

Johannes Schilling

Didaktik / Methodik

Sozialer Arbeit

6. Auflage



Reinhardt

UTB



UTB 8311

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK / Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Studienbücher für soziale Berufe; 2

Hrsg. von Prof. Dr. Roland Merten, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Prof. Dr. Cornelia Schweppe, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und
Prof. Dr. Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Johannes Schilling

Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit

Grundlagen und Konzepte

6., aktualisierte Auflage
Mit 41 Abbildungen, 5 Tabellen und 153 Lernfragen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Johannes Schilling, Dr., emeritierter Professor an der Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften; insbes. Didaktik/Methodik; Jugendarbeit und Freizeitpädagogik

Außerdem sind folgende Bände lieferbar:

Schilling, J./Zeller, S.: Soziale Arbeit (978-3-8252-8512-8)

Schilling, J.: Anthropologie (978-3-497-01821-5)

Schilling, J./Muderer, C.: Der Clown in der sozialen und pädagogischen Arbeit (978-3-497-02129-1)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

UTB-Band-Nr.: 8311

ISBN 978-3-8252-8524-1

© 2013 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Covermotiv und Kapitelstartseiten unter Verwendung eines Bildes von BilderBox.com

Satz: Fotosatz Amann, Aichstetten

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Einleitung	11
1 Was ist Didaktik? Was ist eine Bedingungsanalyse?	16
1.1 Vorwissenschaftlicher Kenntnisstand	17
1.2 Ziel aller Wissenschaften	18
1.3 Geschichtlicher Überblick	19
1.3.1 Entwicklung der Didaktik vor 1945	19
1.3.2 Entwicklung der Didaktik nach 1945	19
1.3.2.1 Bildungstheoretische Didaktik	19
1.3.2.2 Lerntheoretische Didaktik	20
1.3.2.3 Von der bildungs- und lerntheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik	21
1.3.2.4 Didaktische Modelle	22
1.4 Wortfeld Didaktik	23
1.5 Bedingungsanalyse – anthropologische Konstante	25
1.5.1 Erstes didaktisches Element: Lehrender: Ressourcen	27
1.5.1.1 Interne Ressourcen	28
1.5.1.2 Externe Ressourcen	29
1.5.2 Zweites didaktisches Element: Voraussetzungen des Lernenden	30
1.5.2.1 Individuelle/anthropogene Voraussetzungen	31
1.5.2.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen	32
1.5.3 Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation	34
1.5.3.1 Erster Aspekt: Lernen	35
1.5.3.2 Zweiter Aspekt: Prozess	38
1.5.3.3 Dritter Aspekt: Gefälle	41
1.5.3.4 Viertes Aspekt: Verhältnis	43
1.5.3.5 Fünfter Aspekt: Beziehungen	47
1.5.3.6 Sechster Aspekt: Situation	50
1.6 Definition von Didaktik	52
1.7 Bedingungsanalyse und Konzepterstellung	54
1.7.1 Raster einer Bedingungsanalyse	54
1.7.2 Überarbeitung einer Bedingungsanalyse	55

1.8	Musterbeispiel: Bedingungsanalyse	56
1.9	Fazit: Kernaussagen	60
	Lernfragen	62
	Weiterführende Literatur	63
2	Was sind Ziele?	64
2.1	Handeln und Motiv	65
2.2	Ziele des Lehrenden und des Lernenden	68
2.2.1	Didaktisches Dreieck	68
2.2.2	Erziehungsziele	69
2.2.3	Handlungsziele	70
2.2.4	Lernziele	71
2.2.5	Ergebnis-Verlauf/Begründung	72
2.2.6	Praxisbeispiele	73
2.3	Formulierung und Kategorie von Zielen	77
2.3.1	Formulierung von Zielen	77
2.3.2	Qualität von Zielen	78
2.4	Abstraktionsgrade von Zielen	78
2.4.1	Ordnung der Ziele	80
2.4.2	Richt-, Grob- und Feinziele	82
2.4.3	Kriterien für Ziel-Ebenen	82
2.5	Ziel-Ebene: Erziehungs-, Handlungs- und Lernziele	83
2.5.1	Richtziel-Ebene	84
2.5.1.1	Richtziele sind Lernziele	84
2.5.1.2	Statische und dynamische Richtziele	85
2.5.2	Grobziel-Ebene	86
2.5.2.1	Handlungsziele: Vermutungen, Hypothesen	86
2.5.2.2	Besonderheiten: erstes und letztes Erziehungs- und Lernziel	87
2.5.2.3	Praxisbeispiel: Sport mit Senioren	89
2.5.3	Feinziel-Ebene	89
2.5.3.1	Feinziele sind Lernziele	89
2.5.3.2	Didaktischer Kommentar: Inhalt und Begründung	91
2.5.3.3	Praxisbeispiel: Elternseminar an der Volkshochschule	93
2.6	Zeitaufwand und Kompliziertheit	95
2.7	Ziele und Konzepterstellung	96
2.8	Musterbeispiel: Richt-, Grob- und Feinziel-Ebene	98
2.9	Fazit: Kernaussagen	103
	Lernfragen	104
	Weiterführende Literatur	105

3	Was ist Methodik? Was ist Rhetorik?	106
3.1	Wortfeld Methodik	107
3.2	Verhältnis von Didaktik und Methodik	109
3.2.1	Interdependenz/Implikation	109
3.2.2	Vermittlungsvariablen	110
3.3	Methode und Praxis	114
3.3.1	Gute und schlechte Methoden	114
3.3.2	Methoden der Sozialarbeit	115
3.3.3	Ziele – Inhalte – Methoden – Medien	117
3.4	Ergebnisse der Methodik	119
3.4.1	Sinnesorgane	120
3.4.1.1	Informationsaufnahme	120
3.4.1.2	Methodische Folgerungen.	121
3.4.2	Ganzheitliches Lernen.	124
3.4.2.1	Linke und rechte Hirnhemisphäre.	124
3.4.2.2	Methodische Folgerungen	124
3.4.3	Gedächtnis	126
3.4.3.1	Gedächtnisspeicher	126
3.4.3.2	Methodische Folgerungen	128
3.4.4	Kommunikation, Motivation, Aktivierung	129
3.4.5	Fragen statt Sagen – Dialog statt Monolog	131
3.4.6	Pausen, Zeitplan	131
3.5	Methoden und Medien	134
3.5.1	Wichtigkeit der Medien	134
3.5.2	Begriffsklärung	135
3.5.3	Regeln für den Einsatz von Medien	136
3.5.3.1	Tafel	136
3.5.3.2	Flipchart	136
3.5.3.3	Overhead-Projektor (Tageslicht-Projektor)	137
3.5.3.4	Beschriftung von Folien	138
3.5.3.5	Videobeamer	139
3.6	Vor Gruppen stehen und reden – Rhetorik	141
3.6.1	Bedeutung von Rhetorik	141
3.6.2	Regeln der Rhetorik	143
3.6.2.1	Definition von Rhetorik	143
3.6.2.2	Atmung	144
3.6.2.3	Stehen	145
3.6.2.4	Blickkontakt	146
3.6.2.5	Gestik	147
3.6.2.6	Freies Sprechen	148
3.6.2.7	Den Faden verlieren	151
3.6.2.8	Schnellsprechen und Pausen machen	152

3.7	Methoden und Konzepterstellung	153
3.8	Musterbeispiel: Vermittlungsvariablen	154
3.9	Fazit: Kernaussagen	155
	Lernfragen	157
	Weiterführende Literatur	158
4	Was ist Anthropologie? Frage nach dem Menschenbild ...	159
4.1	Erziehung und Menschenbild	160
4.1.1	Notwendigkeit eines Menschenbildes	160
4.1.2	Öffentliches Menschenbild	160
4.1.3	Kriterien für ein Menschenbild	161
4.1.4	Entfaltung der Persönlichkeit, Ganzheitlichkeit, Wohl des Kindes	163
4.2	Pädagogische Anthropologie	164
4.2.1	Geschichtliche Entwicklung	164
4.2.2	Sechs Dimensionen	169
4.2.3	Natur – Gesellschaft – Kultur (Pestalozzi)	171
4.2.3.1	Der Mensch als Werk der Natur	172
4.2.3.2	Der Mensch als Werk der Gesellschaft	173
4.2.3.3	Der Mensch als Werk der Kultur	173
4.3	Standard-Modell: Leib – Seele – Geist	174
4.3.1	Trichotomie	174
4.3.2	Leib – Seele – Geist	175
4.3.2.1	Körper/Leib	175
4.3.2.2	Seele	177
4.3.2.3	Geist	177
4.3.3	Anthropologisches Orientierungs-Modell	178
4.3.4	Ganzheitlichkeit des Menschen	181
4.3.5	Entfaltung der Persönlichkeit, Wohl des Kindes	182
4.4	Verhältnis von Emotion und Kognition	184
4.4.1	Analytische Aufteilung	184
4.4.2	Ergebnisse der Hirnforschung	185
4.4.2.1	Richard Lazarus: Emotion als postkognitives Phänomen	185
4.4.2.2	Robert B. Zajonc: Emotion als präkognitives Phänomen	185
4.4.2.3	Paul McLean: Emotionen stehen vor Kognitionen	186
4.4.2.4	Josef LeDoux: Zwei Wege der Informationsverarbeitung	187
4.4.2.5	Gerhard Roth: Unbewusste und bewusste Emotionen	189
4.4.2.6	Daniel Goleman: Emotionale und rationale Seele	191
4.5	Menschenbild und Soziale Arbeit	193
4.5.1	Menschenbild in der Schulpädagogik	193
4.5.2	Menschenbild in der Sozialen Arbeit	196
4.5.3	Anthropologisch begründete Ziele	198

4.5.3.1	Richtziele	198
4.5.3.2	Persönlichkeitsprofil – Grobziele	199
4.5.3.3	Feinziele	204
4.6	Trauerspiel: Aufstand der Dimensionen	205
4.7	Anthropologie und Konzepterstellung	208
4.8	Musterbeispiel: Anthropologie	210
4.9	Fazit: Kernaussagen	212
	Lernfragen	213
	Weiterführende Literatur	214
5	Was ist ein Konzept?	215
5.1	Bedeutung von Planung	216
5.1.1	Einwände gegen Planung	216
5.1.2	Vorteile einer Planung	218
5.1.3	Definition von Planung	222
5.1.4	Umschreibung des Begriffes „Konzept“	224
5.2	Anthropologisches Lern-Spiral-Modell	224
5.3	Teile eines Konzeptes	228
5.3.1	A-Teil: Inhaltliche Überlegungen	228
5.3.2	B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen	229
5.3.3	C-Teil: Überlegungen zur Auswertung/Selbst-Evaluation	231
5.3.3.1	Nonverbale Auswertung: Beobachtung	233
5.3.3.2	Verbale Auswertung: Feedback	235
5.4	Konzept-Modelle	237
5.4.1	Verschiedene Konzept-Modelle.	237
5.4.2	Erstes Konzept-Modell: Organisations-Konzept	239
5.4.3	Zweites Konzept-Modell: Zielgruppen-Konzept	243
5.4.4	Drittes Konzept-Modell: Situations-Konzept/Planungsgitter ..	244
5.4.5	Viertes Konzept-Modell: Spontan-Konzept	249
5.5	Neues Steuerungsmodell	250
5.6	Musterbeispiel: Zielgruppen-Konzept	252
5.7	Fazit: Kernaussagen	271
5.8	Bedeutung von Didaktik/Methodik für Soziale Arbeit	272
	Lernfragen	275
	Weiterführende Literatur	275
	Literatur	276
	Sachregister	282

Einleitung

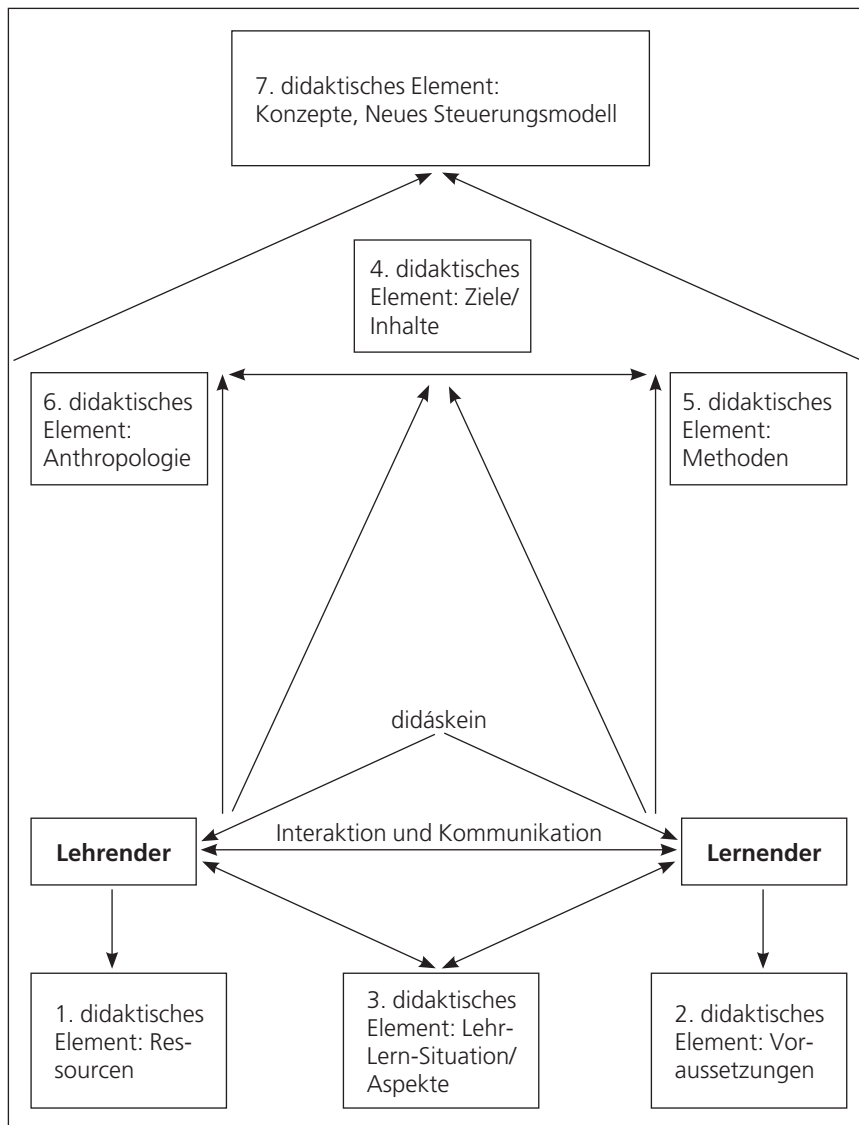


Abb. 1

Didaktik und Schule, das gehört zusammen. Lehren und Lernen in der Schule sind ohne Didaktik nicht möglich. Didaktik wird dabei als Wissenschaft vom Unterricht verstanden. Didaktik und Pädagogik sind zwei gleichrangige Disziplinen, sie haben ein gemeinsames Gegenstandsfeld, das sie aus unterschiedlichen Perspektiven angehen. Die Forschungen in der Schuldidaktik sind derart angewachsen, dass sie kaum noch zu überschauen sind. Kron zählt über 30 Theorien und Modelle didaktischen Handelns auf, bei steigender Tendenz (Kron 2008).

Anders ist es in der Sozialen Arbeit. (Ich verstehe Soziale Arbeit als eigenen Titel, sozial ist nicht ein Adjektiv zur Arbeit. Dies ist der Stand der Diskussion in der Sozialarbeitswissenschaft. Hinter diesen Ergebnisstand sollte man nicht zurückfallen. Soziale Arbeit ist der Oberbegriff, er fasst die mit eigener Geschichte und Tradition entwickelten Arbeitsfelder wie Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die heute immer mehr konvergieren, zusammen, Schilling 2012). Die Erkenntnisse der Schuldidaktik haben sich in der Sozialen Arbeit noch nicht herumgesprochen. Obwohl seit der Gründung von Fachhochschulen das Fach Didaktik/Methodik eingeführt wurde, gibt es bis heute keine allgemein anerkannte Didaktik der Sozialen Arbeit. Ich bin sicher, dass viele Kollegen für ihre Lehrveranstaltungen und für Soziale Arbeit eine Didaktik entwickelt, aber bisher nicht die Zeit oder den Mut gefunden haben, diese der Fachöffentlichkeit zur Diskussion zu stellen. Die relevante Literatur zum Thema Didaktik der Sozialen Arbeit kann hier (nach ihrem Ersterscheinungsjahr) vollständig aufgezählt werden.

Vier Didaktik-Modelle

- Weinschenk, R. (1976): Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen
- Martin, E. (1989/2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten
- Schilling, J. (1993/2012): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte
- Gorges, R. (1996): Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe
- Sommer, B. (2009): Didaktische Überlegungen als Grundlage und Orientierungshilfe für sozialpädagogisches Handeln

Es fällt auf, dass alle vier Titel vom lerntheoretischen Ansatz ausgehen. Da alle im Berufsfeld der Sozialen Arbeit Tätigen, ob Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Erzieher, Heilpädagogen u. a., nach didaktischen Prinzipien arbeiten (bewusst oder unbewusst), ist eine Didaktik der Sozialen Arbeit überfällig und soll mit diesem Band vorgestellt werden.

Da die Didaktik der Sozialen Arbeit noch in den Anfängen steckt, die Schuldidaktik jedoch im Vergleich vielfältige Forschungen vorzuweisen hat, sollte man sich in der Sozialen Arbeit mit den Ergebnissen der Schuldidaktik auseinander setzen und herausfiltern, welche Ergebnisse für eine Didaktik der Sozialen Arbeit brauchbar sein könnten.

Der folgende Versuch zur Formulierung einer Didaktik der Sozialen Arbeit nimmt deshalb die Schuldidaktik und Allgemeine Didaktik als Grundlage und wägt ab, welche Strukturelemente für eine Didaktik der Sozialen Arbeit von Bedeutung sein könnten. Einschränkend muss jedoch gesagt werden: Es handelt sich um einen Entwurf, ein offenes Modell, das den Leser zur Mit- und Weiterarbeit anregen will. Unter einem Modell verstehe ich eine Art Vorform einer Theorie, die durch eine gewisse Unabgeschlossenheit und Offenheit gekennzeichnet ist.

offenes Modell

Das folgende Modell geht vor allem von der lerntheoretischen Didaktik nach Heimann, Otto und Schulz aus, dem so genannten Berliner Modell. Es bietet viele brauchbare Ansätze für eine Didaktik der Sozialen Arbeit. Allerdings werde ich mich nicht nur an diese Didaktik anlehnen, sondern auch von anderen Didaktiken Elemente übernehmen, wenn sie für eine Didaktik der Sozialen Arbeit nützliche Aspekte aufweisen.

Berliner Modell

Das Buch ist als Arbeitsbuch geschrieben, d. h. der Leser wird eingeladen mitzuarbeiten. Ich gehe davon aus, dass er zu den einzelnen Themen viele eigene Gedanken hat, die er unbedingt beim Lesen dieses Buches einbringen soll. Deshalb ist genügend Platz gelassen, um eigene Notizen zu ermöglichen. Am Schluss jedes Kapitels sind Lernfragen formuliert, an denen der Leser sein Wissen überprüfen kann. Neu zur 6. Auflage gibt es die im Buch enthaltenen Lernfragen und Antworten als Online-Zusatzmaterial, das unter www.utb.de und www.reinhardt-verlag.de zum Download zur Verfügung gestellt wird. Die Hinweise zur „weiterführenden Literatur“ sollen Möglichkeiten zur Weiterbildung eröffnen.

Arbeitsbuch

Das Arbeitsbuch ist aus meinen Erfahrungen als Professor an der Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, entstanden. Da ich das Fachgebiet Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik vertrat, blieb mir nichts anderes übrig, als mir das Thema selbst zu erarbeiten. Das hier vorgelegte Arbeitsbuch ist das Ergebnis dieser Studien. Die 6. Auflage wurde aktualisiert, so wurden unter anderem die Ausführungen zum „Neuen Steuerungsmodell“ überarbeitet.

Es ist für Studenten und Praktiker geschrieben.

Der Leser soll befähigt werden, das Gelesene in die Tat umzusetzen, er soll die Notwendigkeit einsehen, selbst praktische Übungen durchzuführen und versuchen, ein Konzept zu erstellen nach dem Grundsatz: Lernen durch Handeln. Im Folgenden werden der Aufbau und die didaktischen Elemente des Modells Didaktik der Sozialen Arbeit dargestellt.

Lernen durch Handeln

1. Kapitel: Was ist Didaktik? Was ist eine Bedingungsanalyse? Bevor der Pädagoge handelt oder plant, muss er eine Bedingungsanalyse durchführen. Ohne Klärung der Bedingungen ist eine sinnvolle Handlung bzw. Planung unmöglich.

Erstes didaktisches Element: interne und externe Ressourcen, die den Lehrenden/Pädagogen beeinflussen.

Zweites didaktisches Element: individuelle/anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen, die der Lernende mitbringt.

Drittes didaktisches Element: Analyse der konkreten Lehr-Lern-Situation. Wenn Lehrender und Lernender in Interaktion und Kommunikation treten, entsteht eine Lehr-Lern-Situation.

2. Kapitel: Was sind Ziele? Nachdem man die Bedingungen des Planens und Handelns geklärt hat, stellt man sich die Frage nach den Zielen. Was habe ich vor? Was will ich bzw. soll der Lernende erreichen? Welche Inhalte sind mit den Zielen verbunden? In der Didaktik geht es nicht nur um die Klärung der Bedingungen, sondern entscheidend sind die Ziele.

Viertes didaktisches Element: Formulierung von Zielen und Inhalten. Es geht um Ziele des Lehrenden und Ziele des Lernenden.

3. Kapitel: Was ist Methodik? Was ist Rhetorik? Nachdem in den ersten beiden Kapiteln geklärt wurde, was Didaktik ist, wird das Pendant „Methodik“ erläutert. Daneben sollen auch Regeln der Rhetorik vorgestellt werden.

Fünftes didaktisches Element: Umsetzen von Zielen durch Methoden bzw. Vermittlungsvariablen, Vorstellen von Forschungsergebnissen, wie man am besten lehrt und lernt.

4. Kapitel: Was ist Anthropologie? Frage nach dem Menschenbild. Jeder Pädagoge hat ein Menschenbild, das sein Planen und Handeln bestimmt.

Sechstes didaktisches Element: Ein anthropologisches Orientierungs-Modell wird vorgestellt, das Grundlage für Soziale Arbeit sein sollte.

5. Kapitel: Was ist ein Konzept? Das Neue Steuerungsmodell. Didaktik/Methodik ist die Grundlage pädagogischen Planens und Handelns. Bewusst oder unbewusst gestaltet sich jede pädagogische Praxis nach didaktisch/methodischen Elementen. Ein Konzept ist also nichts Fremdes, ein der Praxis entgegenstehendes Gebilde, sondern jeder handelt nach einem Konzept. Dies gilt es aufzuzeigen.

Siebentes didaktisches Element: Die didaktischen Elemente sind Bauteile, Module eines Konzeptes. Eine Gegenüberstellung eines nach didaktischen Gesichtspunkten erarbeiteten Konzeptes und dem nach betriebswirtschaftlichen Kriterien aufgestellten Neuen Steuerungsmodells sollen die didaktischen Überlegungen abschließend zusammenfassen.

Auf einige Besonderheiten möchte ich die Leser an dieser Stelle aufmerksam machen: Am Ende eines jeden Kapitels wird der Bezug des Themas zum Gesamten in einem Schaubild vorgestellt. Dieses wird in jedem weiteren Kapitel durch das neue Thema ergänzt, sodass die Grafik im letzten Kapitel insgesamt darstellt, wie die einzelnen Themen im Zusammenhang stehen und gesehen werden müssen.

Einige Textstellen sind mit Zeichen/Symbolen versehen, die einer schnelleren Orientierung dienen sollen. Hier ihre Bedeutung:



Wenn Sie dieses Zeichen sehen, werden **Fragen** formuliert, die der Leser für sich beantworten soll.



Am Ende einer Ausführung fasse ich die wichtigsten Überlegungen zusammen: **Halten wir fest**.

Definition

Definitionen wichtiger Begriffe sind gekennzeichnet.

Praxis

Das Stichwort **Praxis** weist auf Falldarstellungen aus der praktischen Arbeit hin.

Muster

Das Stichwort Muster weist auf **Musterlösungen** hin.



Hier werden **Lernfragen** gestellt. Anhand der Fragen kann der Leser seinen Wissensstand überprüfen.



Am Schluss eines Kapitels ist **Weiterführende Literatur** gelistet.



Lernfragen und Antworten stehen als Online-Zusatzmaterial unter www.reinhardt-Verlag.de und www.utb-Shop.de bereit.

Danken möchte ich allen Studenten, von denen ich in vielen Seminaren und Diplomarbeiten Anregungen und auch kritische Hinweise erhalten habe. Besonderen Dank verdient jedoch meine Frau, die nun schon seit vielen Jahren die Entstehung eines Manuskriptes bzw. dessen Überarbeitung durch ihre konstruktive Kritik und ihre engagierte Mitarbeit begleitet, ohne die auch dieses Buch wohl kaum das geworden wäre, als was es sich nun dem Leser präsentiert.

Donaueschingen 2013

Johannes Schilling

1 Was ist Didaktik? Was ist eine Bedingungsanalyse?



1.1 Vorwissenschaftlicher Kenntnisstand

Was ist Didaktik? Es geht hier nicht nur um die Klärung des Wortes Didaktik, sondern um die Erforschung des Begriffes Didaktik. Wenn ich etwas begriffen habe, wird es auch mein Handeln bestimmen.

Aufgabe

Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten im FASTRA Ihrer Hochschule in der Abteilung Studienberatung. Sie erhalten folgenden Brief, den Sie beantworten sollen. (Diese Methode heißt „Brief an Frau Irene“. Schilling 1985a, 31f)



Bärbel Schmitz
Hauptstraße 24
50939 Köln

An den
FASTRA der Fachhochschule Düsseldorf
Abt. Studienberatung
Universitätsstraße
40225 Düsseldorf

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich mache im Sommer 2006 Abitur und möchte anschließend Sozialpädagogik studieren. Von einigen Fachhochschulen habe ich mir bereits Studienunterlagen besorgt und sie durchgearbeitet. Aus der Studienordnung für Sozialpädagogik Ihrer Fachhochschule entnehme ich, dass Didaktik ein Hauptfach ist. Ich hoffe, ich stelle mir kein Armutszeugnis aus, wenn ich zugebe, dass ich mir unter diesem Fach gar nichts vorstellen kann. Darum meine Bitte: Können Sie mir einige Informationen über dieses Fach schicken?
Für Ihre Bemühungen dankt

Bärbel Schmitz

Ihr Antwortbrief

FASTRA der Fachhochschule Düsseldorf
Abt. Studienberatung

Liebe Bärbel,

Ihre Umschreibung von Didaktik soll hier zunächst undiskutiert stehen bleiben. Die Ausführungen dieses Kapitels sollen eine Klärung des Begriffs herbeiführen. Am Schluss dieses Abschnitts stehen einige Definitionsversuche.

1.2 Ziel aller Wissenschaften



Aufgabe

Alle Wissenschaften (Natur-, Kultur-, Human-, Sozialwissenschaften u.a.) verfolgen ein gemeinsames Ziel. Welches könnte das sein? Hätten Sie eine Idee?

Als gemeinsames Ziel aller Wissenschaften kann man allgemein festhalten: Sie versuchen, die Gesetzmäßigkeiten der Natur bzw. des Menschen, die sein Denken und Handeln bestimmen, herauszufinden, zu erklären und für den Menschen nutzbar zu machen.

Didaktik versteht sich als eine Wissenschaft, die sich ebenfalls diesem Ziel verpflichtet weiß. Sie sucht nach dem Plan, warum Menschen so und nicht anders handeln; menschliches Handeln geschieht nicht chaotisch, sondern planvoll. Also geht es darum, diese Strukturen, diesen Plan zu erkennen, damit der Pädagoge den Menschen bei seiner Lebensgestaltung professionell begleiten kann. Hierbei stützt sich die Didaktik vor allem auf die Handlungsforschung und die Lernpsychologie sowie Hirnforschung (Herrmann 2009). In der Didaktik geht es also nicht um von außen herangetragene Erkenntnisse, sondern um das Herausfiltern des im Menschen liegenden Handlungsplanes und der sich dahinter befindenden Lernstruktur. Diese weitestgehend unbewusste Struktur gilt es, dem professionell Arbeitenden bewusst zu machen, damit er seine Kompetenz gezielter im Dienst des Lernens anderer einsetzen und zur Verfügung stellen kann.



Halten wir fest

Didaktik als Wissenschaft hat als Aufgabe und Ziel, den im Menschen befindlichen Handlungs- und Lernplan herauszufiltern, um dem Menschen bei seiner Lebensgestaltung professionell helfen zu können.

1.3 Geschichtlicher Überblick

1.3.1 Entwicklung der Didaktik vor 1945

Die Geschichte der Didaktik lässt sich bis in das Jahr 3000 v. Chr. zurückverfolgen, bis ins alte Reich der Ägypter und ins sumerische Reich der babylonischen Hochkultur.

Das Wort Didaktik taucht in der Epoche der homerischen Erziehung (8. Jh. v. Chr.) in seinem jetzigen Verständnis auf. Die Anfänge der Didaktik liegen somit in der Zeit des Homer. **Homer (8. Jh. v. Chr.)**

Aristoteles (300 v. Chr.) fasste die verschiedenartigsten bildungstheoretischen Ansätze seiner Zeit zusammen und legte eine Systematik für das allgemein bildende und fachliche Unterrichtswesen seiner Zeit vor (Aschersleben 1983, 9–22). Im Mittelalter waren es vor allem St. Viktor (1141), Ratke (1571–1635) und Comenius (1592–1670; *opera didactica magna*), die eine Unterrichtslehre entwickelt haben. Die Didaktik von Comenius gilt in ihren Aussagen zum Teil bis heute und wartet auf ihre Verwirklichung. Er schreibt z. B. über die Aufgabe einer Didaktik (1657): **Aristoteles (300 v. Chr.)**
Comenius (1592–1670)

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkennen, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen; und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht.“ (Gudjons u. a. 1981, 8)

1.3.2 Entwicklung der Didaktik nach 1945

Obwohl Didaktik eine lange Tradition hat, hat sie sich dennoch erst in den letzten 60 Jahren von der praktischen Erziehungslehre zur Wissenschaft entwickelt und ist damit als recht junge Wissenschaft zu verstehen. Nach 1945 entstand eine Fülle von Didaktiktheorien und -modellen. Kron spricht von mehr als dreißig solcher Ansätze (Kron 2008, 66). Von diesen Theorien standen zwei in der Vergangenheit im Mittelpunkt der Didaktikdiskussion, werden in der Lehrerbildung am ehesten vermittelt und sind daher die für Lehrer und Lehramtstudenten Bekanntesten (Schönberger 1987, 24f).

1.3.2.1 Bildungstheoretische Didaktik

Die bildungstheoretische Didaktik hat das didaktische Denken und Handeln im deutschsprachigen Raum nachhaltig beeinflusst. Sie besaß lange Zeit eine Vorrangstellung vor allen anderen Ansätzen, bis zu jenem Zeitpunkt, als die lerntheoretische Didaktik veröffentlicht wurde. **Wolfgang Klafki**

Die bildungstheoretische Didaktik wandte sich in ihrer Entstehung gegen die vorherrschende Ausbildung von Lehrern, die eher als methoden- denn als inhaltsorientiert zu bezeichnen war. Die Reformpädagogik befasste sich

vor allem mit der Frage des „Wie“ und weniger mit der Frage des „Was“. Didaktik wurde in erster Linie als Methodenlehre des Unterrichts verstanden. Die didaktische Theorie wurde als rezepthafte Prinzipienlehre entfaltet (Reich 1977, 15).

Primat der Didaktik

Klafki (zunächst in Hannover, später in Marburg) und Kramp (zunächst in Oldenburg, später in Düsseldorf) hatten die Aufgabe, Praktikanten im Rahmen der niedersächsischen Lehrerbildung zu betreuen. Für diese Aufgabe entwickelten sie eine Verlaufsplanung einer Unterrichtseinheit (Born/Otto 1978, 168f). Klafki spricht vom „Primat der Didaktik“ im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik. Damit ist gemeint: Zuerst muss geklärt werden, um welche Bildungsinhalte und -gehalte es gehen soll, bevor nach den Wegen gefragt wird (Klafki 1975, 82–125). Man kann mit der Methode allein nichts anfangen, man braucht Inhalte und vor allem Ziele. Andererseits kann man aber auch die Inhalte und Ziele nicht ohne Methoden realisieren. „Ist die Methodik auf die Didaktik angewiesen, um überhaupt begründet anfangen zu können, so ist die Didaktik auf die produktive Leistung der Methodik verwiesen.“ (Adl-Amini 1981, 26) So hängen Didaktik und Methodik voneinander ab oder sind aufeinander verwiesen, aber ihre Abhängigkeit ist keine strukturelle Gleichheit, sondern anderer Art. „Methodik hängt in anderer Weise von der Didaktik ab als die Didaktik von der Methodik.“ (Adl-Amini 1981, 27) „Man müsste von einem Primaten der Intentionalität gegenüber allen anderen Dimensionen des didaktischen Feldes sprechen.“ (Born/Otto 1978, 71)

Der zeitliche Primat der Didaktik verführt viele Pädagogen dazu, Entscheidungen über Methoden als etwas Sekundäres, Nebensächliches anzusehen, so Ascherslebens Kritik an Klafki. Dieses Missverständnis führt heute dazu, dass sich Lehrer wenig Gedanken über den Einsatz von Methoden machen (Aschersleben 1983, 14).

1.3.2.2 Lerntheoretische Didaktik

Paul Heimann, Wolfgang Schulz

Die lerntheoretische Didaktik entstand aus der Situation, als Heimann (Pädagogische Hochschule Berlin) den Auftrag erhielt, das alte Praktikum der Lehrer durch ein neues Didacticum abzulösen und dafür ein Modell zu entwickeln. Heimann entwarf ein Modell für die systematisch-kritische Beobachtung von Unterricht. Dieses Modell der Unterrichtsanalyse wurde von Schulz später zur Unterrichtsplanung umgebaut.

Berliner Modell

Das von Heimann, Otto und Schulz entwickelte Modell ist als Berliner Modell bekannt und versteht sich als Gegenposition zur bildungstheoretischen Didaktik. Die lerntheoretische Didaktik geht von einem weiten Begriff der Didaktik aus. In dem **Berliner Modell** werden sechs Strukturelemente miteinander verbunden, die sich wechselseitig bedingen. *Bedingungsfelder* sind anthropologische und sozio-kulturelle Bedingungen, *Entscheidungsfelder* sind Ziele, Inhalte, Methoden und Medien. Methoden und Medien werden als didaktische Momente gesehen. Wenn man über Ziele im Unterricht

nachdenkt, kann man nicht über Ziele an sich nachdenken, sondern stets im Zusammenhang mit den Wegen und deren Umsetzung. Insofern spricht man in der Berliner Schule von der *Interdependenz* der Strukturelemente und nicht wie Klafki von einer Nachrangigkeit der Methoden und Medien. Die Interdependenzthese ist das Kernstück der Berliner Didaktik (Adl-Amini 1981, 11).

„Bildungsziele und -inhalte können nur erreicht werden, wenn sie vorher in entsprechend kleine Schritte aufgeteilt werden. Damit fällt in der Praxis die Konkretisierung der Ziele mit der Planung des methodischen Vorgehens zusammen. Intentionen, die verwirklicht werden sollen, lassen sich nur dann durchsetzen, wenn man auch einsichtig machen kann, daß sie durch entsprechende Maßnahmen erreicht werden können.“ (Weinschenk 1981, 73)

Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sind aus ihrer Wechselseitigkeit heraus zu verstehen. Methodische Überlegungen müssen die Intentionen und Inhalte genauso einschließen wie umgekehrt. Nach dem Tod von Heimann (1963) hat Schulz die lerntheoretische Didaktik weiter überarbeitet. Sein neues Modell nennt er (1979) die lehrtheoretische Didaktik oder das **Ham-burger Modell** (Adl-Amini/Künzli 1980, 49).

1.3.2.3 Von der bildungs- und lerntheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik

Seit 1970 zeigt sich in den Texten von Klafki eine Weiterentwicklung seiner didaktischen Position hin zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik. Klafki präzisiert die beiden Begriffe:

kritisch-konstruktive Didaktik

„Kritisch ist das in der hier vertretenen Position zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen – aber auch aller Erwachsenen, den pädagogischen Hilfen in ihren Lernprozessen angeboten werden – zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen orientiert, zugleich aber den Tatbestand erneut erkennt, daß die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklung und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – einer im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können. Die Bestimmung ‚konstruktiv‘ weist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstruktiv ist.“ (Klafki 1985, 37f)

1972 hat Klafki seinen engen Didaktikbegriff aufgegeben und ist der Aufforderung der lerntheoretischen Didaktik nachgekommen, indem er Didaktik ebenfalls im weiten Sinne versteht. Klafki sieht eine Übereinstimmung in seiner These vom Primat der Zielentscheidung mit der These von der Interdependenz, sofern unter Interdependenz nicht gleichartige Abhängigkeitsbeziehung zu verstehen ist.

Didaktik im weiten Sinne

„Die These vom Primat der Zielentscheidung ist so lange verträglich mit der These der Interdependenz, der wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung aller für den Unterricht konstitutiven Faktoren, ja sie bedarf geradezu der Ergänzung durch diese Interdependenzthese, solange und sofern Interdependenz nicht als gleichartige Abhängigkeitsbeziehung missverstanden wird. Die verschiedenen Entscheidungsdimensionen bzw. Faktoren hängen wechselseitig voneinander ab, aber im Sinne qualitativ unterschiedlicher Beziehungen. Ein mögliches Mißverständnis der These vom Primat der Zielentscheidungen muß hier noch ausdrücklich abgewiesen werden. Sie darf auf keinen Fall dahingehend verstanden werden, daß man von Zielentscheidungen her die Entscheidungen in den anderen Dimensionen ableiten, deduzieren könnte.“ (Klafki 1985, 65)

Zwischen der revidierten Fassung der *Berliner Didaktik* und der revidierten Fassung der bildungstheoretischen Didaktik in Richtung einer kritisch-konstruktiven Didaktik bestehen keine prinzipiellen Unterschiede mehr. „Irgendwelche prinzipiellen oder wesentlichen Unterschiede zu der Position von Schulz sehe ich schon seit langem nicht mehr und nach den neuen Ansätzen schon gar nicht.“ (Gudjons u. a. 1981, 108)

Auch Schulz hat seit 1972 seine bisherige Position im Sinne einer kritischen Didaktik verändert.

„Die Didaktikdiskussion der letzten 10 Jahre hat gezeigt, daß es sinnvoll und notwendig ist, will man den Zusammenhang zwischen Zielen/Inhalten und Methoden/Medien nicht zerreißen, von einem weiten Didaktikbegriff auszugehen.“ (Schönberger 1987, 35)

Man kann das Jahr 1980 als eine Art Zäsur zwischen den „alten“ und den „neuen“ didaktischen Theorien verstehen. Seit 1980 treten die didaktischen Ansätze kaum noch „rein“, sondern mehr oder minder als Mischtheorien auf. Vor allem die bildungstheoretische Didaktik hat sich stark, ja geradezu radikal verändert (Peterßen 2001, 21).

Peterßen ist allerdings der Meinung, dass die „alte“ Konzeption neben der „neuen“ ihre Bedeutung für die Praxis behalten wird, vor allem wegen ihrer überaus großen Praktikabilität und Plausibilität ihrer Begründungen (2001, 71).

Aschersleben findet in der Entwicklung der beiden Hauptströmungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik keinen besonderen Fortschritt, eher eine Verschlechterung als eine Verbesserung (1983, 90, 97).

1.3.2.4 Didaktische Modelle

Vielfalt an didaktischen Modellen

Neben diesen beiden Grundmodellen der Didaktik haben sich inzwischen viele weitere didaktische Modelle entwickelt. Blankertz nennt drei Grundrichtungen der Didaktik (1991), Kron spricht von vier (2009), die Herausgeber der „Didaktischen Theorien“ sehen fünf didaktische Theorien (Gudjons

u. a. 1981). Jank und Meyer zählen elf allgemeine didaktische Modelle auf (Jank, Meyer 2002, 36–37). Ich möchte keine abschließende Bewertung vornehmen, sondern dem Leser einige didaktische Modelle nennen, die mir für die Entwicklung einer Didaktik der Sozialen Arbeit relevant erscheinen. Diese möchte ich allerdings nicht ausführlich beschreiben, sondern sie lediglich nennen und den Leser auf die weiterführende Literatur verweisen.

- Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik (von Cube 1977)
- Curriculare Didaktik (Möller, In: Gudjons u. a. 1981, 62–77)
- Kritisch-kommunikative Didaktik (Winkel. In: Gudjons u. a. 1981 78–93.)
- Schülerorientierte Didaktik (Meyer 1980)
- Marxistisch-leninistisch bildungsorientierte Didaktik (z. B. Klingberg 1976, 1990)
- Neurodidaktik (Herrmann 2009)

Halten wir fest

Aus der Sicht der Geschichte hat Didaktik eine sehr lange Tradition, dennoch ist sie eine recht junge Wissenschaft. Es gibt viele schuldidaktische Modelle. Die beiden bedeutendsten sind die bildungstheoretische Didaktik von Klafki und die lerntheoretische Didaktik von Heimann und Schulz, das **Berliner Modell**, später erweitert von Schulz als das **Hamburger Modell**.



1.4 Wortfeld Didaktik

Viele Namen von Wissenschaften lassen sich von einem griechischen Wort ableiten z. B. Pädagogik, Psychologie, Physik etc. Die Namen dieser Wissenschaften sind uns bekannt, wir haben sie in unseren Sprachgebrauch aufgenommen.

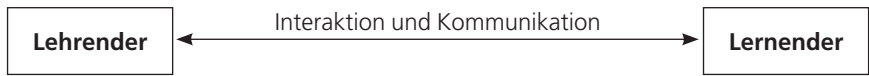
Didaktik dagegen ist für viele ein Fremdwort. Der Begriff hat in unserer Alltagssprache keinen Eingang gefunden. Wer sagt schon: „Den Elternabend habe ich didaktisch/methodisch gut vorbereitet“. Vielmehr sagt man: „Den Elternabend habe ich gut geplant.“ Didaktisch/methodisch klingt zu hochtrabend und fremd.

Ich möchte das Wort „Didaktik“ zu einem Begriff entwickeln, ihn inhaltlich so ausfüllen, dass er verständlich und die Notwendigkeit von Didaktik für jeden Erzieher deutlich wird.

Didaktik leitet sich vom griechischen Wort „**didáskein**“ ab und heißt ein Zweifaches: **lehren, belehren** und **lernen, belehrt werden**. In der Didaktik geht es also immer um **Lehren** und **Lernen**.

Definition

Abb. 2a:
Lehrender und
Lernender



Die Personen kann man auch anders benennen:

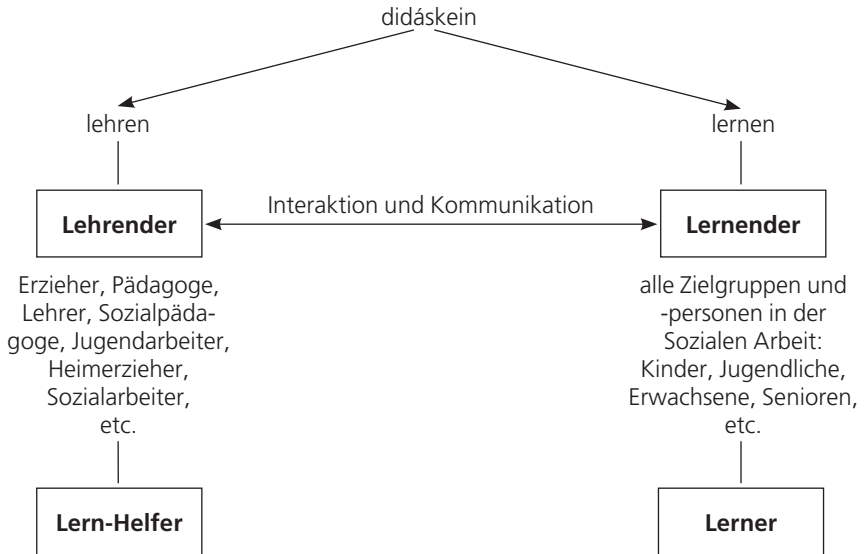


Abb. 2b:
Lern-Helfer und
Lerner

Somit kann man bereits eine vorläufige allgemeine Umschreibung von Didaktik geben: **Didaktik ist die Wissenschaft, die sich mit Lehren und Lernen befasst.** Aus dieser Tatsache lassen sich wichtige allgemeine didaktische Elemente, Einsichten und Erkenntnisse ableiten: Auf der einen Seite steht jemand, der etwas weiß, der Lehrende, und auf der anderen einer, der etwas wissen möchte, der Lernende. Diese beiden Personen (Gruppen) stehen in Interaktion und Kommunikation (siehe Abbildung 2a und 2b).

Auch wenn zwischen dem Lern-Helfer (im Folgenden verwende ich Sozialpädagogik, Pädagogik, Sozialarbeit etc. synonym) und dem Lerner ein vorübergehendes Gefälle besteht, geht es bei der Interaktion und Kommunikation um zwei Personen, die auf gleicher menschlicher Ebene stehen. Die Didaktik der Sozialen Arbeit betont den partnerschaftlichen Umgang von Personen. Der Lerner ist nicht Objekt, sondern Subjekt in einer Lehr-Lern-Situation. Des Weiteren sollte der Lehrende bedenken, dass es sich bei der Kommunikation um eine Begegnung handelt, die für beide Seiten eine Bereicherung sein kann. Der Pädagoge ist nicht immer nur der Gebende (Lutze 1996).

Begegnung

In der Didaktik der Sozialen Arbeit geht es nun darum, die Lehr-Lern-Situation näher zu analysieren, um entsprechend gezielt planen zu können. Wir haben drei Größen:

1. Lern-Helfer
2. Lerner
3. Lehr-Lern-Situation

Betrachtet man die beiden Personen(-gruppen) und die Situation, lassen sich aus dieser Konstellation bereits erste didaktische Elemente ableiten:

Erstes didaktisches Element: Lehrender, Lern-Helfer: Ressourcen, die sein Planen und Handeln beeinflussen.

Zweites didaktisches Element: Lernender, Lerner: Individuelle und sozio-kulturelle Voraussetzungen, die sein Handeln beeinflussen.

Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation: Die Interaktion und Kommunikation zwischen dem Lehrenden und Lerner erfolgt immer in einer konkreten Situation.

**drei didaktische
Elemente**

Halten wir fest

Diese drei didaktischen Elemente klären zunächst die Bedingungen, unter denen die Kommunikation zwischen dem Lern-Helfer und dem Lerner stattfindet. Didaktisch formuliert geht es hier um eine **Bedingungsanalyse**.



Bevor im Folgenden die drei didaktischen Elemente näher beschrieben werden, gilt es zunächst allgemein zu klären, was eine Bedingungsanalyse ist.

1.5 Bedingungsanalyse – anthropologische Konstante

Stellen Sie sich folgende Situationen vor:

Sie bereiten morgens Ihr Frühstück mit Toast, weich gekochtem Ei, fein duftendem Kaffee etc. Die ersten zwei Toasts brauchen bekanntlich etwas länger. Sie haben also Zeit, die neuesten Sportergebnisse in der Zeitung zu lesen. Plötzlich steigt ein verbrannter Geruch in Ihre Nase. Die Toasts sind verbrannt. Schnell reagieren Sie und nehmen sie aus dem Toaster. Schade!

Sie arbeiten in einem Seniorenheim. Ein Heimbewohner kommt zu Ihnen und bittet um den Schlüssel zum Musikschrank. Mit einem kurzen Blick über Ihre Brille vergewissern Sie sich, um wen es sich handelt und geben dem Betreffenden den Schlüssel. Okay!

Sie fahren mit Ihrem Auto durch ein Dorf. Eine Katze springt kurz vor Ihrem Auto auf die Straße. Entschlossen treten Sie auf die Bremse. Die Katze hat Glück

gehabt. Doch Ihr Pech, mit Ihrer Vollbremsung hat der Autofahrer hinter Ihnen nicht gerechnet. Sie verursachen einen Auffahrunfall. Ärgerlich!

Sie planen, in Ihrem Jugendclub eine Mädchengruppe ins Leben zu rufen. Bevor Sie Ihr Projekt realisieren, müssen Sie z. B. folgende Fragen klären: Besteht überhaupt Interesse bei den Mädchen? Bin ich selbst für das Unternehmen kompetent? Haben wir für die Gruppensitzung einen eigenen Raum? Wer übernimmt dann für mich den Dienst in der Teestube?



Aufgaben

1. Was haben diese vier Situationen gemeinsam?

2. Muss man im privaten wie im beruflichen Alltag immer eine Bedingungsanalyse durchführen?

In allen vier Situationen mussten Sie, bevor Sie reagierten, eine Bedingungsanalyse erstellen. Obwohl Sie z. T. automatisch handelten, hatten Sie dennoch vorher eine Bedingungsanalyse durchgeführt. Im dritten Fall hatten Sie leider die Analyse nicht sorgfältig und umsichtig gemacht und deshalb den Unfall verursacht.



Halten wir fest

Zwei zentrale Ergebnisse können wir festhalten:

1. Wir befinden uns immer in Situationen.
2. Um in einer Situation richtig zu handeln, muss man diese (u. U. blitzschnell) analysieren.

Diese Erkenntnis gilt für den privaten wie beruflichen Alltag. Des Weiteren belegen die Beispiele, dass in jeder Situation immer drei Schritte festzustellen sind:

1. Schritt: **Informationen** (Reiz): Ohne Information keine Reaktion oder Handlung. Jeder Handlung geht immer eine Information voraus.
2. Schritt: **Analyse**: Bevor ich jedoch auf Grund einer Information handle, muss ich die Information verstehen und analysieren.
3. Schritt: **Reaktion oder Handlung**: Erst nach der Analyse kann ich mich adäquat verhalten.

Diese Schritte kennzeichnen jede Situation und werden deshalb als **anthropologische Konstanten** bezeichnet.

Reiz → Wahrnehmung → Analyse → Handlung

Auf unser Thema bezogen können wir also sagen: Es ist stets Grundlage pädagogischen Handelns, eine Analyse des Ist-Zustandes durchzuführen. Dies geschieht bewusst oder unbewusst. In einer verantwortlichen und reflektierten Pädagogik geht es jedoch darum, sich dieses Vorganges bewusst zu werden und ihn gezielt einzusetzen.

Die Durchführung einer Bedingungsanalyse ist das **erste wichtige Bauelement** eines didaktischen Modells.

In der relevanten Literatur versteht man Folgendes unter einer **Bedingungsanalyse**:

Definition

- Eine Bedingungsanalyse ist das Sammeln, Ordnen und Bewerten von Informationen über die Situation einer Zielgruppe.
- Unter einer Bedingungsanalyse versteht man eine systematische Untersuchung eines Sachverhaltes hinsichtlich aller relevanten Komponenten oder Faktoren.
- Eine Bedingungsanalyse dient der Voraussetzung und Vorbereitung für sinnvolles, geplantes und reflektiertes pädagogisches Arbeiten.

Nachdem geklärt ist, was man unter einer Bedingungsanalyse versteht und wie wichtig sie ist, können wir auf die ersten drei didaktischen Elemente näher eingehen. Sie umfassen im Wesentlichen das, was man in einer pädagogischen Situation unter einer Bedingungsanalyse versteht.

1.5.1 Erstes didaktisches Element: Lehrender: Ressourcen

Der Lehrende (Sozialpädagoge, Erzieher, Sozialarbeiter, Heilpädagoge u. a.) ist kein freischaffender Künstler, vielmehr arbeitet er in einer Einrichtung und ist bei einem Träger angestellt. Diese Tatsache kann seine Arbeit motivieren oder behindern. Es sind vor allem zwei Faktoren, die sein Planen und Handeln beeinflussen: **1. interne** und **2. externe Faktoren**. Der Pädagoge muss sich Gedanken machen, in welchem Ausmaß diese Faktoren zu berücksichtigen sind, d. h. er muss eine Bedingungsanalyse durchführen, bevor er sich z. B. über Ziele Gedanken macht.

erstes didaktisches Element: Lehrender

1.5.1.1 Interne Ressourcen



Aufgabe

Das Arbeiten in sozialen Einrichtungen könnte so schön sein, wenn die Bedingungen stimmten und man auf nichts Rücksicht nehmen müsste. Dem ist aber nicht so. Viele Dinge schränken unsere Aktivitäten ein. Was für Punkte könnten das sein? Machen Sie eine Liste der Dinge, die Einfluss auf Ihre Arbeit haben könnten.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

Ihnen sind sicher viele Punkte eingefallen. Hilfreich ist eine **Checkliste**, in der die wichtigsten Daten aufgelistet sind, so dass man nicht jedes Mal alles neu durchdenken muss, sondern lediglich die Checkliste abhakt: Welches sind die **internen Faktoren**, die das Planen und Handeln in einem konkreten Fall beeinflussen?

Checkliste: interne Faktoren

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. rechtliche Grundlagen | 9. Materialien |
| 2. Ziele des Trägers, der Abteilung | 10. Räume |
| 3. Personal: Alter, Ausbildung, Kompetenzen, Berufserfahrung, Motivation | 11. Arbeitszeiten |
| 4. individuelle Stärken und Schwächen der Mitarbeiter | 12. Zielgruppe, Teilnehmer |
| 5. Gehälter | 13. Leistungen, Angebote |
| 6. Arbeitsklima | 14. Arbeitsweisen, -methoden |
| 7. Teamarbeit | 15. Flexibilität der Strukturen |
| 8. Finanzen | 16. Leitungsstrukturen |
| | 17. Versicherungsschutz |
| | 18. Mobilität, Auto |
| | u. a. |

Aufgabe

Sie planen im Bereich der Jugendarbeit die Gründung einer Jungengruppe. An welche **internen Faktoren** müssen Sie denken? Gehen Sie die Checkliste in Gedanken durch und schreiben Sie die Aspekte auf, die für dieses Projekt von Bedeutung sein könnten. Erst wenn Sie diese Bedingungen geklärt haben, können Sie vernünftig planen.



1.5.1.2 Externe Ressourcen

Aufgabe

Nicht nur interne, sondern auch **externen Faktoren** können für Ihr Vorhaben von Vor- oder Nachteil sein. Stellen Sie auch hier eine Liste zusammen, welche Punkte dies sein könnten.



- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

Checkliste: externe Faktoren

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Lage der Einrichtung | 11. kommerzielle Anbieter |
| 2. Verkehrsanbindung | 12. andere soziale Anbieter (Vernetzung) |
| 3. Einzugsgebiet | 13. Nationalitäten |
| 4. Image der Einrichtung | 14. gesellschaftliche Situation |
| 5. Nachbarn | 15. wirtschaftliche Lage |
| 6. Öffentlichkeit (Eltern) | 16. politische Situation |
| 7. Presse | 17. Jahreszeiten |
| 8. Parteien | 18. Ferien, Urlaub |
| 9. Kontakt zu Behörden | u. a. |
| 10. Sponsoren | |

Praxis

Ihre Einrichtung hat in der Öffentlichkeit kein gutes Image. Die Presse berichtet eigentlich eher negativ über Ihr Haus. Haben Sie bei Ihrem neuen Projekt an die Presse gedacht?

Sie möchten abends mit Jugendlichen ein Kickerturnier durchführen. Haben Sie an die Verkehrsanbindung gedacht? Wie kommen die Teilnehmer am späten Abend nach Hause? Wissen die Eltern Bescheid?

Will man bei der Durchführung einer Aktion nicht enttäuscht werden oder böse Überraschungen erleben, sollte man vorher die Bedingungen bedenken. Eine **Checkliste** kann hier eine wichtige Hilfe sein. Sie verhindert zwar nicht, dass dennoch alles anders kommen kann als geplant, aber sie gibt dem Pädagogen das Gefühl, gut geplant zu haben. Das gibt Sicherheit, was ein wichtiges Kriterium für eine Lehr-Lern-Situation ist. Neben diesen beiden nehmen weitere Faktoren Einfluss auf das Handeln des Lehrenden: sein Menschenbild, seine Werte und Normen, seine berufliche Kompetenz etc. Auf diese Punkte wird an anderer Stelle näher eingegangen.



Halten wir fest

Beim Planen und Handeln muss der Pädagoge bedenken, welche **internen** und **externen** Faktoren seinem Vorhaben förderlich oder hinderlich sein könnten. Die Klärung der Bedingungen ist für soziales, sozialpädagogisches Handeln unabdingbar.

1.5.2 Zweites didaktisches Element: Voraussetzungen des Lernenden

Will man richtig planen, adäquat auf eine Situation eingehen, gilt es nicht nur die Faktoren zu berücksichtigen, die den Lehrenden beeinflussen, sondern auch zu bedenken, mit welchen Voraussetzungen der Lerner in die Situation tritt. Mit wem habe ich es zu tun? Je besser ich den Lerner kenne, desto besser kann ich ihn verstehen und auf ihn eingehen.

Praxis

Sie sind Leiterin einer Kindergruppe eines Jugendverbandes. Sie engagieren sich sehr für Ihre Gruppe. Bei den Kindern und Eltern sind Sie beliebt. Nach einer Gruppenstunde wartet eine Mutter auf Sie. Sie möchte gerne ihr Kind für Ihre Gruppe anmelden. Sie werden mit der Mutter und dem Kind ein Gespräch führen.

Aufgabe

Welche Informationen brauchen Sie für Ihre Entscheidung?



Im Gespräch werden Ihnen spontan Punkte einfallen, auf die Sie eingehen werden. Sie werden über das Kind, die Familie, das Zuhause, die Motive und andere Punkte etwas wissen wollen. Vielleicht ärgern Sie sich nach dem Gespräch, nicht noch diese oder jene Information eingeholt zu haben. Vielleicht sind Sie in dieser Hinsicht aber auch Profi und haben schon viele solcher Gespräche geführt, so dass Sie wissen, welche Informationen Sie in einem Erstgespräch brauchen. Systematisiert man die Informationen, die man braucht, um eine Person, Gruppe näher kennen zu lernen, kann man zwei Aspekte von Voraussetzungen feststellen:

1. *individuelle/anthropogene Voraussetzungen,*
2. *sozio-kulturelle Voraussetzungen.*

1.5.2.1 Individuelle/anthropogene Voraussetzungen

Hier geht es um individuelle Merkmale wie Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, besondere Merkmale u. a. Ganz wichtig sind Überlegungen zur seelisch-geistigen Entwicklung einer Person (Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie). Auch wenn man kein Psychologe ist, ist die Kenntnis über Entwicklung und Entwicklungsverlauf für das Planen von Lernen unumgänglich. Die Informationen setzen sich aus zwei Quellen zusammen:

1. Theoretisches Wissen: Der Pädagoge muss die relevante Literatur kennen und allgemeines Fachwissen über den Entwicklungsstand z. B. von Kindern, Jugendlichen, Senioren u. a. besitzen.

2. Lebensinformationen: Durch Gespräche und Beobachtungen von Handlungen kann der Lehrende Informationen von den betroffenen Personen erhalten, die er dann durch seine theoretischen Kenntnisse ergänzen und erweitern kann.

Für Kinder im Alter von 6–12 Jahren hat Baacke z. B. folgende Aspekte der Entwicklung herausgearbeitet (1999, 173–246):

- Wahrnehmung
- Sprache
- Motorik

- Intelligenz, Denkfähigkeit
- Kreativität
- Fantasie
- Emotionalität
- Sexualität
- Moral
- pro-soziales Verhalten

Als Hilfe zur Sammlung von Informationen über individuelle Voraussetzungen von Personen oder Gruppen bietet sich wiederum eine Checkliste an. Eine Auswahl folgender Daten könnte u. U. wichtig sein:

Checkliste: individuelle Voraussetzungen

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. Alter | 8. Erfahrungen |
| 2. Geschlecht | 9. Motivation |
| 3. Entwicklungsstand | 10. Auffälligkeiten |
| 4. Interessen, Hobbys | 11. Behinderungen |
| 5. Fähigkeiten | 12. Krankheiten |
| 6. Fertigkeiten | 13. Probleme |
| 7. Können | 14. Vorkenntnisse u. a. |

Hat man die Punkte dieser Checkliste im Kopf, weiß man bei einem Gespräch oder einer Beobachtung eher, worauf es zu achten gilt. Fehlen notwendige Daten, kennt man sehr schnell die Schwachpunkte seiner Planung und ist vor Überraschungen gefeit. Man wird sich bemühen, das Fehlende möglichst bald nachzuholen.



Halten wir fest

Über die individuellen/anthropogenen Voraussetzungen einer Person/ Gruppe sollte der Pädagoge informiert sein. Eine gute Information hilft ihm, sich besser auf den Anderen einzustellen und Lernen zu ermöglichen.

1.5.2.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen

In der Literatur werden hier vor allem Bildung, Schicht und Sprachstil genannt. Baacke hat einen Ansatz entwickelt, den ich für praktikabel und informativ halte. Diesen nennt er „**sozial-ökologisches Modell**“ (siehe Abbildung 3):

„Die Sozialökologie ist jüngerer Datums. Sie untersucht analog die Wechselbeziehung zwischen sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen. Der Vorteil des Ansatzes ist, daß er seinen Gegenstand in seinen Lebenszusammen-

1. ökologisches Zentrum
2. ökologischer Nahraum
3. ökologische Ausschnitte
4. ökologische Peripherie
5. ökologische Utopie

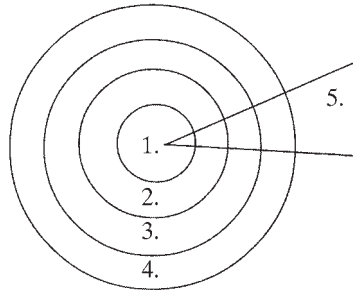


Abb. 3:
Sozial-ökologisches
Modell

hängen zu untersuchen auffordert und ihn auf diese Weise in seiner realen Konstitution zu betrachten erlaubt. Entsprechend zwingt es dazu sozialpsychologische, anthropologische, soziologische, ökonomische und andere Analyse-Faktoren, die sonst je für sich in bestimmten Wissenschaften methodisiert werden, insgesamt zu betrachten.“ (Baacke 1976, 82)

Kritik an dem Zonenmodell üben Böhnisch und Münchmeier. Ihre Untersuchungen bestätigen zwar die Bedeutung des ökologischen Nahraums. Für die Erweiterung des Handlungsraums über diesen Nahraum hinaus aber trifft das Zonenmodell nur bedingt zu (Böhnisch/Münchmeier 1990, 61).

Für Kinder beschreibt Baacke die ökologischen Zonen:

ökologische Zonen

Sozial-ökologisches Zentrum: Familie, das Zuhause der Ort, an dem sich das Kind und die wichtigsten und unmittelbarsten Personen vorwiegend aufhalten: Eltern, Großeltern, weitere Verwandte, Geschwister. Hier könnten z. B. folgende Fragen interessant sein:

- Wo ist das Zentrum des Kindes? Bei den Eltern, den Großeltern, den anderen Verwandten?
- Hat das Kind Geschwister? Wie ist die Geschwisterkonstellation?
- Wie viele Personen leben in wie vielen Zimmern?
- Leben beide Eltern? Alleinerzieher? Stiefeltern? usw.

Sozial-ökologischer Nahraum: Nachbarschaft, Stadtteil, Wohngegend, Dorf.

Sozial-ökologische Ausschnitte: Schule, Betrieb, Schwimmbad, Geschäfte. Sie repräsentieren nicht mehr einen ganzheitlichen Erfahrungsraum, sondern einen je zweckbestimmten: daher Ausschnitt. (Baacke 2003, 112–117)

Sozial-ökologische Peripherie: Situationen wie z. B. Wochenendfahrten, Urlaub, Freizeitangebote, Erlebnisse, die sich nicht täglich wiederholen.

Sozial-ökologische Utopie: Fantasie- und Traumwelt, in der die Person lebt und nach der sie z. T. ihr Verhalten ausrichtet (Idole, Filmhelden, Comic-Helden etc.). Die 5. Zone ist nicht von Baacke entwickelt worden, sondern von Sander und Vollbrecht (Sander/Vollbrecht 1985, 33f).

Bei einer Bedingungsanalyse können diese fünf Zonen zur Grundlage der Informationssammlung dienen. Geht der Lehrende nach diesem Raster vor und muss er z. B. feststellen, dass er über einige Zonen keine oder nur wenig Informationen besitzt, obwohl diese wichtig wären, ist das für ihn sicher

sehr aufschlussreich. Er weiß, auf wie wenig Informationen sein Konzept beruht, so dass er sich nicht zu wundern braucht, wenn sein Vorhaben von der Gruppe wenig Anerkennung findet oder u. U. abgelehnt wird. So kann er ziemlich schnell die Schwachstellen seines Konzeptes ausmachen und ändern. Das ist der Vorteil eines solchen Rasters.

Das sozio-ökologische Modell von Baacke ist jedoch nicht bei allen Personen und in allen Situationen hilfreich, weil man z. T. gar nicht so vieler Informationen bedarf oder es sich nur schwer auf bestimmte Personengruppen anwenden lässt. Als Alternative bietet sich auch hier wiederum eine **Checkliste** an.

Checkliste: sozio-kulturelle Voraussetzungen

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Schicht, Status | 10. Religion |
| 2. wirtschaftliche Lage | 11. Geschwister |
| 3. Beruf der Eltern | 12. Familienstand |
| 4. Wohngegend | 13. Konflikte |
| 5. Rolle | 14. Bezugsgruppen |
| 6. Sprachstil | 15. soziale Bindungen |
| 7. Nationalität | 16. Verwandtschaft |
| 8. Schulbildung | 17. Peergroup |
| 9. Wohnung, Zimmer | u. a. |

Der Pädagoge muss abwägen, nach welchem Modell er für sein Planen die notwendigen Informationen am ehesten einholen kann.



Halten wir fest

Neben den individuellen (entwicklungspsychologisch bedingten) Voraussetzungen bedarf der Pädagoge für sein Planen auch Informationen über die sozio-kulturellen Voraussetzungen, d. h. über Daten, welche die Person eher von außen beeinflussen.

1.5.3 Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation

Wir haben uns Gedanken über die beiden Personen gemacht. Der Lehrende und der Lernende stehen noch isoliert für sich. Wichtig ist, dass diese beiden Personen in Interaktion und Kommunikation treten. Durch diesen Vorgang entsteht eine Situation, die man als **Lehr-Lern-Situation** bezeichnet (siehe Abbildung 4).

Pädagogisches Arbeiten ist stets ein Handeln in Situationen. Entsprechend notwendig ist es für den Lern-Helfer zu wissen, was in Situationen geschieht. Er sollte sie analysieren und gestalten. Hilfreich ist dabei, wenn man weiß, welche Aspekte eine Lehr-Lern-Situation beinhaltet. Aspekte einer Situation sollen hier hervorgehoben werden.

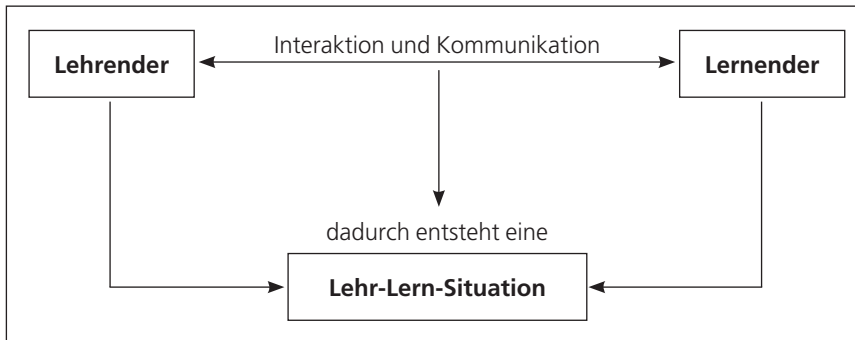


Abb. 4:
Lehr-Lern-Situation

Aspekte einer Situation

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. Aspekt: Lernen | 4. Aspekt: Verhältnis |
| 2. Aspekt: Prozess | 5. Aspekt: Beziehung |
| 3. Aspekt: Gefälle | 6. Aspekt: Situation |

1.5.3.1 Erster Aspekt: Lernen

Aufgabe

Was verstehen Sie unter Lernen? Versuchen Sie zunächst den Begriff für sich selbst zu klären. Denken Sie dabei weniger an die Schule als an sozialpädagogische, soziale Arbeitsfelder.



Umschreiben von Lernen: Der Mensch ist von Natur aus auf Lernen angewiesen.

„Lernen ist eine alltägliche Dimension unseres Lebens, wir lernen unentwegt von anderen, von manchen Menschen, die gar keine Pädagogen sind, möglicherweise mehr und Wichtigeres als von unseren Lehrern.“ (Giesecke 1987, 22)

Lernen, nicht Erziehung, ist der Generalbegriff der Pädagogik.

„Lernen legt den Akzent auf die Individuen, macht die Individuen zum Subjekt der pädagogischen Vorgänge, während Erziehung im üblichen Sprachgebrauch sie allzu leicht zum puren Objekt macht.“ (Giesecke 1971, 101)

Diese Überlegungen haben besonders für Pädagogen eine hohe Bedeutung.

Was versteht man unter Lernen? Allgemein und im weitesten Sinne wird Lernen als eine Verhaltensänderung verstanden. Ich erhalte eine Information, die ich verarbeite und in Verhalten umsetze.

Definition

Somit kann man Lernen definieren: **Lernen ist das Aufnehmen, Verarbeiten und u. U. Umsetzen von Informationen.** Wenn man von einer Verhaltensänderung spricht, meint man nicht Verhaltens-Korrektur, vielmehr ist damit eingeschlossen: Vertiefung, Entfaltung, Training und unter Umständen auch Änderung. Zunächst geht es jedoch um positive Verstärkung und nicht um Korrekturen.

Roth versteht unter Lernen:

„Wir wollen aber unter Lernen im allgemeinsten Sinn verstehen die produktive und auf Förderung angewiesene Fähigkeit des Menschen, Vorstellungen, Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu verändern.“
(Roth 1973, 188)



Halten wir fest

Beim Lernen geht es um Verhaltensänderung, Qualifikation und/oder Erwerb von Ich-Kompetenzen. Durch Lernen erfolgt eine Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen auf Grund von Erfahrungen.

Formen von Lernen: Man unterscheidet zwischen zwei Formen des Lernens:

- *Intentionales Lernen:* bewusstes, absichtliches Lernen. Ich habe eine Absicht, eine Intention, ein Ziel.
- *Funktionales Lernen:* unbewusstes, alltägliches Lernen. Ich habe Dinge beobachtet und mir gemerkt, sie übernommen. Ich könnte nicht mehr angeben, wo ich es gelernt habe (Giesecke 2004, 48).

Das meiste, was wir gelernt haben, haben wir funktional gelernt. Die entscheidende Lernquelle für unser Leben ist sicher nicht die Schule, sondern sind andere Lebenssituationen und -bereiche in unserem Alltag. Weitere Arten des Lernens sind:

- körperliches Lernen: Lernen durch Bewegung und Wahrnehmung
- emotionales Lernen: Lernen durch Fühlen
- kognitives Lernen: Lernen durch Verstehen
- psycho-aktionales Lernen: Lernen durch Training, Handlung (learning by doing)
- soziales Lernen: Lernen von Verhalten in und durch Gruppen
- kulturelles Lernen: Lernen von Verhalten durch Orientierung an Werten, Normen, Gewohnheiten und Gebräuchen

Wie erreicht man eine Verhaltensänderung? Mehrere Wege kann man beobachten:

- durch Sammeln von Erfahrungen, Handlungen,
- durch Einsicht,
- durch Beobachtung, Lernen am Modell,
- durch Verstärken, Lob, Anerkennung,
- durch Gewohnheit, Übung, Training,
- durch Gespräche.

Entscheidend für den Pädagogen ist, dass er bei den Fähigkeiten, Fertigkeiten, dem Können einer Person ansetzt. Nur so kann er eine Person motivieren, ihr Verhalten zu ändern.

Cliquenorientiertes Lernen und Arbeiten

Praxis

Eine Clique Jugendlicher kommt regelmäßig am Freitag mit zwei Kästen Bier ins Jugendhaus. Sie hat einen eigenen Raum. Dorthin ziehen sich die Jugendlichen zurück, trinken ihr Bier und haben großen Spaß daran, wenn Franz betrunken unter dem Tisch liegt. Nach Erreichen dieses „Höhepunktes“ verlässt die Clique sehr bald mit sich und der Welt zufrieden das Jugendhaus. Die Mitarbeiter haben lange und heftige Diskussionen darüber geführt, ob man die Clique überhaupt ins Haus lassen und für ihre Art des Feierns einen Raum zur Verfügung stellen sollte. Schließlich war man sich einig, der Clique eine Chance zu geben. Man hoffte, Einfluss auf sie zu nehmen und ihren Bierkonsum erheblich reduzieren zu können. Ein Mitarbeiter, der einen recht guten Kontakt zu der Clique hatte, wurde beauftragt, mit Franz ein beratendes Gespräch zu führen. Der Mitarbeiter wartete eine günstige Gelegenheit ab, um Franz abseits von der Clique unter vier Augen sprechen zu können. Als sich eine solche Situation bot, nahm er Franz mit in sein Büro und machte ihm klar, dass der häufige Alkoholkonsum doch kein Weg zur Lösung seiner Probleme sei, dadurch würde er sie nur verdrängen und seine Situation verschlimmern. Zu seiner Überraschung war Franz sehr einsichtig und versprach, sich zu bessern. Zufrieden über seine pädagogische Beratung entließ der Jugendarbeiter Franz. Dieser ging zu seiner Clique zurück und nahm ein Bier, das er in einem Zuge austrank. An den nächsten Tagen hielt Franz Distanz zu dem Mitarbeiter, ging ihm aus dem Weg. Kurze Zeit darauf erschien die ganze Clique nicht mehr im Jugendhaus.

Was war geschehen? Nur ein Aspekt soll hier herausgegriffen werden: funktionales Lernen in der Clique. Die Clique hat für ihre Mitglieder einen hohen Stellenwert, sie ist ihnen wichtig. Franz würde sie nie verlassen; sie gibt ihm Geborgenheit, ein Zuhause, zeigt Verständnis etc. Wenn er das Trinken aufgeben würde, müsste er die Clique verlassen, d. h. all das aufgeben, was ihm wichtig und wertvoll ist. Das will und kann er nicht, also muss er das Jugendhaus verlassen und unter Umständen noch mehr trinken, um der Clique zu beweisen, wie wichtig sie für ihn ist.

Wollte der Jugendarbeiter bei Franz eine Verhaltensänderung erreichen,

hätte er auf gar keinen Fall ohne oder sogar gegen die Clique arbeiten, sondern mit ihr gemeinsam überlegen müssen, wie Franz geholfen werden könnte. Hätte man so einen Weg gefunden, wäre ein Erfolg wahrscheinlicher gewesen.

Ergebnis: Will man als Pädagoge eine Verhaltensänderung bei jemandem erreichen, muss man u. U. dessen funktionale Lernquellen suchen, beobachten und analysieren. Diese Informationen sind Voraussetzung für ein pädagogisches Vorgehen. Eine zweite Erkenntnis lässt sich aus diesem Beispiel ableiten: Geht es bei der Verhaltensänderung um einen für die betreffende Person existenziellen Bereich, muss der Änderungsprozess sehr behutsam und sensibel angegangen werden. Voraussetzung für das Erreichen einer Verhaltensänderung ist eine positive Beziehung zu der betreffenden Person. Oft muss der Pädagoge zunächst die Bedingungen so verändern, dass eine Verhaltensänderung in den Bereich des Möglichen rückt.



Halten wir fest

Lernen besagt, eine Information aufzunehmen, zu verarbeiten und u. U. in Handlung umzusetzen. Das Lernen erfolgt intentional und funktional, wobei das Letztere den weitaus größten Anteil am Lernen ausmacht.

1.5.3.2 Zweiter Aspekt: Prozess



Aufgabe

Auch hier zunächst das Angebot: Machen Sie sich, bevor Sie weiterlesen, zuerst selbst Gedanken darüber, was man unter einem **Lehr-Lern-Prozess** verstehen könnte.

Zeitfaktor: Bei einem **Lehr-Lern-Prozess** muss der Sozialpädagoge bedenken, dass ein Prozess immer in der Zeit abläuft. Zum Lernen muss Zeit zur Verfügung stehen, man muss dem Lernenden Zeit lassen. Pädagogen sind oft ungeduldig, wünschen sich, dass die Lernenden das, was sie einsehen, auch möglichst sofort in Handeln umsetzen. Etwas mit dem Verstand aufzunehmen, besagt allerdings noch nicht, es auch bereits in Handlung umsetzen zu können. Wir sehen vieles ein, handeln jedoch nicht entsprechend. Warum? Man muss erkennen, dass der Mensch aus Herz, Kopf und Hand besteht. Er nimmt Informationen verstandesmäßig auf, das Gefühl sträubt sich u. U. zunächst gegen Neuerungen, also kann das Wissen noch nicht in

die Tat umgesetzt werden. Erst wenn auch das Gefühl „zustimmt“, kann eine Erkenntnis in Handlung münden. Das bedeutet nun für den Pädagogen: Er muss dem Lernenden Zeit lassen und ihn so ansprechen, dass die Information bei ihm ein gutes Gefühl auslöst. Gelingt ihm dies, ist eine Verhaltensänderung wahrscheinlicher.

Sich Zeit zu nehmen, besagt des Weiteren: In kleinen Schritten vorgehen. Verlangt der Pädagoge zu viel auf einmal, sträubt sich das Gefühl, die Information bewirkt keine Veränderung. Deshalb gilt für eine Motivation die **Regel: Unterforderung wie Überforderung motiviert nicht**. Der Sozialpädagoge sollte die Lernschritte so dosiert anbieten, dass es reizvoll ist, sich damit auseinander zu setzen. In dem Reiz muss einerseits Bekanntes und andererseits Neues, Überraschendes enthalten sein (Heckhausen 1974, 133–149).

Motivationsregel

Man lernt nur in kleinen Schritten; ähnlich, wie man eine Treppe Stufe für Stufe hinaufgeht, sollten auch die Lernmöglichkeiten in kleinen Schritten angeboten werden. Wer in zu kurzer Zeit zu viel verlangt, wird enttäuscht sein. Die Schuld ist dann jedoch nicht bei dem Lernenden zu suchen, sondern beim Pädagogen. Er hat falsch geplant. Den Zeitfaktor kann man unterteilen in:

- langfristige Planung,
- mittelfristige Planung und
- kurzfristige Planung.

Der Sozialpädagoge muss seine Lernschritte einordnen können in ein lang-, mittel- und kurzfristiges Konzept, d. h. bei seinen Lernangeboten muss er bedenken, was sie u. U. langfristig bewirken, wie man sie mittelfristig stabilisieren und kurzfristig einleiten kann. Erziehung muss immer ein Gesamtkonzept zu Grunde liegen, das einerseits die längerfristigen Perspektiven aufzeigt und andererseits das augenblickliche Vorgehen erklärt.

Gruppenprozess: Wer mit Gruppen arbeitet, muss auch den Prozess beobachten und interpretieren können, der in der Gruppe abläuft. Die Gruppenpädagogik unterscheidet fünf Gruppen-Prozess-Phasen:

1. Fremdheitsphase,
2. Machtkampfphase,
3. Harmonisierungsphase,
4. Differenzierungsphase und
5. Lösungsphase (Klein 1984, 26–48; Schöpping 1982, 74–92; Bieger 1981, 45–54).

Die Einteilung in Gruppenphasen ist in der Literatur nicht einheitlich. Je nach Autor und Zielgruppe wie Lernsituation werden unterschiedliche Aufteilungen der Gruppenprozesse vorgenommen. Brocher z. B. kennt folgende Einteilung:

1. Phase: Abhängigkeit vom Gruppenleiter,
2. Phase: Kampf um die Gunst von Gruppenleiter und Teilnehmern,
3. Phase: Flucht, physische wie psychische,
4. Phase: Paar- bzw. Cliquenbildung (Brocher 1999, 65).

Langmaack spricht von vier Prozessphasen:

1. Phase: Ankommen – Auftauen – Sich-Orientieren,
2. Phase: Gärung und Klärung,
3. Phase: Arbeitslust und Produktivität und
4. Phase: Ausstieg und Transfer (Langmaack/Braune-Krickau 1987, 130–188).

Kennt der Sozialpädagoge diese Phasen, wird er sich in den einzelnen Abschnitten entsprechend verhalten, sich z. B. in der Machtkampfphase u. U. eher zurückhalten und in der Lösungsphase Gedanken machen, wie die Lernenden nach Abschluss bzw. Auflösung der Gruppe ihren Alltag gestalten können (Malcher 1977, 47).

Praxis

Ferienlager

In einem Ferienlager wird man gegen Ende mit den Teilnehmern darüber sprechen: Wer holt euch vom Bahnhof ab? Wer nimmt euch zu Hause in Empfang? Wem berichtet ihr eure Erlebnisse? Bei solchen Gesprächen erhält der Betreuer u. U. Informationen, die ihn veranlassen könnten, Einzelnen die Lösung von der Gruppe zu erleichtern und sie auf die Back-home-Situation vorzubereiten.

Lehr-Lern-Prozess besagt, dass Lernen nie gradlinig verläuft, sondern eher wellenförmig. Verhaltensänderungen stellen sich nicht schlagartig ein, sondern durch ständiges Üben und Zeitlassen. Üben, Experimentieren mit einer neuen Information und/oder Verhaltensänderung bedeutet jedoch gleichzeitig, Fehler machen zu dürfen; dies gehört zum Lern-Lehr-Prozess dazu. Pädagogen müssen dies einplanen und dürfen nicht enttäuscht sein und u. U. dem Lernenden sogar Vorwürfe machen, wenn dieser beim Experimentieren Fehler begeht.



Halten wir fest

Zum Lernen gehört stets, genügend Zeit zur Verfügung zu stellen und Fehler zuzugestehen.

1.5.3.3 Dritter Aspekt: Gefälle

Aufgaben

Was verstehen Sie unter einem Lehr-Lern-Gefälle? Wie kann man es abbauen?



Abbau von Gefälle: Zwischen dem Lern-Helfer und dem Lerner besteht ein Gefälle. Der Eine besitzt etwas, was der Andere gern übernehmen möchte. Ziel eines Sozialpädagogen sollte es sein, in einem langfristigen Prozess dieses Gefälle abzubauen und partnerschaftliches Verhalten anzustreben. In einer Lehr-Lern-Situation muss er deshalb zunächst die Bedingungen analysieren, unter denen Lernen stattfinden soll. Das Ergebnis wird deutlich machen, wie groß das Gefälle zwischen Lehrendem und Lernendem ist. Die kommunikative Didaktik (Winkler, In: Gudjons u. a. 1981, 84) hat vier Schritte entwickelt, mit denen je nach Personengruppe und Situation das Gefälle abgebaut werden kann:

1. stellvertretende Entscheidungen fällen,
2. behutsame Partizipation,
3. regressiv-komplementäres Agieren und
4. symmetrisches Agieren.

Stellvertretende Entscheidungen fällen: Der Sozialpädagoge muss je nach Situation und Lerngruppe den Mut haben, für diese stellvertretend Entscheidungen zu fällen. Er muss wissen, was er will. In der Praxis findet man nicht selten Situationen, in denen der Pädagoge die Gruppe auffordert und sich damit sehr demokratisch, partnerschaftlich gibt: „Überlegen wir gemeinsam, was wir wollen?“ Oder: „Macht einmal Vorschläge, wie wir vorgehen sollen.“ Das kann didaktisch/methodisch mitunter sinnvoll sein, manchmal ist es aber nur ein Vorwand, hinter dem sich Unentschlossenheit, mangelnde Vorbereitung und Unklarheit verbergen. Es gibt viele Situationen, in denen die Lernenden zunächst überfordert wären, wenn sie mitentscheiden müssten. Sie haben zu wenig Informationen, Einblick, Erfahrung, Kenntnisse, so dass sie gar nicht kompetent sind und Partner sein können. In solchen Situationen muss der Sozialpädagoge selbst Entscheidungen treffen und sich als Ziel setzen, die Lernenden allmählich zu Mitverantwortung und Selbstständigkeit hinzuführen.

Behutsame Partizipation: Wenn der Sozialpädagoge zunächst auch stellvertretend Entscheidungen fällt, sollte es doch sein Ziel sein, die Lernenden möglichst bald an Entscheidungen teilhaben zu lassen. Behutsame Partizipation besagt, die Lernenden sollen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Er-

fahrungen aktiviert werden. Sie sollen nicht passiv Entscheidungen über sich ergehen lassen und unmündig abwarten, dass etwas passiert, sondern ihnen soll deutlich gemacht werden, dass sie sich an Entscheidungen in ihrem eigenen Interesse beteiligen müssen.

Regressiv-komplementäres Agieren: Sind die Teilnehmer gewohnt mit zu entscheiden, dann sollte sich der Lehrende allmählich zurückhalten und den Lernenden mehr Entscheidungsfreiheiten einräumen. Die Lernenden sollen einsehen, dass es um ihre eigene Sache geht, der Lehrende sich eher als Anleiter oder animateur versteht. Er wird nicht überflüssig, sondern übernimmt eine andere, vielleicht bedeutendere pädagogische Rolle. Bei diesem dritten Schritt muss er bedenken und berücksichtigen, dass es stets um einen Lern-Prozess geht, d. h., dass die Teilnehmer auch Fehler machen dürfen. Verantwortung zu tragen, ist ein langfristiger Lernprozess. Er erfordert vom Sozialpädagogen viel Geduld und Verständnis.

Symmetrisches Agieren: Am Schluss dieses Prozesses steht das gleichberechtigte Agieren. Das Gefälle sollte für diesen konkreten Lernbereich abgebaut sein. Der Sozialpädagoge übernimmt die Rolle eines Beraters. Er steht für Fragen mit Rat und Tat zur Verfügung. Entscheidungen und deren Durchführung sind jedoch Sache der Teilnehmer. Hierbei handelt es sich um ein langfristiges Vorgehen. Der Abbau von Gefälle bezieht sich nur auf Zielbereiche, nämlich auf den Teil, den man sich als Ziel vorgenommen hat. Selbstverständlich wird der Lernende z. B. nicht die gleiche berufliche Kompetenz erworben haben wie der Sozialpädagoge. Der Lehrende wird im Allgemeinen dem Lernenden gegenüber weiterhin auf Grund seines Studiums und seiner Lebens- und Berufserfahrung etc. einen Vorsprung behalten.

Praxis

Projekt Gruppenarbeit

Gruppenleiter klagen oft über die Passivität der Teilnehmer, dass sie als Leiter ständig etwas anbieten müssen. Ihr Wunsch ist es, die Gruppe zu aktivieren, dies gelingt jedoch selten (Schilling 1987). Mit Studenten der Fachhochschule habe ich folgendes Projekt durchgeführt: Es wurden aus Jugendverbänden solche Kindergruppen (8–12 Jahre) ausgewählt, deren Gruppenleiter über die Passivität der Gruppenmitglieder klagten. Jeder Gruppenleiter bzw. -leiterin erhielt eine Studentin bzw. einen Studenten als Betreuer. Deren Berateraufgabe bestand darin, innerhalb eines Semesters (März bis Juli) eine Gruppe nach folgenden vier Schritten zu aktivieren. Ziel war es: Die Gruppenteilnehmer sollten nach etwa vier Monaten ihre Gruppenstunden selbst planen, organisieren und durchführen.

1. Schritt – Stellvertretende Entscheidungen fällen: Die Gruppenleiter planten die Gruppenstunden und führten sie selber durch.

2. Schritt – Behutsame Partizipation: Die aktivsten Gruppenmitglieder wurden zum Gruppenleiter nach Hause eingeladen, um die kommende Gruppenstunde zu planen. Durchgeführt wurde die Stunde von ihnen gemeinsam. Immer zwei

bis drei Mitglieder bereiteten mit dem Leiter nun regelmäßig die Stunde vor und führten sie gemeinsam durch.

3. Schritt – Regressiv-komplementäres Agieren: Die kleinen Teams wurden ermuntert, selbstständig eine Stunde zu planen und durchzuführen. Der Gruppenleiter hielt sich zurück, stand jedoch mit Ratschlägen zur Verfügung. Die Stunden wurden nachher mit der Gruppe ausgewertet, so dass man gemeinsam lernen konnte, wie Gruppenstunden geplant und durchgeführt werden.

4. Schritt – Symmetrisches Agieren: Am Schluss dieser Projektphase waren die Kinder in der Lage, ihre Gruppenstunden selbstständig zu planen und auch durchzuführen.

Das Projektziel war in vier Monaten erreicht. Wir konnten feststellen, dass Kinder sehr aktiv an solche Aufgaben herangehen. Die Probleme lagen bei den Gruppenleitern. Sie hatten Sorge, sich völlig überflüssig vorzukommen, sahen für sich selbst keine Perspektive. Eine Beratung der Gruppenleiter war notwendig geworden.

Halten wir fest

Emanzipation, Mündigkeit, Selbstständigkeit sind langfristige Ziele und müssen schrittweise gelernt werden. Sie können nicht bereits als Eingangsbedingung verstanden werden, sondern sind Endziele. Der (Sozial-)Pädagoge muss versuchen, im Lern-Prozess das Gefälle zwischen sich und den Lernenden in Bezug auf sein Ziel allmählich abzubauen. Es versteht sich von selbst, dass der Abbau nie ganz erfolgen kann. Zwischen dem Lern-Helfer und Lerner werden in Bezug auf seine Person, Kompetenz, Erfahrungen, Wissen etc. immer Unterschiede, d. h. ein Gefälle bestehen. Der Abbau bezieht sich stets auf das vorher formulierte und angestrebte Ziel.



1.5.3.4 Vierter Aspekt: Verhältnis

Aufgabe

Versuchen Sie wiederum, sich zunächst Gedanken darüber zu machen, was man unter einem Lehr-Lern-Verhältnis verstehen könnte.



Dienstleistungsberuf: Im Alltagssprachgebrauch verstehen wir unter Verhältnis eine persönliche, enge Beziehung zu einer Person. Von diesem Verständnis geht die Didaktik nicht aus, sondern sie sieht in dem Wort „Verhältnis“ das Grundwort „Verhalten“. In Situationen verhalten wir uns immer. So also geht es auch in einer pädagogischen Situation stets um ein Verhältnis.

**Dienstleistungs-
beruf**

Man muss davon ausgehen, dass der professionelle Pädagoge ein Lern-Helfer, sein Beruf ein moderner Dienstleistungsberuf ist wie viele andere auch (Giesecke 1987, 7–17).

Es geht ihm darum, Menschen bei ihren Lernproblemen zu helfen. Das pädagogische Handeln ist stets partikulär, d. h. der Pädagoge ist nur einer unter vielen, der Einfluss auf Lernende hat. Der Pädagoge muss erkennen, dass sein Handeln auf einem pädagogischen Arbeitsverhältnis gegründet ist, für das er bezahlt wird und das öffentlichen Charakter hat. Man kann Sozialpädagogen beobachten, die sich mit ihrer Gruppe solidarisieren und ihr den Eindruck vermitteln, Gleiche unter Gleichen zu sein. Dies ist eine falsch verstandene Solidarität und abzulehnen. Der (Sozial-)Pädagoge ist z. B. Angestellter im öffentlichen Dienst, wie kann er sich da mit Arbeitslosen solidarisieren? Zum anderen erwarten gerade Hilfesuchende vom Sozialpädagogen, dass er zu ihren Problemen genügend Distanz hat; nur so kann er helfen. Der Sozialpädagoge muss seine Berufsrolle akzeptieren und die notwendige Distanz wahren. Sein Verhältnis zum Lernenden ist ein berufsbedingtes, dies zu akzeptieren, ist u. U. nicht leicht.

Leistungsstile: Der Berufs-Pädagoge muss sich fragen, wie er sein Verhältnis zum Lernenden gestalten will. Sozialpädagogen neigen in der Regel dazu, diese Frage eindeutig zu beantworten: Das Verhältnis kann nur ein partnerschaftliches sein, das entspricht dem Stil eines Sozialpädagogen, anders könne und dürfe er nicht arbeiten.

Hier gilt es, genauer zu definieren und kritisch zu reflektieren. Lewin spricht von drei möglichen Leistungsstilen, durch die ein pädagogisches Verhältnis bestimmt werden:

- autoritärer Leistungsstil,
- laissez-faire Leistungsstil und
- partnerschaftlich-demokratischer Leistungsstil (Schöpping 1982, 55–73; Berner 1983, 42–47).

Seine Untersuchungen ergaben, dass optimales Lernen nur in einer Gruppe möglich war, die durch einen partnerschaftlichen Stil angeleitet wurde. Dieses Ergebnis muss also alle Sozialpädagogen in ihrer Meinung bestärken, nur diesen Leistungsstil in ihrer Arbeit anzuwenden. Zwei Einschränkungen gelten jedoch:

- Kriterien**
- Der Leistungsstil ist abhängig von der jeweiligen Situation. Ich kann nicht generell sagen: Ich gehe stets demokratisch vor. Es gibt Situationen, in denen der Sozialpädagoge sehr autoritär vorgehen und entscheiden muss, z. B. wenn Gefahr droht. Es gibt wiederum andere Situationen, in denen er sehr laissez-faire verfahren kann. Partnerschaftliche, demokratische Leitung darf also nicht zu einer Ideologie werden.
 - Partnerschaftlichkeit und demokratisches Verhalten müssen gelernt sein, sie stehen am Ende und nicht am Anfang eines Lernvorgangs. Der Sozial-

pädagoge muss stets seine Lerngruppe daraufhin analysieren, welchen Leitungsstil sie bisher gewöhnt ist.

Kennt eine Gruppe nur einen autoritären Leitungsstil, wird sie jedes partnerschaftliche Vorgehen missverstehen (Schilling 1983b, 125–131). Diese ungewohnte Situation löst Angst aus, auf die man aggressiv reagiert, zumal man das partnerschaftliche Verhalten als Schwäche auslegt. Das partnerschaftliche Vorgehen verhindert in diesem Fall neues Lernen, vielmehr verstärkt es bereits vorhandenes und gewohntes Verhalten, d. h. ein solches Vorgehen erreicht genau das Gegenteil dessen, was der Sozialpädagoge angestrebt hat. Partnerschaftlichkeit ist immer ein Endergebnis, ein Ziel eines Lernprozesses. Bevor der Sozialpädagoge mit seiner Gruppe arbeitet, muss er die Bedingungen analysieren, unter denen die Gruppe zurzeit lernt. Er muss sie dort abholen, wo sie steht, und sie allmählich zur Partnerschaftlichkeit führen. Ist eine Gruppe den autoritären Leitungsstil gewohnt, sollte der Sozialpädagoge nun nicht auch autoritär vorgehen. Jedoch sollte sein Verhalten **autoritativ** sein, d. h. er muss sicher auftreten und in klaren Linien aufzeigen, was er will, mit dem Ziel, die Gruppe allmählich zur Partnerschaftlichkeit hinzuführen. Dies wäre eine verantwortliche Pädagogik.

**autoritativer
Leitungsstil**

Partnerschaftlichkeit: Bisher wurde von Partnerschaftlichkeit gesprochen, ohne dabei den Begriff zu klären. Was versteht man unter Partnerschaftlichkeit bzw. partnerschaftlichem Erziehungsstil? Das Ehepaar Tausch hat in seiner Erziehungspsychologie vier Dimensionen entwickelt, die für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind und einem partnerschaftlichen Erziehungsstil entsprechen (Tausch/Tausch 1991). Bei den vier Aspekten geht es um eine förderliche Beziehung von Person zu Person (Tausch/Tausch 1991, 100; Badry u. a. 2007, 130–133). Die förderlichen Aspekte sind:

1. Achtung – Wärme – Rücksichtnahme,
2. vollständiges einführendes Verstehen,
3. Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit und
4. viele fördernde, nicht-dirigierende Tätigkeiten.

Diese vier Aspekte sind

„die entscheidend fördernden und erleichternden Bedingungen für die wesentlichen seelischen Grundvorgängen des anderen, z. B. für seine Selbstachtung und offene Auseinandersetzung mit seinem Erleben, für sein bedeutsames Lernen und die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung. Die Dimensionen fördern und erleichtern entscheidend ein humanes Zusammenleben mit den Grundwerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und seelische und körperliche Funktionsfähigkeit.“ (Tausch/Tausch 1991, 101f)

Giesecke beschreibt die partnerschaftliche Beziehung zwischen Lern-Helfer und Lerner folgendermaßen. Sie ist keine totale,

„sondern eine partielle, bezogen auf einen bestimmten gemeinsamen Zweck, auf ein gemeinsames Ziel; außerhalb dieses Zwecks sind die Partner wieder ‚frei‘, um andere Beziehungen einzugehen. In diesem Zusammenhang ist der Zweck gemeinsames Lernen. Partner gehen im Prinzip emotional distanziert miteinander um, nach den Regeln der Höflichkeit, mit Respekt vor der Persönlichkeit und den Gefühlen des anderen, mit Toleranz gegenüber anderen Ansichten, Einstellungen und Meinungen.“ (Giesecke 1987, 105)

Eine Regel mag dem Pädagogen hilfreich den Weg weisen: Ich mag dich (als Person), aber u. U. nicht das, was du tust (die Handlung, Sache).

Praxis

Praktikum in einem sozialen Brennpunkt

Ein Student der Sozialpädagogik arbeitet während seines Praktikums in einem sozialen Brennpunkt. Dort soll er eine Jungengruppe übernehmen (Jungen im Alter von 9–12 Jahren). Der Student bevorzugt auf Grund seiner Veranlagung und Sozialisation den partnerschaftlichen Erziehungsstil. Entsprechend geht er auch in der ersten Gruppenstunde mit den Jungen um. Die Kinder und er suchen den Körperkontakt, puffen sich freundschaftlich. Das Ganze spielt sich im Freien vor dem Gruppenraum ab. Es ist Herbst und viel Laub liegt auf dem Boden. Den Jungen macht dieses freundschaftliche Raufen Freude, sie bewerfen den Studenten mit Blättern. Es entwickelt sich eine kleine Schlacht: Kinder gegen den Leiter. Beim Auflesen der Blätter werden auch ungewollt kleine Kieselsteine aufgenommen und geworfen. Ein solcher Wurf trifft den Studenten so unglücklich, dass seine Brillengläser zerspringen. Er kann im Moment nicht mehr sehen. Die Kinder nützen seine momentane Schwäche und fallen über ihn her. Es kommt zu einer für den Studenten bedrohlichen Rauferei. Er gerät in Panik und schlägt wild um sich, dabei verletzt er einige Kinder.

Ergebnis: Der Student konnte dort sein Praktikum nicht mehr fortsetzen, seine Autorität war bei den Kindern verspielt, die Eltern waren über sein Verhalten empört.

Fazit: Nicht bei allen Gruppen und in jeder Situation bietet sich (schon gar nicht in der Anfangsphase) ein partnerschaftlicher Erziehungsstil an. Man muss die Gruppe dort abholen, wo sie steht, d. h. in diesem Fall: Die Kinder kannten bisher nur ein autoritäres Verhalten von Seiten ihrer Eltern, also wäre ein autoritativer Leitungsstil in dieser Anfangssituation empfehlenswerter gewesen.



Halten wir fest

Partnerschaftliches Verhalten ist ein Ziel sozialpädagogischen Arbeitens. Es darf jedoch nicht bei jeder Gruppe und in jeder Situation Ausgangspunkt des Verhaltens sein, da Partnerschaftlichkeit gelernt werden muss. Je nach Situation ist ein autoritatives Vorgehen angemessen.

1.5.3.5 Fünfter Aspekt: Beziehungen

Aufgabe

Der vierte Aspekt einer Lehr-Lern-Situation war „Verhältnis“, im fünften Aspekt geht es um Beziehungen. Worin besteht für Sie der Unterschied zwischen Verhältnis und Beziehung?



Axiome: In einer Lehr-Lern-Situation finden zwischen den beiden Partnern eine Interaktion und Kommunikation statt. Wichtige Aussagen der Verhaltenswissenschaft und Kommunikationsforschung sind zur Beschreibung und Klärung einer Situation heranzuziehen, die in einer Didaktik der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen sind.

Watzlawick u. a. haben in der Kommunikation des Menschen zentrale Merkmale festgestellt. Sie sprechen von Axiomen im Sinne eines pragmatischen Kalküls. Axiome sind nicht logisch, sondern faktisch wahr, sie haben einen gewissen Evidenzcharakter und werden durch allgemeine Erfahrungen bestätigt. Sie sind nicht im strengen Sinne beweisbar, sondern stellen die erfahrene Beschaffenheit einer Kommunikation dar (Watzlawick u. a. 2000, 50). Folgende Axiome wurden in der Kommunikationsforschung herausgearbeitet, wobei die Anzahl nicht abgeschlossen ist:

1. Axiom: Man kann sich nicht nicht verhalten.
2. Axiom: Man kann nicht nicht interagieren.
3. Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.
4. Axiom: Man kann nicht nicht Ziele haben.
5. Axiom: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass Letzterer den Ersten bestimmt und daher eine Metakommunikation darstellt.

Beziehungen stehen vor Inhalten: Gehen wir auf dieses fünfte Axiom näher ein. Der Inhaltsaspekt betrifft die kognitive, der Beziehungsaspekt die emotionale Dimension einer Kommunikation. Der Inhaltsaspekt wird vorwiegend durch die Sprache, der Beziehungsaspekt durch Wahrnehmung und Sprache repräsentiert. Beide Aspekte sind untrennbar miteinander verbunden. Jede Mitteilung erhält eine Information (Inhalt) und einen Hinweis darauf, wie der Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte (Beziehung). Watzlawick u. a. wählen zur Klärung dieses Vorganges ein Beispiel aus der Technik. Ein Computer oder Rechner braucht stets zwei Arten von Information: 1. Daten und 2. Instruktionen. Instruktionen geben an, was mit den eingegebenen Daten zu geschehen hat. Nach der logischen Typenlehre gehört die Information über die Information (Instruktion) einem höheren logischen Typus an als die Daten. Übertragen auf die menschliche Kommunikation besagt dieser Sachverhalt: Der Inhaltsaspekt vermittelt „Daten“, der Beziehungsaspekt weist an, wie diese Daten aufzufassen sind.

**Beziehungsaspekt
ist eine Meta-
kommunikation**

Der Beziehungsaspekt ist damit eine Metakommunikation, eine Kommunikation über die Kommunikation (Watzlawick 2000, 53–56).

Diese Ergebnisse der Kommunikationsforschung sind für eine Didaktik der Sozialen Arbeit sehr wichtig. Jedes Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation verläuft stets auf zwei Ebenen. Kommunikation ist nicht nur ein Austausch von Sachinformationen, sondern gleichzeitig eine persönliche Auseinandersetzung auf der Beziehungsseite. Diese Tatsache ist den Kommunizierenden in der Regel selten bewusst, sie läuft unbewusst ab. In vielen Situationen dominiert der Beziehungsaspekt. Dies kann mitunter soweit gehen, dass die Inhalte nur Vorwand sind, um Beziehung aufzunehmen. Beziehungen treten in den Hintergrund, je spontaner und „normaler“ die Beziehungen sind. Bei „gestörten“ Beziehungen verliert der Inhaltsaspekt z. T. völlig an Bedeutung. Ein grober Fehler der Kommunikation ist es, will man einen Beziehungsstreit auf der Seite des Sachinhaltes austragen. Beide Partner kommunizieren in diesem Fall auf unterschiedlichen Ebenen und können sich nicht verstehen. Gleiches gilt auch, wenn jemand einer Sachauseinandersetzung ausweicht, indem er auf die Beziehungsebene „abtaucht“. Man kann festhalten, dass sich Sachprobleme oft schnell lösen lassen, wenn die Beziehung stimmt (Fittkau u. a. 1989, 47–59). Für den Sozialpädagogen besagen diese Überlegungen, dass er besonderes Augenmerk auf den Beziehungsaspekt richten sollte. Für eine positive Kommunikation ist eine gute Beziehung Basis und Voraussetzung. Will er also Lernen, d. h. eine Verhaltensänderung beim Lerner erreichen, sollte er sich zunächst um eine gute Beziehung bemühen. Stimmen die Beziehungen, kann man sich vermehrt auf den Inhalt konzentrieren. Stimmen diese nicht, werden die Lernenden die Einrichtung bzw. den Sozialpädagogen meiden. Insofern läuft vieles in der Sozialpädagogik auf Beziehungsarbeit hinaus. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass die Inhalte unwichtig sind. Es geht um die Reihenfolge der Bedeutsamkeit. Die Beziehungen müssen soweit stimmen, dass Inhalte auch so angenommen werden können, wie sie vom Sender verstanden werden. Vor allem hat diese Einstellung nichts mit Gefühlsduselei zu tun, bei der Inhalte eine untergeordnete Rolle spielen.

Beziehungsarbeit

Probleme und Gefahren der Beziehungsarbeit: Da Beziehungsarbeit für den Sozialpädagogen wichtig ist, muss auch auf die Probleme und Gefahren hingewiesen werden. Zum Rollenverständnis eines Sozialpädagogen gehört es, dass er sowohl Beziehungen eingeht als auch Distanz wahrt. Empathie (Einfühlungsvermögen) und Rollendistanz sind zwei Seiten einer Medaille. Jede Einseitigkeit ist für den Lernprozess schädlich. Ein Sozialpädagoge wird ja gerade deshalb aufgesucht, um Rat gefragt, weil er zu dem Problem einer Person Distanz hat und aus dieser heraus raten kann. Gibt er diese Distanz auf, identifiziert er sich mit dem Problem des Anderen allzu sehr, ist er befangen und kann kaum helfen.

**Empathie und
Rollendistanz**

Auch wenn man selber gut verstehen kann, dass der Sozialpädagoge Kontakte zur Zielgruppe aufbauen möchte, weil viele gute Beziehungen seinem Berufsbild und ihm persönlich gut tun, muss festgehalten werden: Ein sol-

ches Bemühen ist oft Egoismus. Der Sozialpädagoge denkt dabei mehr an sich und seine Bedürfnisse als an die des Anderen. Der Aufbau von Beziehungen braucht Zeit. Eine tragfähige Beziehung muss langsam wachsen. Jedes schnelle Eingehen und Herbeiführen von Beziehungen ist eine oberflächliche Angelegenheit und kann zu Enttäuschungen auf beiden Seiten führen.

Des Weiteren muss der Sozialpädagoge bedenken, dass er nicht zu allen Personen seines Umfeldes gleiche Beziehungen aufbauen kann. Gleiches gilt auch für die Zielgruppe. Daraus folgt, dass Teamarbeit für sozialpädagogisches Arbeiten wichtig ist. Ein Team bietet eher die Möglichkeit, dass der Lernende nicht in gleichem Maße zu allen eine gute Beziehung haben muss, sondern dass Auswahl – auf beiden Seiten – zulässig ist. Diese Tatsache entkrampft das Verhältnis von Lehr-Lern-Personen/Gruppen. Wer nicht in einem Team arbeitet, sollte ehrenamtliche Mitarbeiter oder Honorarkräfte engagieren, die ein Team bilden und damit Beziehungsarbeit ermöglichen.

Beziehungsarbeit

Praxis

Eine Studentin der Sozialpädagogik arbeitet im Praxissemester in einem Erziehungsheim. Sie unterscheidet sich von den „alten“ Mitarbeitern dadurch, dass sie jung ist und neue Ideen hat. Dadurch ist sie bei den Kindern und Jugendlichen beliebt und gefragt. Dies tut der Sozialpädagogin gut, sie möchte ja in ihrem Beruf Erfolg haben. Sie lässt die Beziehungen nicht nur zu, sondern fördert sie zusätzlich. Bald ist sie die beliebteste Person bei der Zielgruppe. Die anderen Mitarbeiter betrachten diese Entwicklung skeptisch, sie haben die Erfahrung gemacht, dass solch intensives Engagement auf die Dauer nicht gut geht. Doch die Studentin will sich nicht von ihrem Kurs abbringen lassen. Nach einer Zeit werden der Studentin die Beziehungen zu viel, sie hat kaum noch ein Privatleben. Sie geht ziemlich abrupt zu den Kindern und Jugendlichen auf Distanz, was diese nicht verstehen können. Das Verhalten der Studentin führt die Zielgruppe in eine Krise. Die Kinder und Jugendlichen wissen nicht mehr, woran sie sich halten sollen. Einige Kinder werden in dieser Phase sehr aggressiv. Die Studentin verhält sich sehr distanziert, die Gruppe aggressiv. Das Vorgehen der Studentin erwies sich als falsche Pädagogik. Es ging ihr im Grunde nicht um die Zielgruppe, sondern um sich selbst, es war letztlich Egoismus, unter dem die Zielgruppe nun zu leiden hatte.

Beziehungsarbeit ist sehr wichtig und Voraussetzung für sozialpädagogisches Arbeiten. Man muss sich jedoch stets fragen, wem diese Beziehungsarbeit nützt. Eine ehrliche Reflexion des Pädagogen ist vonnöten.

Verhältnis und Beziehung sind also nicht das Gleiche. Verhältnis kommt von Verhalten, d. h. immer, wenn Personen miteinander kommunizieren, gehen sie ein Verhältnis ein. Das Verhältnis sagt noch nichts über die Beziehung beider Personen aus. Menschen verhalten sich immer, ihre Beziehung zueinander kann jedoch sehr unterschiedlich sein.



Halten wir fest

Der Mensch kommuniziert auf zwei Ebenen: auf der Inhalts- und der Beziehungsebene, dabei ist die Beziehungsebene zunächst primär und die Inhaltsebene sekundär. Wichtig für sozialpädagogisches Arbeiten ist deshalb, Beziehungsarbeit zu gestalten.

1.5.3.6 Sechster Aspekt: Situation



Aufgabe

Was sagt Ihnen innere und äußere Situation? Schreiben Sie Ihre Gedanken wiederum auf.

Innere und äußere Situation: Ziele lassen sich nicht auf direktem Wege verwirklichen, sondern der Mensch schafft sich Situationen, aus denen heraus die Ziele erreicht werden können. Menschliches Handeln geschieht immer in Situationen. Die an einem Lehr-Lern-Prozess beteiligten Personen führen eine Situation herbei, definieren und interpretieren sie (Giesecke 1987, 40ff; Mollenhauer 1972, 107–134; Badry u. a. 1992, 34ff).

Man unterscheidet zwischen einer *äußeren* und einer *inneren Situation*. Die innere Situation ist die innere Verfassung zum Zeitpunkt der Handlung: Wie fühle ich mich im Moment? Die äußere Situation wird durch Faktoren des Umfeldes einer Handlung bestimmt.

Die Definition einer Situation ist nie objektiv, sondern wird auf Grund von Erfahrungen und Interpretationen von den beteiligten Personen jeweils neu vorgenommen. Hierbei können leicht Missverständnisse entstehen, da die handelnden Personen eine vorgegebene Situation zum Zeitpunkt der Handlung auf Grund ihrer inneren Verfassung jeweils anders interpretieren können. Für den Sozialpädagogen ist es wichtig, die drei Faktoren einer Situation zu kennen und sie zu beachten:

drei Faktoren einer Situation

1. äußere Situation,
2. innere Situation und
3. Interpretation der Situation.

Diese Faktoren gelten sowohl für seine Person als auch für den Lernenden. Einfühlungsvermögen und Sensibilität des Lehrenden sind gefragt.

Fördernde und störende Faktoren: Im Zusammenhang mit den äußeren Faktoren einer Situation muss der Sozialpädagoge auch an die *fördernden* und *störenden Faktoren* denken, die Lernen positiv bzw. negativ beeinflussen können. Besonders im Vorfeld und Umfeld einer Situation kann der Sozialpädagoge Einfluss darauf nehmen. Er kann Situationen schaffen und gestalten, die Lernen positiv ermöglichen. Hier liegen große Chancen sozialpädagogischen Arbeitens. Kann er eine Lernsituation positiv gestalten, wirkt er dadurch auf die innere Situation des Lernenden motivierend, so dass nun von dessen Seite aus ein aktiver Lernprozess in Gang gesetzt werden kann. Ziel eines Pädagogen ist es, solche Situationen zu schaffen, die viele Anreize mit Aufforderungscharakter enthalten, so dass sie zur Auseinandersetzung mit ihnen, zum Handeln herausfordern.

Einen geübten Blick sollte der Sozialpädagoge für störende und fördernde Faktoren haben.

Phasen einer Situation: Eine Situation lässt sich ganz allgemein in drei Phasen (Langmaack/Braune-Krickau 1987, 130–188) einteilen:

- Anfangsphase/Einstiegsphase,
- Hauptphase und
- Abschlussphase/Lösungsphase.

Die einzelnen Phasen können natürlich von unterschiedlicher zeitlicher Länge sein, das hängt von der jeweiligen Situation ab.

- In der **Anfangsphase** geht es vor allem um Motivation, Heranführen an eine Situation, um eine positive Einstellung und Erfahrung. Die Gestaltung dieser ersten Phase ist für das Lernen von besonderer Bedeutung. Vermittelt eine Situation Angst, Unsicherheit etc., wird das Gefühl negativ angesprochen, so dass von ihm keine positiven Impulse ausgehen können, man fühlt sich gehemmt. Lernen in einer solchen Situation ist pädagogisch nicht Erfolg versprechend. Deswegen sollte der Sozialpädagoge Wert auf die Eingangsphase legen, die den Ablauf der weiteren Handlungen bereits vorprogrammiert.
- Konnte die Anfangsphase positiv gestaltet werden, kann in der **Hauptphase** das Thema in den Mittelpunkt der Begegnung rücken, denn in einer Situation geht es immer um etwas, um ein Thema. Man unterscheidet zwischen Thema im engeren und im weiteren Sinne.
 - *Thema im engeren Sinne:* Die Partner unterhalten sich über ein Thema, das sie verabredet haben. Formen sind: Gespräch, Diskussion, Vortrag etc. Über diese Methode will man bewusst Informationen austauschen.
 - *Thema im weiteren Sinne:* Jedes Alltagsgespräch, jede Alltagssituation, Unterhaltung, auch nonverbale, hat einen Inhalt, ein Thema, das den Partnern oft gar nicht bewusst ist. Auch gemeinsame Handlungen haben ein Thema, über das man sich ausdrückt und austauscht. In der Hauptphase kann es auch zum Wechseln der Themen im engen und weiten Sinne kom-

men. Eine kurze Unterhaltung kann zu einer heftigen Diskussion oder zu einem tief gehenden Gespräch werden, wie umgekehrt ein Gespräch in einer belanglosen Unterhaltung ausklingen kann.

- Die **Abschlussphase** kann abrupt oder allmählich eintreten. Teilnehmer müssen das Recht haben, jederzeit ganz plötzlich eine Situation verlassen zu dürfen, wofür es vielfältige Gründe geben mag. Dies muss der Lehrende tolerieren. Es kann aber auch Situationen geben, in denen es sich anbietet, das Thema zusammenzufassen, ausklingen zu lassen. Die Lernenden, der Inhalt und die Situation geben der Abschlussphase ihre Form. Handelt es sich um eine standardisierte Lernsituation wie z. B. eine Lerneinheit, Sportstunde, Diskussionsrunde, Werkstunde, Seminar-sitzung etc., wird der Abschluss vor allem in einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausklang bestehen.

Zusammenhang der sechs Aspekte: Bisher habe ich sechs Aspekte behandelt: Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis, Beziehung und Situation. Man kann nun feststellen, dass die ersten fünf Aspekte durch den sechsten zusammengefasst werden können. Es geht in der Didaktik immer um eine Lehr-Lern-Situation, die Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis und Beziehung umfasst. Man könnte also nur von einer **Lehr-Lern-Situation** sprechen. Es ist jedoch für eine didaktische Planung hilfreich, sich an allen sechs Aspekten zu orientieren. Sie dienen der besseren Reflexion, erinnern an die differenzierte Sichtweise einer Situation und geben Hilfestellung für deren Analyse.



Halten wir fest

Erziehen heißt, eine Situation zu gestalten. Der Lern-Helfer und der Lerner befinden sich immer in einer Lehr-Lern-Situation, die es gilt zu analysieren, damit der Lern-Helfer sich besser auf die Situation einstellen kann und Lernen eher möglich wird. Eine Lehr-Lern-Situation enthält sechs Aspekte: Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis, Beziehung und Situation.

1.6 Definition von Didaktik

Am Schluss der Ausführungen zur Frage „Was ist Didaktik?“ soll nun eine definitorische Klärung folgen. Diese kann der Leser jedoch problemlos selber vornehmen.

Aufgabe

Versuchen Sie, ausgehend von den drei ersten didaktischen Elementen, eine Definition von Didaktik.

Was ist Didaktik? Didaktik ist die Wissenschaft ...



Vergleichen Sie diese Definition mit der, die Sie am Anfang dieses Kapitels in dem Brief formuliert haben. Einige Definitionen aus der Literatur will ich zum Vergleich anführen. Dabei bin ich sicher, dass die des Lesers umfassender und präziser ist als die vielen in der Literatur genannten Definitionen.

Beispiele von Definitionen

Definition

- „Didaktik ist die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lehrinhalt.“ (Dolch 1960, 45)
- Didaktik ist das Herzstück der Pädagogik. Häufig werden Pädagogik und Didaktik auch gleichgesetzt: Pädagogik ist Didaktik (Badry u. a. 2007, 39).

Didaktik kann man auch wie folgt umschreiben:

- Didaktik hat die Aufgabe, das gesamte Lehren und Lernen unter Einschluss erzieherischer Aspekte auf eine rationale Basis zu stellen.
- Didaktik ist die Berufswissenschaft des Pädagogen.
- Didaktik ist die Wissenschaft des Planens von Lehr-Lern-Situationen.
- Didaktik ist die Wissenschaft des Planens. Es geht um das Was und Warum.
- **Didaktik ist die Wissenschaft, in der es um Inhalte und Ziele geht nach einer vorausgegangenen Bedingungsanalyse, in welcher der Pädagoge bedenkt, dass es stets um Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis, Beziehungen in einer Lehr-Lern-Situation einer reflektierten Pädagogik geht.**

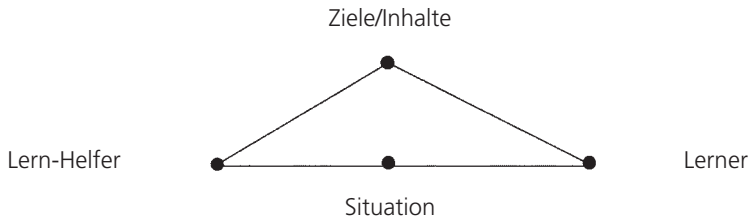
Halten wir fest

Die Didaktik ist für den Pädagogen das, was für den Arzt die Medizin ist: Der Pädagoge braucht die Didaktik als seine Berufswissenschaft, sie macht dem Praktiker klar, was er u. U. bisher unbewusst oder weniger theoretisch durchdacht, erkannt und praktiziert hat. Damit ist die Didaktik eine praxisorientierte Wissenschaft. Man könnte sagen, sie ist das Versatzstück zwischen Erziehungswissenschaft und der konkreten pädagogischen Arbeit.



In der Didaktik werden die Überlegungen über Lehren, Lernen und Situationen grafisch gerne in einem gleichschenkligen Dreieck dargestellt, das man allgemein das „Didaktische Dreieck“ nennt (siehe Abbildung 5).

Abb. 5:
Didaktisches
Dreieck



1.7 Bedingungsanalyse und Konzepterstellung

1.7.1 Raster einer Bedingungsanalyse

Wie gehe ich nun vor, wenn ich eine Bedingungsanalyse durchführen will? Ich halte einen Gliederungsraster für hilfreich, in den ich die erhaltenen Informationen einordnen kann. Ein Raster ermöglicht mir, Ordnung in die Informationen und meine Gedanken zu bringen und zeigt gleichzeitig auf, wo noch Informationen fehlen.

Ein solcher Raster ist nicht so zu verstehen, dass ich stur danach vorgehe, sondern er sollte so logisch aufgebaut sein, dass ich ihn internalisieren kann und er mir ein inneres Schema wird. Ich sollte darin auch nur die Daten aufnehmen, die ich für meine Zielplanung unbedingt benötige. Die erhaltenen Informationen verstehen sich nicht als zwangsläufige Handlungsanweisungen, sondern sind eine Sensibilisierung des Lern-Helfers „für wahrscheinlich auftretende Probleme und darüber hinaus Plausibilitätserwägungen für die Begründung seiner didaktischen Entscheidungen.“ (Meyer 1980, 252)

drei Schritte Wie geht man bei der Erstellung einer Bedingungsanalyse also konkret vor? Folgende drei Schritte sind es:

1. Zuerst geht man die Checkliste durch und fragt sich, welche Informationen notwendig sind.
2. Danach holt man sich diese Informationen bei den entsprechenden Stellen bzw. Personen.
3. Jetzt erstellt man die Bedingungsanalyse. Sie sollte gut übersichtlich sein, tabellarisch und weniger im Fließtext erstellt werden.

Die ersten drei didaktischen Elemente bilden das Raster einer Bedingungsanalyse.

Raster einer Bedingungsanalyse

Erstes didaktisches Element: Lehrender: Ressourcen

1.1 interne Ressourcen (Checkliste)

1.2 externen Ressourcen (Checkliste)

Zweites didaktisches Element: Lernender: Voraussetzungen

2.1 individuelle/anthropogene Voraussetzungen (Checkliste)

2.2 sozio-kulturelle Voraussetzungen (Checkliste/Baacke-Modell)

Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation/Aspekte

3.1 Lernen

3.2 Prozess

3.3 Gefälle

3.4 Verhältnis

3.5 Beziehung

3.6 Situation

1.7.2 Überarbeitung einer Bedingungsanalyse

Wie oft muss der Pädagoge eine Bedingungsanalyse erstellen? Genügt es, sie nur ein einziges Mal am Anfang einer Situation durchzuführen? Muss er sie öfter erneuern? Allgemein genügt bei einer langfristigen Planung die einmalige Durchführung einer Bedingungsanalyse. Ändern sich allerdings die Personen bzw. die Situation, oder die Reflexion ergibt, dass Punkte der Bedingungsanalyse ungenau, grob oder oberflächlich erhoben wurden, muss der Pädagoge die Daten der Bedingungsanalyse ergänzen und die Analyse u. U. vollständig neu durchführen.

Häufigkeit der Überarbeitung

Neben dieser bewusst durchgeführten Bedingungsanalyse wird der Pädagoge unbewusst in einer Situation stets die Bedingungen neu analysieren. Dieses Vorgehen ist anthropologisch begründet. Bevor ein Mensch handelt, muss er zunächst Informationen einholen und sie analysieren, um sich adäquat verhalten zu können, d. h. er wird ständig eine Bedingungsanalyse durchführen.

Halten wir fest

Die Durchführung einer Bedingungsanalyse ist die Voraussetzung für gezieltes (sozial-) pädagogisches Handeln. Die Bedingungsanalyse führt man in einem Konzept jedoch nur einmal durch, das Ergebnis dient dann als Grundlage für jede weitere Planung. Solange sich nichts Entscheidendes in der Gruppe/bei der Person verändert, muss man diese Analyse nicht ständig wiederholen.



1.8 Musterbeispiel: Bedingungsanalyse

Erarbeitung von Teilschritten: Ziel dieses Buches ist es, Sie Schritt für Schritt zu befähigen, eigenständig ein Konzept zu erstellen, dazu sollten Sie am Ende der Lektüre in der Lage sein. Die notwendigen Informationen erhalten Sie in den einzelnen Kapiteln. Am Schluss eines jeden Kapitels möchte ich anhand von Beispielen aufzeigen, wie die erarbeiteten Informationen in ein Konzept Eingang finden. Auf diese Weise fülle ich in jedem Kapitel ein Teilstück eines Konzeptes aus. Sie haben die Gelegenheit, diesen Teilabschnitt zu üben, so dass Sie am Ende des Buches alle Teilstücke wie ein Puzzle zu einem fertigen Konzept zusammensetzen können.

Muster

Gymnastikkurs – Bedingungsanalyse

Ein wichtiger Bestandteil eines Konzeptes ist die Bedingungsanalyse. Sie besteht im Wesentlichen aus drei didaktischen Elementen:

1. Ressourcen, 2. Voraussetzungen, 3. Situation. Für die Planung eines Gymnastikkurses prüfe ich anhand von Checklisten, welche Informationen ich benötige.

Erstes didaktisches Element: Lehrender: Ressourcen

1.1 Interne Ressourcen

- *Träger/Veranstalter:* Volkshochschule der Stadt Düsseldorf
- *Ziel:* Förderung der Gesundheit
- *Personal:* Sozialpädagogen/Freizeitpädagogen mit dem Übungsleiter-schein des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen e. V.
- *Finanzen:* Für Anschaffungen stehen keine Mittel zur Verfügung.
- *Material:* Gymnastikmatten und -bälle sind vorhanden.
- *Raum:* Gymnastikraum
- *Zielgruppe:* 15 Frauen im Alter von 35–50 Jahren
- *Versicherungsschutz:* Übungsleiter und Teilnehmerinnen sind während des Kurses über die Volkshochschule versichert.
- *Zeit:* Mittwoch 19.30–21.00 Uhr

Weitere Punkte der Checkliste sind hier nicht relevant.

1.2 Externe Ressourcen

- *Lage der Einrichtung:* Zentrum der Stadt
- *Verkehrsanbindung:* Sehr gute Straßenbahnverbindungen sind auch abends gegeben.
- *Kommerzielle Anbieter:* Es werden von den Krankenkassen wie von vielen Fitness-Einrichtungen ebenfalls Gymnastikkurse angeboten.
- *Image:* Die Kurse der Volkshochschule sind sehr beliebt, das Image ist gut.

- *Presse/Öffentlichkeit:* Die Kurse wurden in der Lokalpresse vorgestellt. Der Kontakt zur Presse ist gut.
- *Einzugsgebiet:* Die Teilnehmer kommen aus allen Teilen der Stadt.

Weitere Punkte der Checkliste sind hier im Moment nicht relevant.

Zweites didaktisches Element: Lernender: Voraussetzungen

2.1 Individuelle/anthropogene Voraussetzungen

- *Äußere Merkmale:* Einige Frauen sind recht korpulent und unbeweglich, einige sind sportlich; alle sind sehr motiviert und entwickeln großen Ehrgeiz.
- *Krankheitsbild/Gesundheit:* Eine Frau hat Asthma, zwei leiden unter Beinödemen, einige an Wirbelsäulenverkrümmung, viele klagen über Verspannungen im Schulterbereich, eine Frau hat Rheuma.
- *Entwicklungsstand:* Die Altersstruktur der Frauen lässt deutliche Unterschiede im psychischen und psychosomatischen Zustand der Frauen erkennen. Einige Frauen scheinen psychosomatisch recht vital zu sein, andere stehen in der Midlife-Krise und wirken depressiv, einige dürften im Klimakterium stehen und sind leicht reizbar und überfordert.
- *Fähigkeiten, Begabungen:* Um die Fähigkeiten der Frauen näher herauszufinden, besteht die Gruppe noch nicht lange genug. Aufgefallen ist eine Frau, die sehr humorvoll ist und die Gruppe häufig zum Lachen bringt.

2.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen

Es bestehen zwei Möglichkeiten, Informationen über die Teilnehmer zu erhalten: Checkliste oder Baacke-Modell.

Vorschlag 1: Sozio-ökologischer Ansatz

- *Ökologisches Zentrum:* Ein Drittel der Frauen sind Alleinerziehende, eine ähnlich große Anzahl ist geschieden und lebt z. Zt. allein mit ihren Kindern. Alle haben eine geräumige Wohnung; eine Frau lebt mit ihrer Mutter zusammen.
- *Ökologischer Nahraum:* Die Frauen wohnen in der ganzen Stadt verstreut. Sie kommen aus sehr unterschiedlichen Wohngegenden. Der Durchschnitt hat ein mittleres bis höheres Einkommen.
- *Ökologische Ausschnitte:* Über die Hälfte der Frauen ist berufstätig. Die meisten arbeiten als Verkäuferin oder im Büro. Einige müssen arbeiten, um für den Lebensunterhalt zu sorgen, andere arbeiten, weil sie nicht nur Hausfrau sein möchten oder auch Freude an ihrem Beruf haben.
- *Ökologische Peripherie:* Am Wochenende fahren viele von ihnen weg; einen längeren Auslandsurlaub machen jedoch nur wenige. Einige von ihnen gehen regelmäßig in die Sauna, andere nehmen gerne an Bildungsveranstaltungen teil. Einige Frauen haben neben ihrem Beruf und Haushalt kaum Zeit für weitere Aktivitäten.

- *Ökologische Utopie*: Fast alle Frauen träumen von einem großen Lotto-Gewinn oder Gewinn in der Glücksspirale oder anderen Gewinnmöglichkeiten. Gespräche über Mode und prominente Schauspieler/innen und deren Lebenswelt werden gerne geführt.

Vorschlag 2: Checkliste

Ich kann mich jedoch auch für die Checkliste entscheiden.

- *Schicht*: Die Teilnehmer haben im Durchschnitt ein mittleres bis höheres Einkommen.
- *Rolle*: Die Hälfte der Teilnehmer ist berufstätig, d. h. erfüllt die Doppelrolle von Hausfrau und Berufstätigkeit.
- *Nationalität*: Alle Frauen gehören der deutschen Nationalität an.
- *Schulbildung*: Die Gruppe ist sehr an Fortbildung interessiert; ihre Schulbildung geben die meisten mit Realschulabschluss an.
- *Wohnsituation*: Alle haben eine geräumige Wohnung; eine Frau lebt mit ihrer Mutter zusammen.
- *Familienstand*: Ein Drittel der Frauen sind Alleinerziehende, eine ähnliche große Zahl ist geschieden und lebt z. Zt. allein mit ihren Kindern.

Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation

3.1 Lernen

Lernen heißt Verhaltensänderung, Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzerweiterung. Bei dieser Übungsstunde geht es darum, dass die Frauen eine Verhaltensänderung erreichen, indem sie die Notwendigkeit von Entspannungsübungen einsehen und trainieren. Ich versuche deshalb, Änderungen durch bewusstes, intentionales Lernen zu erreichen, d. h. die Frauen sollen die neuen Informationen bewusst aufnehmen, sie verarbeiten und in Handlungen, Übungen umsetzen. Die Übungen sollen durchgeführt, aber auch besprochen und reflektiert werden.

3.2 Prozess

Beim Prozess spielt die Zeit eine wichtige Rolle. Es sollen die ganze Zeit nur Entspannungsübungen durchgeführt werden. Ich möchte mir sehr viel Zeit lassen und Ruhe in die Gruppe bringen. Es soll Entspannung gelebt werden. Bei dieser Sitzung handelt es sich um die zweite von zwölf Sitzungen. Langfristig habe ich geplant, dass die Frauen durch Gymnastik etwas für ihre Gesundheit tun; mittelfristig geht es um Übungen, die gegen Verspannungen helfen; kurzfristig in dieser Sitzung stehen Entspannungsübungen im Mittelpunkt. Geht man von der Überlegung der Gruppenpädagogik aus, befindet sich die Gruppe in der Fremdheitsphase. Durch die Übungen sollen die Frauen auch etwas vertrauter miteinander werden. Üben heißt gleichzeitig, Fehler machen zu dürfen. Ich darf nicht ungeduldig werden, wenn einige Teilnehmerinnen Schwierigkeiten bei der Umsetzung bzw. Ausführung ha-

ben. Geduldig und einfühlsam muss ich die Übungen wiederholen und die Frauen beobachten, um über ihren sportlichen Leistungsstand Näheres zu erfahren.

3.3 Gefälle

Ziel eines Übungsleiters muss es sein, die Teilnehmer mehr an dem Entscheidungsprozess teilnehmen zu lassen. Dies versuche ich, indem ich am Schluss der Übungsstunde mit den Frauen die Sitzungen auswerte und mit ihnen über die nächste Sitzung spreche. Ich will erreichen, dass einige Frauen mit mir gemeinsam die Übungen auswählen. Dafür will ich mich jeweils vor einer Sitzung mit einigen Teilnehmerinnen treffen.

3.4 Verhältnis

Es geht um ein Verhältnis, das sowohl Nähe als auch Distanz zu der Zielgruppe ausdrückt. Ich sollte zu allen Teilnehmerinnen ein gutes Verhältnis haben, mich zu allen freundlich und offen zeigen, aber trotzdem um meine Rolle als Leiterin der Gruppe wissen, die auch Distanz zu den Teilnehmerinnen einschließt.

Man unterscheidet drei Leitungsstile: autoritären, laissez-fairen und demokratischen Leitungsstil. Die Gruppe wie auch ich sind im Umgang mit einem demokratischen, partnerschaftlichen Leitungsstil geübt. Eine partnerschaftliche Beziehung besagt: Die Übungsleiterin soll den Teilnehmerinnen Achtung – Wärme – Rücksichtnahme entgegenbringen; einfühlsames Verstehen aufbringen; aufrichtig sein und sich um anregende, fördernde Tätigkeiten bemühen: Beherrscht die Übungsleiterin ihre Übungen, wird sie auch als Autorität anerkannt, was die Voraussetzung für ein partnerschaftliches Umgehen miteinander ist. Ich muss darauf achten, dass ich einigen Frauen, die bei den Übungen größere Probleme haben, genügend Empathie entgegenbringe und sie besonders für die neuen Übungen motiviere.

3.5 Beziehungen

Beziehungen stehen vor Inhalten. Sie sagen etwas darüber aus, wie der Inhalt verstanden werden soll.

Die Beziehungen in der Gruppe sind positiv. Die Mitglieder gehen aufeinander ein, nehmen Rücksicht, helfen sich gegenseitig. In dieser Situation ist es für mich relativ einfach, Entspannungsübungen einzubringen und auch über deren innere Wirkung zu sprechen. Die Gespräche werden recht offen geführt. Die Beziehung zwischen mir und der Gruppe ist partnerschaftlich. Ich werde in meiner Rolle akzeptiert, man schätzt meine berufliche Kompetenz. Die Gruppe empfindet es als angenehm, dass ich bei ihrem anschließenden Treffen in der Gastwirtschaft dabei bin. Ich werde aber bewusst nicht an jedem Treffen teilnehmen, um den Frauen auch Möglichkeiten zu geben, Informationen auszutauschen, bei denen meine Anwesenheit vielleicht stören würde.

3.6 Situation

Man unterscheidet zwischen einer äußeren und inneren Situation. Die äußere Situation der Übungsstunde ist bestimmt durch den Gymnastikraum und die Personen. Der Raum ist gut gelüftet, groß und mit den notwendigen Geräten ausgestattet. Die Teilnehmerinnen haben viel Platz für die Ausführung ihrer Übungen. Andere Gruppen sind nicht in dem Raum, so dass es eigentlich keine Störfaktoren gibt. Die Personengruppe ist nicht zu groß. Die Teilnehmerinnen verstehen sich gut und pflegen einen freundschaftlichen Umgang.

Zur inneren Situation der Teilnehmer ist anzumerken: Die meisten freuen sich auf die Übungen und auf die Gruppe. Einige kommen sehr angespannt und erschöpft in die Stunde.

In der Anfangsphase will ich deshalb Zeit für persönliche Gespräche und Kontakte lassen. Die Aufwärmphase soll leicht, locker und spielerisch erfolgen.

Die Übungen in der Hauptphase will ich mit viel Ruhe und Zeit erholsam, langsam durchführen.

Die Abschlussphase soll noch einige Lockerungsübungen beinhalten. Danach folgt das Auswertungs- und Planungsgespräch.



Aufgabe

Versuchen Sie jetzt selbst eine Bedingungsanalyse durchzuführen. Wählen Sie eine Ihnen bekannte Gruppe, einen Kreis oder auch nur eine einzelne Person, mit dem/der Sie konkret arbeiten, und führen Sie in Bezug auf diese Person/Gruppe eine Bedingungsanalyse durch.

1.9 Fazit: Kernaussagen

Am Schluss eines jeden Kapitels möchte ich die wichtigsten Ergebnisse in wenigen Kernaussagen zusammenfassen. Die Überlegungen sollen dabei auf zwei Praxisbereiche bezogen werden: 1. spontane Handlungen 2. geplante Handlungen

1. Kapitel: Didaktik – Bedingungsanalyse

- In der Didaktik geht es um Lehren, Lernen und eine Bedingungsanalyse.
 - Bevor man handelt, führt man immer eine Bedingungsanalyse durch.
1. *Spontane Handlungen*: In vielen oder sogar den meisten Situationen des pädagogischen Alltags handelt der Pädagoge spontan; dennoch führt er vor einer Handlung eine Bedingungsanalyse durch.
 2. *Geplante Handlungen*: Plant der Pädagoge eine Handlung, Aktion, ein Projekt etc., muss er stets vorher bedenken:

Erstes didaktisches Element: Ressourcen

Zweites didaktisches Element: Voraussetzungen

Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation

- Beim *schriftlichen* Planvorgehen geht er die Checklisten durch, um an die wichtigsten Daten erinnert zu werden.
- Bei einem *nicht schriftlichen* Vorgehen geht er in Gedanken die Checkliste durch und fragt sich: Welche Bedingungen muss ich vorher klären? Die Checkliste hat er praktisch im Hinterkopf, internalisiert.

**didaktische
Elemente**

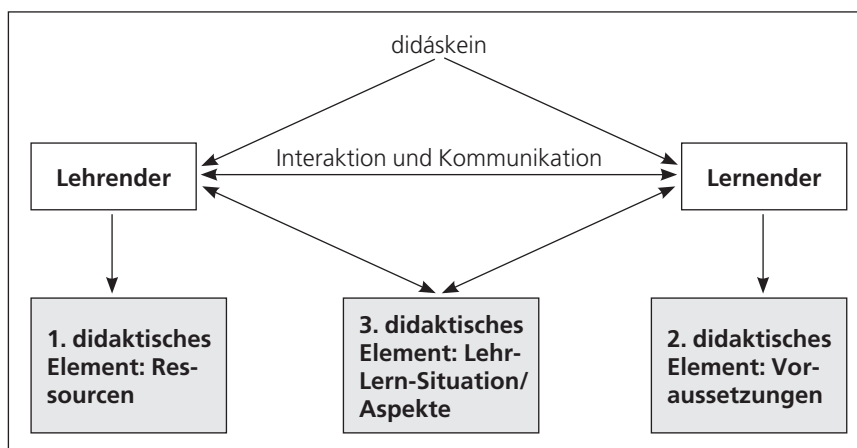


Abb. 6:
Darstellung
von Didaktik

L

Lernfragen



1. Welches gemeinsame Ziel verfolgen alle Wissenschaften und welches ist das spezifische Ziel der Didaktik als Wissenschaft?
2. Wer hat den Begriff Didaktik bereits so gebraucht, wie wir ihn heute noch verstehen?
3. Wer fasste als erster alle bildungstheoretischen Ansätze seiner Zeit systematisch in einer Didaktik zusammen?
4. Wie heißen die zwei Hauptvertreter der Didaktik und wie nennen sie ihre jeweilige Didaktik?
5. Welches sind die Hauptaspekte der bildungstheoretischen Didaktik und wer ist ihr Begründer?
6. Welches sind die Hauptaspekte der lerntheoretischen Didaktik und wer sind ihre Begründer?
7. Was versteht Klafki unter einer kritisch-konstruktiven Didaktik?
8. Wie viele didaktische Modelle gibt es zurzeit etwa?
9. Von welchem Wort leitet sich Didaktik ab? Und was bedeutet es?
10. In der Didaktik geht es immer um zwei Personen(gruppen). Welche sind das?
11. Was versteht man unter einer anthropologischen Konstante?
12. Was versteht man unter einer Bedingungsanalyse?
13. Welches sind die ersten drei didaktischen Elemente?
14. Was versteht man unter internen Ressourcen?
15. Was versteht man unter externen Ressourcen?
16. Wessen individuelle/anthropogene Voraussetzungen sind gemeint?
17. Was versteht man unter sozio-kulturellen Voraussetzungen?
18. Welche zwei Wege gibt es, die sozio-kulturellen Voraussetzungen zu erheben?
19. Was versteht man unter sozio-ökologischen Zonen?
20. Was entsteht, wenn Lehrende und Lernende in Interaktion und Kommunikation treten?
21. Wie viele Aspekte hat eine Lehr-Lern-Situation?
22. Wie umschreibt man allgemein Lernen?
23. Wie lauten die beiden Formen des Lernens?
24. Worum geht es bei einem Lehr-Lern-Verhältnis?
25. Wie lauten die vier Aspekte einer förderlichen Beziehung nach Tausch?
26. Was versteht man unter einem Lehr-Lern-Prozess?
27. Welcher Faktor spielt beim Lehr-Lern-Prozess eine große Rolle?

28. Wie lauten die fünf gruppenpädagogischen Phasen?
29. Wie kann man ein Lehr-Lern-Gefälle abbauen? Wie lauten die vier Schritte?
30. In welche Phasen kann man eine Situation einteilen?
31. Welche Berufsbezeichnung sollte man nach Giesecke statt Erzieher wählen?
32. Was versteht man unter einem Didaktischen Dreieck?
33. Wie definiert man Didaktik?
34. Ist eine Bedingungsanalyse für pädagogisches Arbeiten wichtig?
35. Wie viele didaktische Elemente enthält ein Raster einer Bedingungsanalyse?
36. Wie oft muss eine Bedingungsanalyse erstellt werden?
37. Wann muss eine Bedingungsanalyse geändert bzw. korrigiert werden?

Weiterführende Literatur



- Gudjons, H. (Hrsg.) (1981): Didaktische Theorien. Braunschweig: Westermann
- Jank, W., Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik. 5., überarb. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Martial, J. von (1996): Einführung in die didaktischen Modelle. Hohengehren: Schneider Verlag 1996.
- Martin, E. (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit, Weinheim: Juventa
- Peterßen, W. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. 9. Aufl. München: Oldenbourg

2 Was sind Ziele?



2.1 Handeln und Motiv

Der Neue in unserer Clique

Praxis

Stellen Sie sich vor, Sie sind Mitarbeiter in einem Jugendzentrum. Sie gehen durch die Einrichtung und hören in einem Raum, wie sich eine Clique angeregt unterhält. Ohne dass Sie von der Clique bemerkt werden, bekommen Sie folgendes Gespräch mit:

- P:** Eines musst du wissen: Bei uns werden keine Mädchen aus der Clique angebaggert. Da läuft nichts. Wenn welche aus der Clique miteinander gehen, kannst du sie nicht anmachen. Sonst gibt es Ärger.
- B:** Okay, okay, was heißt das konkret? Darf ich dann mit keinem Mädchen aus der Clique mehr 'was haben? Ich meine, nichts Ernstes. Nur so.
- P:** Wir haben da klare Absprachen. Wenn du eine Frau hast, dann Finger weg von anderen aus der Clique. Du verstehst? Das gilt besonders für dich. Du bist neu und hast dich daran zu halten. Verstehst du? Es gilt nicht für jeden alles, da gibt es feine Unterschiede. Die wirst du auch noch merken.
- C:** Das ist Peter, der hat die Clique eigentlich gegründet. Er ist mit Heidi am längsten hier. Das wirst du schon sehen. Peter macht das alles etwas streng. Ihm liegt halt sehr viel an der Clique. Du wirst es schon lernen, dich in der Clique so zu verhalten, dass es dir bei uns gefällt. Wir helfen dir dabei. Alles klar?
- B:** Warum nicht? Werde schon zurechtkommen. Seid ja keine Unmenschen. Werde mich schon richtig verhalten. Keine Angst. Werde bestimmt ein gutes Mitglied. Das verspreche ich.
- P:** Prima, hab' auch keine Bedenken. Wirst dich schon einordnen können. Brauchst nur Zeit, dann blickst du schon durch. Dann kommt, darauf wollen wir einen trinken!

Aufgaben

?

Als guter Pädagoge wissen Sie, dass Sie nicht direkt reagieren und die Clique z. B. über ihr Verständnis der Frauenrolle zur Rede stellen: „Ihr habt wohl noch nie etwas über die Emanzipation der Frau gehört. Die Mädchen werden ja wie Ware behandelt.“ Vielmehr denken Sie zunächst nach, bevor Sie handeln. Sie entscheiden sich, dieses Gespräch am Abend in die Teamsitzung einzubringen. In der Sitzung versucht nun das Team, das Verhalten der Clique zu analysieren. Es stellen sich zwei Fragen:

1. Was ist der Sachverhalt? Was ist vorgefallen? _____
2. Warum verhält sich die Clique so? Was steckt dahinter? _____

Versuchen Sie, diese beiden Fragen zunächst selber zu beantworten, bevor Sie weiterlesen.

Interpretation: Was und Warum? Obwohl es sich um eine informelle Gruppe handelt, kennt diese dennoch Absprachen, Regeln für das Verhalten der Mitglieder. Dem neuen Mitglied werden die wichtigsten Regeln im Gespräch mitgeteilt:

- Die Clique ist uns sehr wichtig. Um ihren Bestand zu garantieren, müssen wir diese Regeln einhalten.
- Freundschaften sind uns wertvoll und dürfen nicht zerstört werden.
- Der Gründer achtet am strengsten auf die Einhaltung der Regeln.
- Der Gründer hat mehr Rechte.

Grundsätzliche Haltung: Clique und Freundschaften sind uns wertvoll, deshalb die Regeln.

Was-Frage
Warum-Frage

Vielleicht neigten Sie, als Sie das Beispiel lasen, spontan dazu, das Verhalten der Clique zu verurteilen. So kann man doch nicht miteinander umgehen. Das kann man als Sozialpädagoge doch nicht zulassen! Da muss man einschreiten und Aufklärungsarbeit betreiben! Kritisches Reflektieren über Rollenverhalten, Manipulation, Abhängigkeit sind angebracht. Sicherlich haben Sie Recht. Doch überlegen Sie einmal: Wie würden Sie es als Cliquenmitglied empfinden, wenn der Pädagoge so massiv eingreifen würde? Sie würden ihm wahrscheinlich sehr deutlich machen, dass er sich heraushalten soll. Die Clique würde Ihre Intervention als Einmischung, Angriff verstehen. Das würde Ängste auslösen. Die Reaktion wäre wahrscheinlich: (aggressive) Abwehr gegenüber dem Sozialpädagogen. Es sei denn, er hätte eine sehr gute Beziehung zur Clique, dann wäre ein Gespräch eventuell möglich. Aber gerade bei einer guten Beziehung würde der Pädagoge wahrscheinlich nicht so reagieren. Warum nicht? Die Cliquenmitglieder haben Regeln aufgestellt, weil die Clique und die Freundschaften für sie ein besonderer Wert sind. Richtet der Sozialpädagoge sein Augenmerk auf diesen Tatbestand, erscheint die Clique in einem anderen Licht. Man kann sie eigentlich nur beglückwünschen, solche Ziele zu verfolgen. Vergleichen Sie einmal die beiden Vorgehensweisen:

- Ich erkläre der Clique, wie unmöglich ihr Verhalten ist und dass man es unbedingt ändern muss.
- Ich erkläre ihr, dass ich ihre Ziele begrüßen und unterstützen kann.

Wie ist das Verhältnis zur Clique? Im ersten Fall kritisiere ich sie in einer für sie sehr wichtigen Frage; im anderen Fall bestärke ich sie in ihrer Einstellung. Keine Frage, im zweiten Fall stelle ich zur Clique eine positive Beziehung her, die Voraussetzung für jede weitere Interaktion und Kommunikation ist. Der Sozialpädagoge findet einen Punkt, wo er die Clique bestärken kann; er findet etwas, womit er sich identifizieren kann. Das ist eine ganz wichtige Voraussetzung für jedes pädagogisches Handeln. Dies besagt nun jedoch nicht, dass er das Verhalten der Clique ohne weiteres akzeptiert.

Wichtig ist die Blickrichtung und die klare Unterscheidung zwischen der konkreten Handlung (was?) und dem dahinter stehenden Motiv, Ziel (warum?). Mit der Frage: „*Was liegt vor?*“, wird die Situation geklärt (Bedingungsanalyse). „*Warum verhält sich die Clique so?*“, stellt die Frage nach den Werten, Motiven, Zielen.

Schlägerei im Jugendhaus

Praxis

Jugendliche kommen zum Jugendarbeiter gelaufen und berichten von einer Schlägerei. Der Jugendarbeiter begibt sich sofort zum Tatort. Bevor er handelt, klärt er (möglichst blitzschnell) die Lage. *Was* geht hier vor? *Warum* ist es zu der Auseinandersetzung gekommen?

Durch die *Was-Frage* will er den Tatbestand *klären*. Durch die *Warum-Frage* will er den Tatvorgang *verstehen*. Entscheidend für pädagogisches Arbeiten ist die *Warum-Frage*, die Frage nach dem Motiv, dem Sinn. Der Pädagoge will nicht nur klären, sondern er will verstehen. Sein Handeln fällt völlig anders aus:

- *Was* ist vorgefallen? Es kam zu einer Schlägerei, also Hausverbot.
- *Warum* kam es zur Schlägerei? Z. B., weil ein Teilnehmer sehr sensibel reagiert, wenn man seinen behinderten Bruder hänselt.

Die Reaktion des Pädagogen muss sich vor allem auf die zweite Frage konzentrieren, er wird sicher anders handeln als nach Beantwortung der ersten Frage.

Die Unterscheidung ist nicht nur eine pädagogische Frage, auch im Alltag wird man stets so vorgehen: *Was* ist vorgefallen? *Warum* verhält sich die Person so? Wir wollen den Grund, das Motiv, Ziel wissen, wollen verstehen.

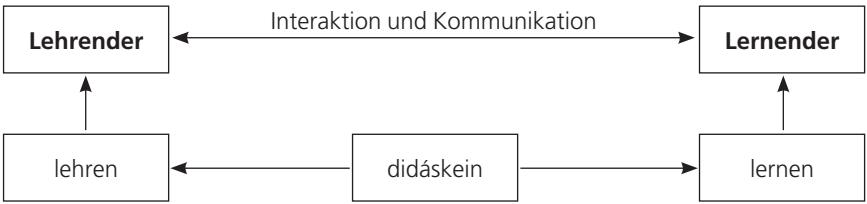
Halten wir fest

Man kann für pädagogisches Handeln folgende *Grundregel* aufstellen: Der Pädagoge sollte zunächst den Ist-Zustand analysieren: „*Was* ist vorgefallen? *Was* ist der Tatbestand?“ Bei diesen Fragen sollte er jedoch nicht stehen bleiben, sondern die zweite, zentrale Frage stellen: *Warum* verhält sich jemand so? *Was* ist das Motiv, Ziel? Will man den Anderen verstehen und auf sein Verhalten richtig reagieren, muss man seine Absicht, sein Ziel verstehen. Anhand der beiden Beispiele haben wir eine wichtige pädagogische Erkenntnis gewonnen:

1. Jeder Mensch, also auch der Lernende, hat Ziele. Unter einer Handlung verstehen wir eine zielgerichtete Tätigkeit.
2. Pädagogisches Arbeiten zeichnet sich dadurch aus, dass der Lehrende die Ziele des Lernenden berücksichtigt.



Abb. 7:
Grundmodell der
Didaktik



Im Folgenden soll diese Erkenntnis didaktisch weiter erklärt und ausgearbeitet werden.

2.2 Ziele des Lehrenden und des Lernenden

2.2.1 Didaktisches Dreieck



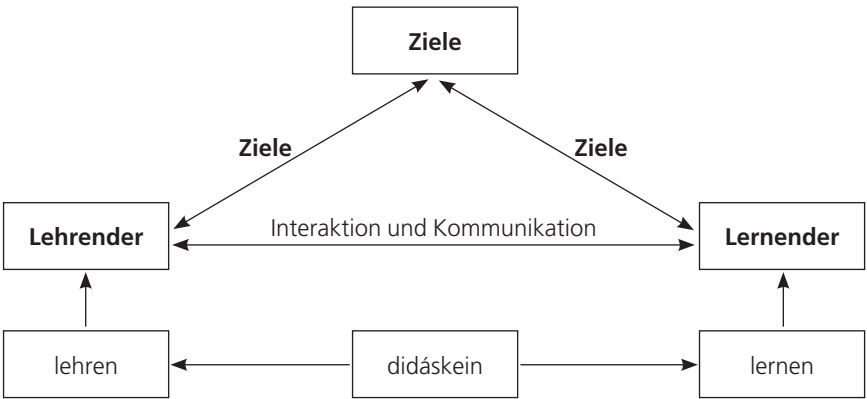
Aufgabe

Ein Axiom der Kommunikationswissenschaft lautet: Man kann nicht nicht Ziele haben. Jede Interaktion und Kommunikation hat Ziele. Wenden Sie diese Erkenntnis auf das Grundmodell der Didaktik an (siehe Abb. 7).

Wenn in einer Situation jeder Ziele verfolgt, bedeutet dies: der Lehrende **und** der Lernende haben Ziele. Dies besagt das „Didaktische Dreieck“ (siehe Abbildung 8).

Diese Schlussfolgerung ist scheinbar sehr simpel: Natürlich haben beide Ziele – doch ist diese Erkenntnis für pädagogisches Planen und Handeln von großer Bedeutung, sie verändert die Vorstellung von Pädagogik grundlegend.

Abb. 8:
Didaktisches
Dreieck



gend. Man kann von einem Paradigmenwechsel in der Pädagogik sprechen. Bisher ging es in der Pädagogik darum, dass der Lehrende sich seiner Ziele bewusst wird und entsprechend handelt. Nach diesem Axiom muss man konstatieren: Der Lehrende **und** der Lernende haben Ziele. Dass der Lerner auch Ziele hat, wurde bisher von der Pädagogik nicht besonders ernst genommen. Wichtig war, dass der Lern-Helfer sich seiner Ziele bewusst war und diese in spannende Methoden umsetzte.

Paradigmenwechsel in der Pädagogik

Auch im Berliner Modell wie im Hamburger Modell geht man davon aus, dass die Interessen der Schüler berücksichtigt werden müssen. Schulz entwickelt einen praktischen Raster für einen geplanten Stundenverlauf: Erwartetes Schülerverhalten – Geplantes Lehrerverhalten – Didaktischer Kommentar.

Halten wir fest

In der Pädagogik müssen wir unterscheiden:

- Ziele des Lehrenden
- Ziele des Lernenden



2.2.2 Erziehungsziele

Die Ziele des Lern-Helfers sollen **Erziehungsziele** oder **Lehrziele** genannt werden. Da in der Pädagogik, vor allem in der Schuldidaktik der Begriff „Erziehungsziel“ der gebräuchlichste ist und eine lange Tradition hat, soll er hier übernommen werden (Peterßen 2000, 363ff; Meyer 1980, 14ff).

Für den Lern-Helfer gilt der Anspruch, dass er sich seiner Ziele bewusst, seine Pädagogik eine reflektierte ist. Er sollte sich stets fragen: *Was* will ich und *warum* will ich das? Dabei geht es nicht nur um die Frage nach dem *Was*. Der Pädagoge kann viele Ziele verfolgen; selbst kein Ziel zu haben, ist auch ein Ziel, weil das Handeln des Menschen immer zielgerichtet ist; ob es angemessen ist oder nicht, ist eine andere Frage. Deshalb gehört die zweite Frage notwendig dazu: *Warum* will ich das? Welche Gründe, Motive bewegen mich? Erst durch diese reflektierte Vorgehensweise entsteht verantwortbare Pädagogik (Jank/Meyer 2002, 16).

**Was?
Warum?**

Halten wir fest

Didaktik wird von vielen Fachvertretern mit diesen beiden Fragen geradezu gleichgesetzt. Was ist Didaktik? Didaktik ist die Wissenschaft, in der es um das Was und Warum geht. Nach der Erkenntnis aus dem 1. Kapitel müssen wir noch hinzufügen: nach einer vorausgegangenen Bedingungsanalyse.



Lehrender → Erziehungsziele → Was? Warum?

2.2.3 Handlungsziele

Wie steht es aber mit dem Lernenden, verfolgt auch dieser in einer Lehr-Lern-Situation Ziele? Das Axiom sagt, jeder Mensch hat Ziele, also auch der Lerner, vielleicht mehr unbewusst als bewusst, aber je nach Situation kann er auch sehr bewusst Ziele verfolgen. Wie erkenne ich nun die Ziele des Lernenden? Der Sozialpädagoge sollte nicht davon ausgehen, dass jeder Mensch in der Lage ist, seine Bedürfnisse und Ziele ohne weiteres verbal auszudrücken. Das setzt einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen voraus. Es empfiehlt sich daher, von der Annahme auszugehen, dass der Mensch seine Bedürfnisse eher nonverbal, durch Handeln signalisiert. Der Mensch ist ein handelndes Wesen und kommuniziert vor allem durch sein Handeln. Will der Sozialpädagoge also die Ziele des Lernenden erfahren, sollte er auf dessen Handeln, dessen Gestik, Mimik und Körperhaltung achten sowie die verschlüsselten Signale decodieren. Bei diesem Vorgehen muss er sich allerdings bewusst sein, dass er die Handlungen auch falsch interpretieren kann. Auf Grund dieser Tatsache spricht man in der Sozialen Arbeit auch immer von einem *offenen Konzept*, weil der Pädagoge die Handlungen der Lerner u. U. falsch interpretiert hat. Diese Überlegungen haben eine weitere Konsequenz. Da die Ziele der Lerner nur hypothetisch angenommen werden können, d. h. alles auch ganz anders verlaufen könnte, muss sich der Pädagoge *Alternativen* überlegen (Schulz 1981, 163). Was und wie verhalte ich mich, wenn sich die Situation ganz anders darstellt als erwartet und geplant? Für den Berufsanfänger empfiehlt es sich, die Alternativen vorher mitzuplanen, erfahrene Pädagogen werden auf Grund ihrer Berufserfahrung und -kompetenz Alternativen in ihrem Handlungsrepertoire haben. Aber für sie gilt, dass sie über ihre Routine nachdenken sollten.

Die Ziele der Lerner, die sich in Handlungen ausdrücken, nenne ich **Handlungsziele**. In der Schuldidaktik geht Meyer als einziger in seiner schülerorientierten Didaktik relativ ausführlich auf die Ziele der Schüler ein, die er als Handlungsziele bezeichnet (Meyer 1994, 347–360). Das Besondere dieser Handlungsziele ist, dass ich sie nur *grob annehmen, hypothetisch vermuten* kann. Damit werden automatisch Fehler zugestanden. Handlungsziele sind also immer Vermutungen, Hypothesen des Sozialpädagogen. Trotz dieser vagen Annahme ist es wichtig, sie unbedingt in einem Konzept zu berücksichtigen. Durch diese Tatsache verhindere ich, dass die Lerner zum Objekt des Lehrenden werden. Dadurch, dass ihre Ziele ernst genommen werden, erhalten die Lerner im Lehr-Lern-Prozess eine zentrale Stellung, sie sind Mittelpunkt des Geschehens und lernendes Subjekt. Ihre Intentionen, Bedürfnisse finden im pädagogischen Konzept Berücksichtigung und stehen neben den Zielen des Pädagogen. Auch hier sollte der Pädagoge die zwei zentralen Fragen stellen: *Was* hat der Lerner vor und *warum* verhält er sich so?

offenes Konzept

Handlungsziele sind
Vermutungen,
Hypothesen

Was?
Warum?

Halten wir fest

Der Lerner bringt in eine Lehr-Lern-Situation ebenfalls Ziele ein. Da man nicht davon ausgehen kann, dass jeder Lerner seine Ziele auch verbalisieren kann, er sich u. U. eher nonverbal durch sein Handeln ausdrückt, sollen seine Ziele **Handlungsziele** genannt werden.



Lernender → Handlungsziele → Was? Warum?

2.2.4 Lernziele

Wir können festhalten: Beide an einer Lehr-Lern-Situation beteiligten Personen haben Ziele: Erziehungsziele und Handlungsziele. Diese Feststellung genügt jedoch nicht für pädagogisches Arbeiten. Zwischen den beiden Personen und ihren Zielen muss ein Konsens hergestellt werden. Das Ergebnis des Überdenkens der Erziehungsziele und der Handlungsziele nenne ich **Lernziele**. Jank und Meyer schlagen vor, „den pauschalen Begriff ‚Lernziel‘ aufzugeben, von Lehrer- und Schülerzielen oder von ‚Lehrzielen der LehrerInnen‘ oder ‚Schülerzielen der SchülerInnen‘ zu sprechen (Jank/Meyer 1994, 300). Das Lernziel muss nicht immer eine Synthese sein, es kann unterschiedliche Formen annehmen:

- Der Pädagoge bleibt bei seinen Erziehungszielen und lehnt die Handlungsziele ab. **Lösung**
- Der Pädagoge steckt seine Erziehungsziele zurück und geht ganz auf die Handlungsziele ein.
- Der Pädagoge sieht Übereinstimmungen 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.

Wichtig ist, dass der Pädagoge seine Erziehungsziele und die Handlungsziele reflektiert und zu einer der Situation angemessenen Lösung gelangt.

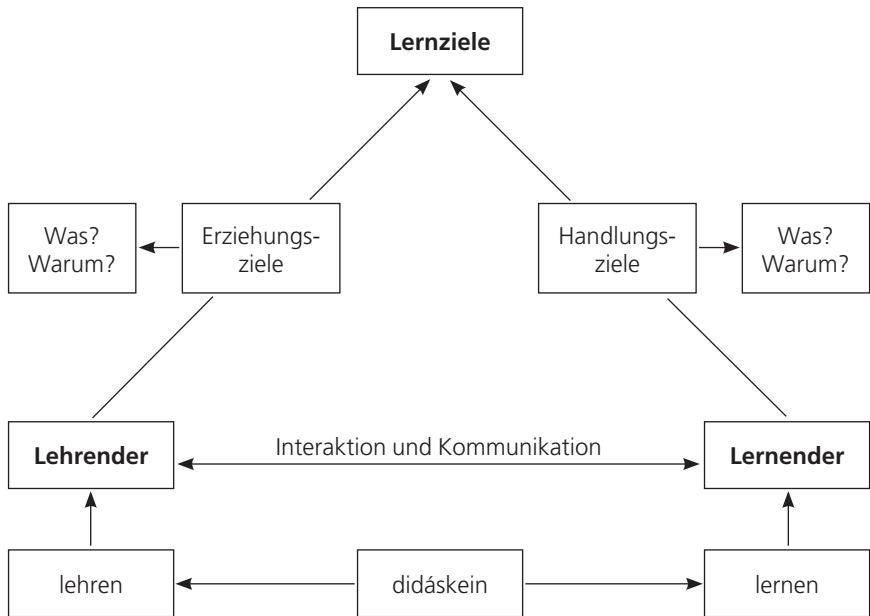


Abb. 9:
Berücksichtigung
von Erziehungs-,
Handlungs- und
Lernzielen



Halten wir fest

Durch die Berücksichtigung von Erziehungszielen, Handlungszielen und Lernzielen geschieht eigentlich nichts Sensationelles, sondern es wird analytisch aufgezeigt, was in jeder pädagogischen Alltagssituation (automatisch) stattfindet:

- Der Lern-Helfer weiß (hoffentlich), was er will.
- Er will ergründen, was im Anderen vor sich geht.
- Sein Handeln ist das Ergebnis der Überlegungen aus dem, was er will und dem, was der Andere seiner Vermutung nach anstrebt.

In einer reflektierten Pädagogik geht es darum, sich dieses gedanklichen Prozesses bewusst zu werden. Von besonderer Bedeutung sind dabei die beiden zentralen Fragen: was und warum (siehe Abbildung 9)?

2.2.5 Ergebnis-Verlauf/Begründung

reflektierte Pädagogik

Setzt man diese Überlegungen in einem schriftlichen Konzept um, sollte der Verlauf, wie man zum Ergebnis (Lernziel) gelangt ist, erklärt und begründet werden. Dieser Schritt ist für den Lern-Helfer wichtig. So kann er seine Überlegungen noch einmal reflektieren: Ist das Ergebnis in Ordnung? Dieser Vorgang gehört zur reflektierten Pädagogik. Denn beim Lern-Helfer besteht leicht die Gefahr, eher an seine eigenen Ziele zu denken, als an die Handlungsziele des Lerners (siehe Abbildung 10).

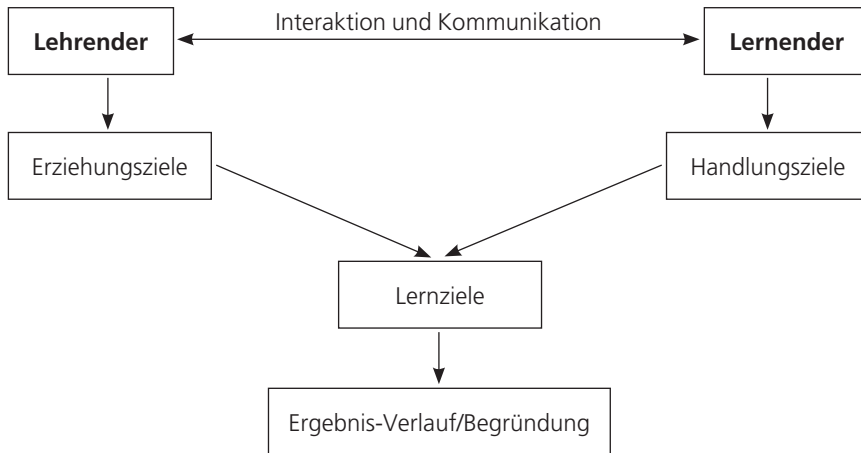


Abb. 10:
Ergebnis-Verlauf/
Begründung

Meyer entwickelt einen Raster „Didaktische Strukturierung“: Welche Lehrziele hat der Lehrer? Welche Handlungsziele könnten die Schüler aufbringen? Welche gemeinsamen Handlungsschritte und Handlungsergebnisse sind denkbar (Meyer 1980, 66)?

Halten wir fest

Der Pädagoge muss immer Lernziele formulieren. Sie bestehen aus dem Abwägen von Erziehungs- und Handlungszielen. Warum er gerade diese Lösung gewählt hat, muss er reflektieren. Das Resultat wird in einem schriftlichen Konzept im Ergebnis-Verlauf/Begründung dokumentiert. Aber auch bei einer spontanen Handlung sollte der Pädagoge sein Handeln begründen können.



2.2.6 Praxisbeispiele

Alkohol im Jugendclub

Sie arbeiten in einem Jugendclub. Bei einem Rundgang können Sie noch gerade beobachten, wie Jugendliche bei Ihrem Erscheinen schnell einen „Flachmann“ in ihrer Hosentasche verschwinden lassen. Sie erstellen blitzschnell eine Bedingungsanalyse und klären die Ziele, bevor Sie handeln (siehe Abbildung 11).

Praxis

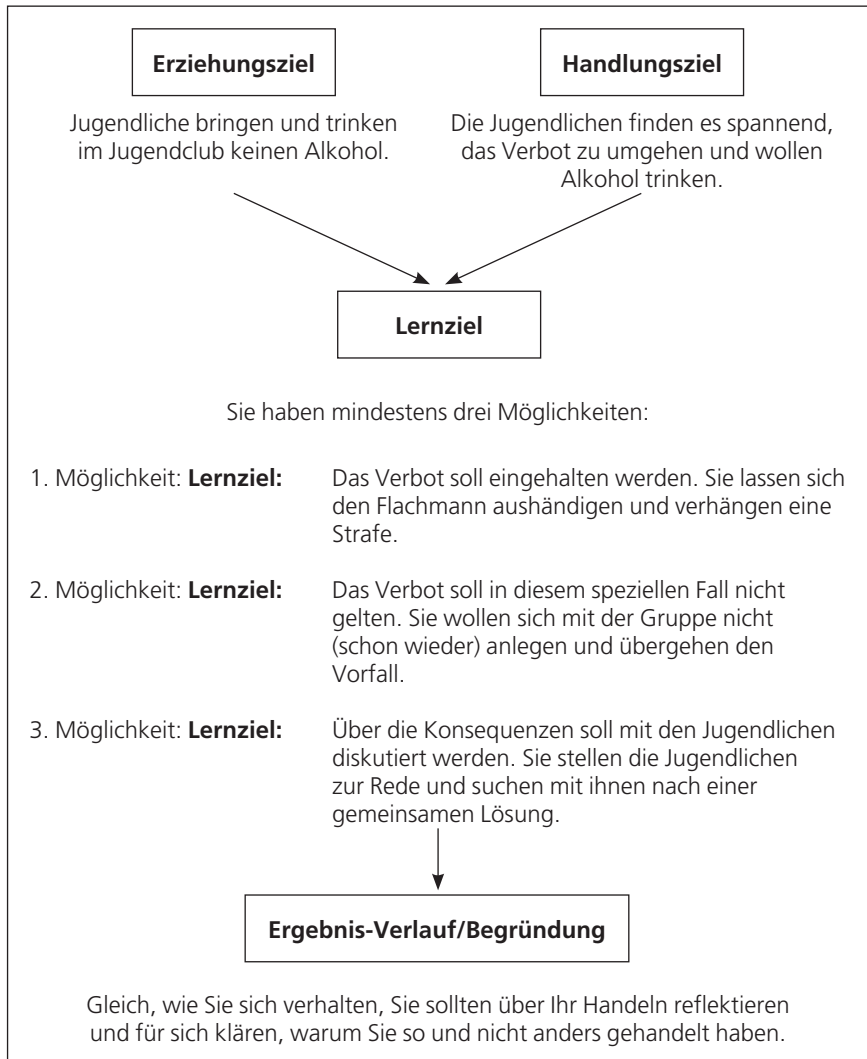


Abb. 11:
Bedingungsanalyse:
Alkohol im
Jugendclub

Praxis

Schulaufgabenhilfe

Sie bieten in Ihrer Einrichtung eine Schulaufgabenhilfe an (siehe Abbildung 12).

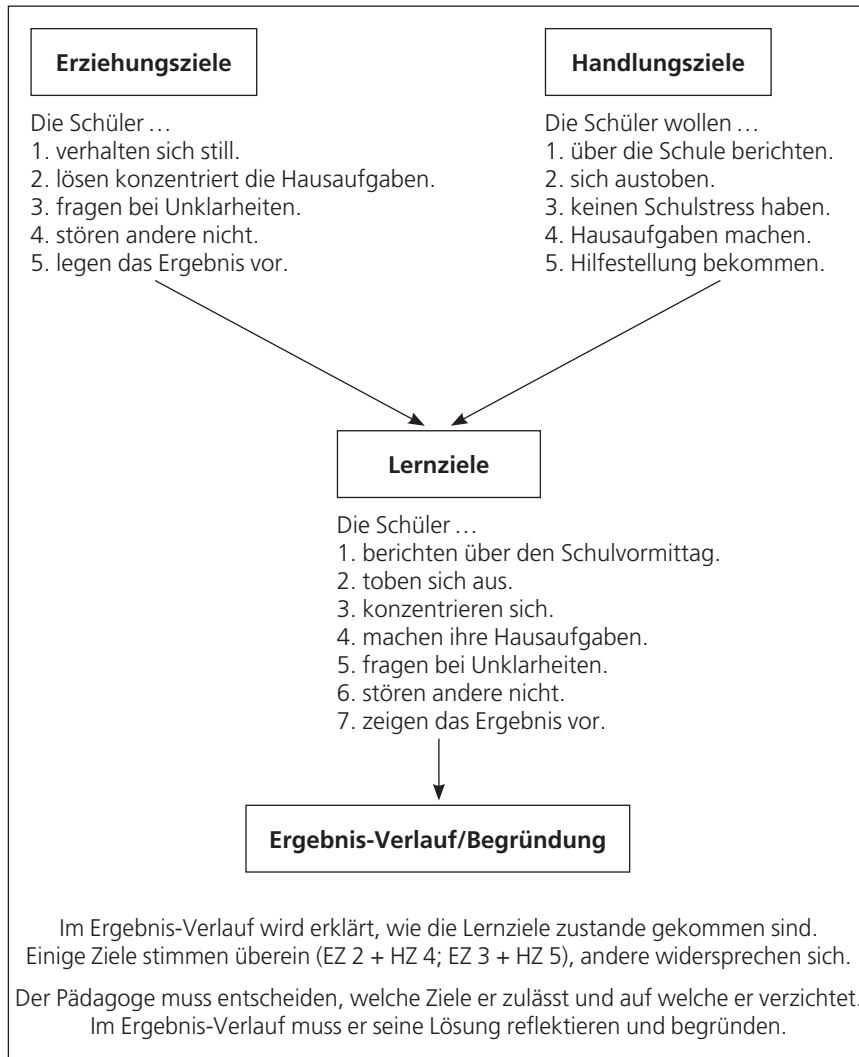


Abb. 12:
Bedingungsanalyse:
Schulaufgabenhilfe

Arbeitslose Jugendliche – Clubarbeit

Praxis

Ein Jugendarbeiter arbeitet mit arbeitslosen Jugendlichen in einem Jugendclub. Sie einigen sich auf ein Thema und einen Termin: Beim nächsten Treffen will man Bewerbungsschreiben üben. Dazu wird ein Mitarbeiter vom Arbeitsamt eingeladen, der diese Aufgabe übernehmen wird. Zu der verabredeten Clubsitzung erscheint jedoch keiner der Jugendlichen. Stattdessen sitzen sie in der nächsten Kneipe und schauen sich im Fernsehen ein Fußballspiel an.

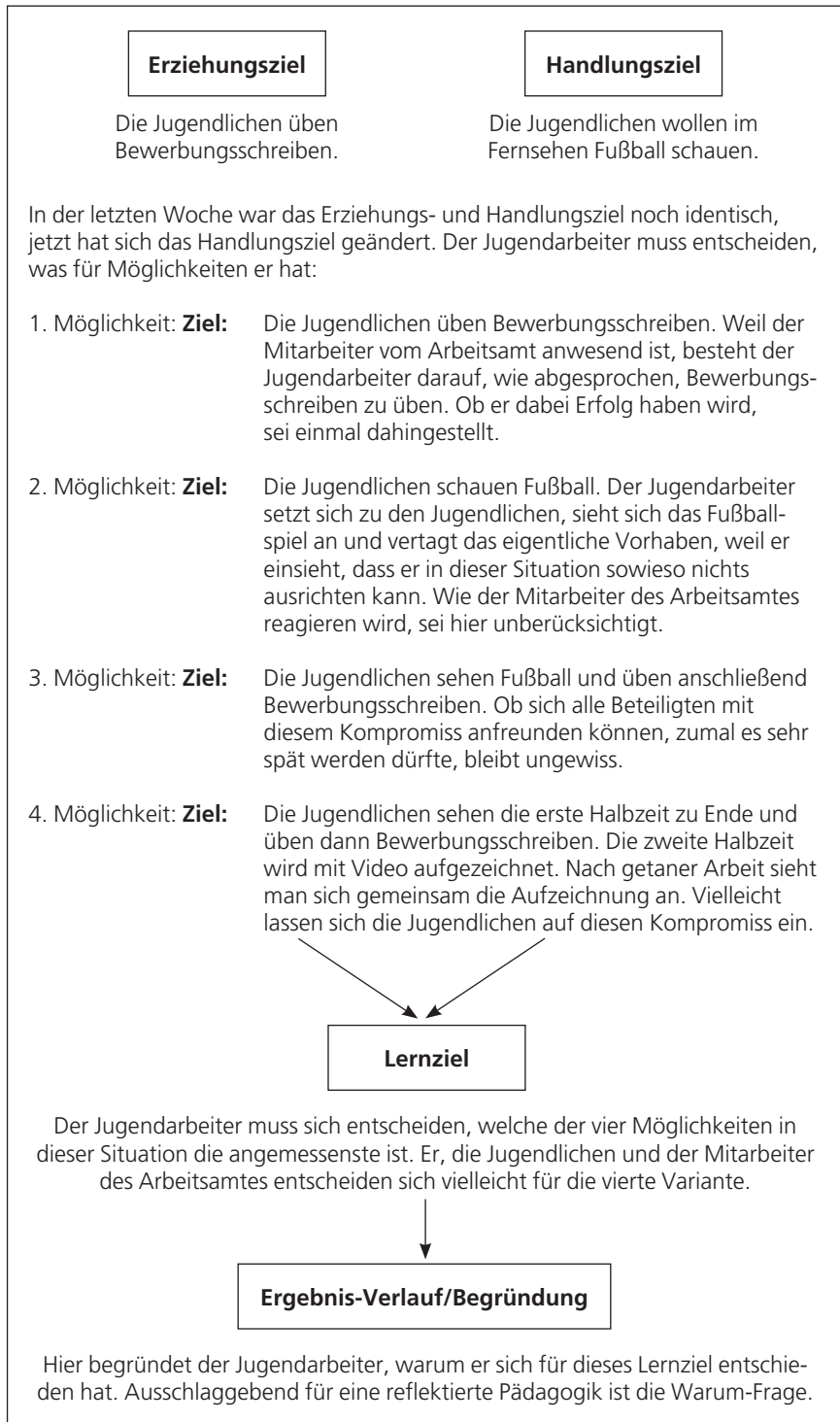


Abb. 13:
Bedingungsanalyse:
Clubarbeit

2.3 Formulierung und Kategorie von Zielen

2.3.1 Formulierung von Zielen

Wie formuliert man ein Ziel? In der relevanten Literatur werden Ziele häufig nur mit einem Stichwort angegeben, z. B. Emanzipation, Persönlichkeitsentfaltung, Selbstständigkeit u. a. Das ist nicht exakt und wenig hilfreich. Nehmen Sie an, Sie arbeiten mit Senioren. Wenn Ihnen der Heimleiter angeben würde: Das eigentliche Ziel ist Selbstständigkeit, müssten Sie sich nun fragen: Was fange ich mit diesem Wort „Selbstständigkeit“ inhaltlich an? Was sollen die Senioren lernen? Soll die Selbstständigkeit erhalten und vertieft werden? Soll sie neu trainiert werden? Neben der inhaltlichen Umschreibung eines Zieles (Selbstständigkeit) muss also noch ein zweiter Teil hinzugefügt werden: die Tätigkeit, das Verhalten. Der Heimleiter muss präziser angeben, was mit dem Inhalt geschehen soll, z. B. Selbstständigkeit soll gelernt werden oder erhalten bleiben usw. Dieser zweite Teil der Zielformulierung ist sehr wichtig, denn hier muss der Sozialpädagoge konkret angeben, wie der Inhalt in Verhalten umgesetzt werden soll. Dabei können grobe Fehler unterlaufen. Er könnte z. B. ein Verhalten erwarten, das die Lerngruppe unterfordert oder überfordert. Wer nur den Inhalt angibt, lässt völlig offen, wie er in Handlung umgesetzt werden soll.

drei Teile einer Zielformulierung

Neben diesen beiden Aspekten gehört zur Zielformulierung noch als Drittes die Angabe über die Zielgruppe: Wer soll etwas lernen?

Für die Formulierung von Zielen verwendet man das Präsens, da die Zielformulierung das zu erwartende Ergebnis der Lernprozesse im Lernfeld beschreibt (Meyer 1978, 33; Edelmann/Möller 1976, 20f; Rahmenpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15. September 2000).

Zielformulierung im Präsens

Halten wir fest

Die Formulierung von Zielen besteht aus drei Teilen: **1. Person, 2. Inhalt, 3. Aktivität/Verhalten** (Subjekt, Objekt, Prädikat). Konkret formuliert man Ziele z. B.:

- Senioren (Personen) lernen erneut (Aktivität) Selbstständigkeit (Inhalt).
- Erwachsene (Personen) setzen sich (Aktivität) mit dem Problem Drogen (Inhalt) auseinander.
- Kinder (Personen) trainieren (Aktivität) soziales Verhalten (Inhalt).



Aufgabe

Versuchen Sie selbst einige Ziele zu formulieren.



2.3.2 Qualität von Zielen

Einen weiteren Punkt gilt es bei der Formulierung von Zielen zu berücksichtigen. Man unterscheidet Ziele nach ihrer Qualität:

- struktur-orientierte Ziele,
- prozess-orientierte Ziele und
- ergebnis-orientierte Ziele

Was kann man darunter verstehen? Hier drei Beispiele:

- Kinder werden begrüßt (struktur-orientiertes Ziel).
- Kinder haben Freude an der Aktion (prozess-orientiertes Ziel).
- Kinder balancieren über den Balken (ergebnis-orientiertes Ziel).

Struktur-Qualität

Bei den *struktur-orientierten Zielen* geht es um die Organisation, den Einstieg, Klärung des Anfangs, Austeilen von Informationen, warming up etc.

Prozess-Qualität

Prozess-orientierte Ziele geben an, welche Qualitäten den Lernprozess begleiten sollen wie z. B. Vertrauen aufbauen, sich kennen lernen, Freude zeigen, begeistert sein etc.

Ergebnis-Qualität

Ergebnis-orientierte Ziele beschreiben die Handlungen, die als Lern-Qualität angestrebt werden. Diese Ziele können in der Evaluation darauf hin überprüft werden, ob die Teilnehmer das Gelernte in Handlung umgesetzt haben.

In diesem ersten Teil des Kapitels konnten wir feststellen, dass der Lehrende und der Lernende Ziele haben und wie man diese formuliert. Um eine weitere, neue Überlegung geht es nun im zweiten Teil dieses Kapitels: Ziele muss man auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau formulieren. Wir müssen dafür zunächst klären, welche Grade von Zielen es gibt und das Ergebnis dann im dritten Schritt mit den Erziehungs-, Handlungs- und Lernzielen in Verbindung bringen.

2.4 Abstraktionsgrade von Zielen

Praxis

Praktikum im Seniorenheim

Stellen Sie sich folgende Situation vor (HL = Heimleiter, ST 1 und ST 2 = Studenten). Zwei Studenten wollen in einem Wohnstift für Senioren ihr Praktikum absolvieren. Sie führen mit dem Heimleiter ein einführendes Gespräch über ihre Arbeit. Der Heimleiter macht deutlich, dass er von Didaktik nicht viel hält: „Da lernt man im Studium Dinge, die man in der Praxis nicht anwenden kann.“ Didaktik sei für ihn Theorie. Er arbeite ohne Didaktik und Konzept und das schon seit Jahren. Er leiste gute Arbeit, das werde ihm von vielen Seiten bestätigt. Die Studenten schweigen, lassen sich nicht auf eine Diskussion über Didaktik ein, weil sie etwas verunsichert sind. Vielmehr konzentrieren sie sich auf konkrete Fragen, z. B. wie im Heim gearbeitet wird und wie sie selbst arbeiten sollen.

ST 1: Wenn wir bei unserer Arbeit die Linie des Hauses vertreten sollen, müssen wir ja ungefähr wissen, worum es Ihnen geht und worauf wir achten sollten.

ST 2: Es gibt sicherlich Absprachen im Team, an die wir uns halten sollten.

HL: Selbstverständlich! Gut, dass Sie danach fragen. Für mich ist es wichtig, dass sich die alten Leute im Heim selbstständig versorgen. Ihre Selbstständigkeit wollen wir, soweit es eben geht, erhalten. Ich finde es schlimm, wie in vielen Altenheimen die alten Leute stumpfsinnig da sitzen und das Pflegepersonal ihnen alles abnimmt. Das muss bei vielen nicht sein. Ich habe die Erfahrung gemacht, Senioren können sehr wohl vieles selbst tun, wenn man sie nur machen lässt und es als Sozialpädagoge geschickt anfängt.

ST 1: Das finde ich prima. Was heißt das, ihre Selbstständigkeit erhalten? Wie muss ich mir das vorstellen?

HL: Nun, die Senioren haben z. T. ein *eigenes Zimmer* mit ihren eigenen Möbeln. Dafür sind sie auch selbst verantwortlich.

ST 2: Wie sieht diese Verantwortlichkeit konkret aus? Wie kann ich mir das vorstellen? Ich frage, damit ich da auch keine Fehler mache.

HL: Ganz einfach. Sie müssen z. B. selber Staub wischen, Staub saugen, putzen, ihr Bett machen, aufräumen. Alle Arbeiten, die dort anfallen, sind ihre persönliche Sache.

ST 1: Und wie sieht das außerhalb des eigenen Zimmers aus? Gibt es da weitere ähnliche Bereiche, wo die Senioren selbstständig sein sollen bzw. sind?

HL: Natürlich eine Unmenge. Fast für jede denkbare Situation gilt der Grundsatz: Können sie das auch alleine machen? Hilfe erst dort, wo es nicht mehr geht. Keine falsche Hilfsbereitschaft oder falsches Mitleid.

ST 2: Können Sie mir ein paar Beispiele nennen, ich muss mich da erst reindenken?

HL: Klar, z. B. haben wir einen *Seniorenrat*, der fast wie ein Parlament arbeitet. Wer Probleme, Vorschläge hat, reicht sie dort ein; der Rat diskutiert sie und sucht nach Lösungen. Oder: Wenn hier *Veranstaltungen* durchgeführt werden, ist das Aufgabe der Senioren.

ST 1: Heißt das, dass sie z. B. einen *Ausflug* ganz alleine planen und durchführen?

HL: Vollkommen richtig. Angefangen beim Auswählen des Zieles bis zur Organisation des Busses, Eintrittsgeld, Essen, Trinken etc. Alles machen sie selbst und das funktioniert bestens.

ST 2: Gilt das auch für *Programme* hier im Haus? Ich denke an Tanz, Sport, Spiel, Diskussionen usw.

HL: Alles! Wir Mitarbeiter stehen mit Rat, Material und Tat zur Seite, halten uns aber soweit es geht zurück. Die Senioren können mehr, als man ihnen zunächst zutraut. Als Tipp für Sie: Denken Sie bei jeder Gelegenheit, selbst bei der kleinsten Kleinigkeit, die Sie tun: Können das nicht auch die Leute selber machen? *Selbstständigkeit* der Senioren muss unser *oberstes Ziel* sein.

ST 1: Verstehe.

ST 2: Kann ich mir schon gut vorstellen, wie der Betrieb hier läuft. Das gefällt mir. Nur habe ich da noch eine letzte Frage: Was habe ich als Sozialpädagoge da eigentlich noch zu tun, wenn die Senioren alles selber machen sollen? Das verstehe ich nicht ganz.

HL: Es dürfte wohl die schwierigste Aufgabe eines Sozialpädagogen sein, andere zur Selbstständigkeit zu führen. Er wird dabei nicht überflüssig, im Gegenteil, er bekommt jetzt erst Zeit für pädagogisches Arbeiten. Was kann er tun? Andere motivieren, animieren, beraten, Hilfestellung geben, zuhören, Zeit nehmen für Gespräche. Er hat also sehr viel zu tun. Die Arbeit geht ihm nicht aus.



Aufgaben

1. Der Heimleiter behauptet, er arbeite ohne Didaktik, er habe kein Konzept und verfolge auch keine Ziele. Wie ist Ihre Meinung: Hat er Erziehungsziele?

2. Weisen Sie ihm das anhand des Gespräches nach. Welche Ziele hat er?

2.4.1 Ordnung der Ziele

Sie können dem Heimleiter sicher eine ganze Menge Ziele nachweisen. Filtern wir einmal die genannten Ziele aus dem Gespräch heraus und versuchen wir, sie gleichzeitig etwas zu ordnen. Sie werden bemerkt haben, dass einige Ziele recht allgemein, abstrakt sind, andere dagegen sehr konkret.

drei Stufen Wir können die Ziele in drei Stufen einteilen.

1. Stufe: Ganz allgemein als Leitziel für die Einrichtung und für sein Handeln nennt der Heimleiter: *Selbstständigkeit*. Dieses Ziel ist nun sehr abstrakt und kann viel heißen. Vor allem können die Studenten sich darunter nichts Konkretes vorstellen. Sie fragen deshalb weiter: Was heißt das, ihre Selbstständigkeit erhalten?

2. Stufe: Der Heimleiter gibt Beispiele, die den Begriff Selbstständigkeit etwas näher erklären: Selbstständigkeit in Bezug auf die ...

- Verantwortung von *Raumpflege*,
- Mitverantwortung im *Parlament*,
- Durchführung von *Veranstaltungen* und
- Durchführung von *Programmen*.

Diese Aufteilung hilft den Studenten schon etwas mehr. Doch konkret können sie damit immer noch nichts anfangen. Sie fragen weiter, der Heimleiter soll das noch einmal an einigen Beispielen verdeutlichen.

3. Stufe: Dieser Aufforderung kommt der Heimleiter nach und zählt auf:

- Selbstständigkeit in der *Raumpflege* heißt z. B.: selbst putzen, Staub saugen, wischen, aufräumen, Bett machen, Geschirr spülen etc. Jeder kann sein Zimmer so gestalten, wie er sich darin wohl fühlt.
- Selbstständigkeit im *Parlament*: Vorschläge einbringen und beraten, Probleme lösen, Verantwortung für das Heim tragen.
- Selbstständigkeit von *Veranstaltungen*: Ziele auswählen, Bus organisieren, Finanzierung klären, Essen, Trinken, Besichtigungen etc. organisieren.



Abb. 14:
Zielüberlegungen
des Heimleiters

Fassen wir diese Zielüberlegungen des Heimleiters in einer Grafik zusammen (siehe Abbildung 14).

Selbstverständlich müssten der Heimleiter oder die beiden Studenten die Ziele noch exakt (Person, Inhalt, Verhalten) formulieren z. B.: Die Senioren erhalten und trainieren ständig ihre Selbstständigkeit.

Halten wir fest

Jeder Pädagoge geht in seinem Praxisfeld nach didaktisch/methodischen Überlegungen vor. Jeder Pädagoge hat Erziehungsziele, auch wenn er das u. U. nicht wahrhaben möchte. Seine Ziele lassen sich in drei Gruppen aufteilen: sehr abstrakte (1. Stufe), bereits konkretere (2. Stufe) und recht konkrete Ziele (3. Stufe).

Wir können generell sagen: Menschliches Handeln ist hierarchisch aufgebaut. Das heißt, dass übergreifende Ziele die detaillierten Ziele bestimmen und dass umfassende Pläne den Rahmen für spezielle Teilschritte abgeben. Dies jedenfalls hat die handlungspsychologische Forschung der letzten dreißig Jahre überzeugend herausgearbeitet.



2.4.2 Richt-, Grob- und Feinziele

drei Abstraktionsgrade Wir können Erziehungsziele also auf drei Stufen formulieren. Dies ist nicht zufällig geschehen, weil das Beispiel so gewählt wurde, sondern wir können generell sagen: Erziehungsziele haben ein unterschiedliches Abstraktionsniveau (Edelmann/Möller 1976, 23ff; Meyer 1978, 50–81). Es gibt Erziehungsziele mit einem

- hohen Abstraktionsgrad: **Richtziele**
Das Richtziel ist die *thematische Ebene*, sie gibt das Thema, das Leitziel der Einrichtung an.
- mittleren Abstraktionsgrad: **Grobziele**
Die Grobziele sind die *inhaltliche Ebene*, sie erläutert, was man unter dem Richtziel/Thema verstehen kann.
- niedrigen Abstraktionsgrad: **Feinziele**
Die Feinziele formulieren die *praktische Ebene*, sie geben an, was der Lehrende ganz konkret anstrebt.

Operationalisierung Diesen Vorgang der Verfeinerung der Ziele nennt man Operationalisierung oder kommunikatives Kleinarbeiten (Jank/Meyer 2002, 125).



Halten wir fest

- Erziehungsziele können in drei Abstraktionsgraden untergliedert werden: Richt-, Grob- und Feinziele.
- Ziele müssen operationalisiert, d.h. abstrakte Ziele in konkrete umgesetzt werden.
- Jedes Richtziel hat logischerweise mindestens zwei (oder mehr) Grobziele und jedes Grobziel wiederum mindestens zwei (oder mehr) Feinziele. Begründung: Richt- und Grobziele sind nie identisch, gleiches gilt für Grob- und Feinziele. Indem ich ein Richtziel operationalisiere, verfeinere ich es und mache es dadurch konkreter. Die Aufteilung muss also mindestens immer zwei weitere Ziele enthalten.
- Nur Feinziele können methodisch umgesetzt werden.

2.4.3 Kriterien für Ziel-Ebenen

Die Unterteilung der Erziehungsziele in Richt-, Grob- und Feinziele mag logisch und auch nützlich erscheinen. Problematisch wird es erst, wenn man sich daran macht, Ziele auf den verschiedenen Ebenen zu formulieren. Ist das Ziel ein Richtziel, ein Grobziel oder gar ein Feinziel? Gibt es Kriterien, um die Ziele eindeutig zu unterscheiden?

Eindeutige Kriterien für die Bestimmung eines Abstraktionsgrades von Erziehungszielen gibt es nicht, es kann nur relativ zu anderen Formulierungen bestimmt werden. Die Bestimmung ist nur in Form einer Schätzung möglich. Nehmen wir ein Beispiel: Der Heimleiter hätte auf der Grobziel-

Ebene auch ganz andere Ziele verfolgen können, vielleicht macht er das auch, nur ist dies nicht zur Sprache gekommen z. B.: Kontakte pflegen, Geselligkeit, Öffentlichkeitsarbeit, politische Aktivitäten etc. Würde er diesen Grobzielen, abgeleitet von dem Richtziel „Selbstständigkeit“, nachgehen, hätten wir selbstverständlich auch ganz andere Feinziele. Eine Gefahr besteht in der Annahme, Zielentscheidungen erfolgen allein durch logische Deduktion. Vielmehr muss man sich an folgenden Kriterien orientieren:

Kriterien:
Bedürfnisse, Praxis,
Situation, Zeit

- Das *erste* Kriterium sind die *Bedürfnisse* und Interessen (Handlungsziele) der Lerner. Sie müssen analysiert werden und bilden die Basis der Formulierung von Erziehungszielen.
- Das *zweite* Kriterium ergibt sich aus der *Praxis*. Entscheidend sind die Ziele, die sich ein Pädagoge für sein Arbeitsfeld, seine Einrichtung setzt.
- Als *drittes* Kriterium gilt die konkrete *Situation*. Was erfordert sie? Pädagogik bedeutet Handeln in Situationen bzw. Gestalten von Situationen.
- Ein *viertes* Kriterium ist der *Zeitfaktor*. Innerhalb welcher Zeit soll etwas gelernt werden? Hat der Pädagoge sehr viel Zeit bzw. muss er sich sehr viel Zeit nehmen oder kann er das Ziel innerhalb einer kurzen Zeitspanne erreichen?

Die Beantwortung dieser Fragen entscheidet darüber, welches Ziel ein Richt-, Grob- oder Feinziel ist (siehe Abbildung 15).

Schuhe binden

Praxis

Kinder eines Kindergartens lernen, ihre Schuhe zuzubinden.

- Das kann für normal entwickelte Kinder ein Feinziel sein, das in kurzer Zeit gelernt wird. Das dazugehörige Grobziel wäre u. U.: Sich anziehen lernen oder sensu-motorische Fähigkeiten üben. Als Richtziel könnte man „Förderung der Selbstständigkeit“ nennen.
- Wenn ich nun mit behinderten Kindern arbeite, könnte das Ziel „Schuhe binden“ u.U. ein Richtziel sein, das ich über einen längeren Zeitraum verfolgen. Grobziel könnte dann z. B. sein: Mit dicken Seilen einen Knoten machen. Feinziel: Spielerisch mit Seilen umgehen usw.

Man kann nicht sagen, eine Zielfableitung ist richtig oder falsch, sondern nur: Sie ist angemessen, einsichtig oder weniger angemessen, weniger einsichtig (Meyer 1980, 138).

2.5 Ziel-Ebene: Erziehungs-, Handlungs- und Lernziele

Eine Frage gilt es noch zu klären. Wir haben bisher nur von *Erziehungszielen* gesprochen, d. h. von den Zielen des Lern-Helfers. Wir wissen nun aber, dass es daneben Handlungs- und Lernziele gibt. Werden nur die Erziehungsziele als Richt-, Grob- und Feinziele formuliert oder auch die Hand-

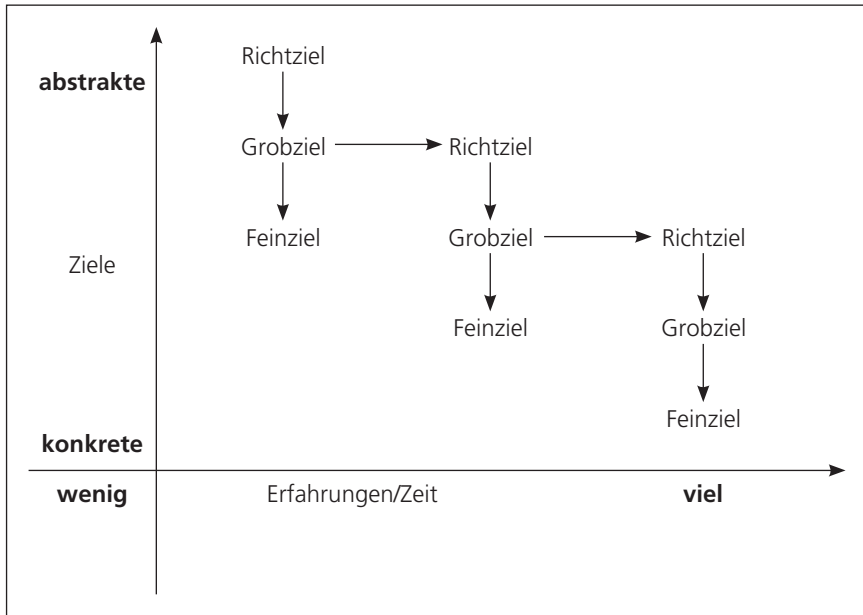


Abb. 15:
Zielformulierung

lungs- und Lernziele? Gehen wir die drei Abstraktionsstufen durch und fragen wir uns: Welche Ziele müssen wie unterteilt werden?

Die Inhalte der drei Abstraktions-Ebenen wollen wir uns näher ansehen und kommen damit zum dritten Teil dieses Kapitels.

2.5.1 Richtziel-Ebene

2.5.1.1 Richtziele sind Lernziele

Der Pädagoge wird für seine Einrichtung ein Richtziel wählen, das den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entspricht. Wenn er z. B. mit geistig Behinderten arbeitet, wird er nicht als Richtziel haben, sie zum Abitur zu führen. Vielmehr wird er eines wählen, das nach einer gründlichen Analyse der Situation den Möglichkeiten und auch den Wünschen der Zielgruppe entspricht.

Richtziele sind so abstrakt und vage formuliert, dass sich jeder damit einverstanden erklären kann (Meyer 1978, 50f). Erst wenn man sie operationalisiert, könnten Meinungsverschiedenheiten auftreten. Wenn ein Sozialpädagoge z. B. die Ziele „Mündigkeit“, „Persönlichkeitsentfaltung“, „Emanzipation“, „Selbstständigkeit“ usw. hat, werden sich die Lernenden damit sicher einverstanden erklären und ähnliche Ziele verfolgen, sonst würden sie gar nicht die Einrichtung aufsuchen.

Halten wir fest

Auf der Richtziel-Ebene sind die Erziehungsziele und die Handlungsziele wahrscheinlich identisch. Erst bei einer weiteren Differenzierung könnten Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten auftreten. Das heißt konkret: Bei den auf der Richtziel-Ebene formulierten Zielen handelt es sich stets um Lernziele



2.5.1.2 Statische und dynamische Richtziele

In Bezug auf die Formulierung von Richtzielen müssen wir eine Präzisierung vornehmen. Bleiben wir bei dem Beispiel des Heimleiters. Er hat das Richtziel „Selbstständigkeit“. Dieses Ziel ist praktisch sein *Leitziel*, das über seiner ganzen Arbeit steht. Man könnte es auch als Überschrift, Titel für das ganze Seniorenstift verstehen. Dieses Richtziel ändert sich kaum, es ist zu jeder Zeit aktuell. Deshalb nennt man es auch das *statische Richtziel* (Richtziel 1. Grades). **statisches Richtziel**

Nun tritt aber Folgendes ein: Der Heimleiter beobachtet z. B., dass die Senioren immer weniger Programme organisieren und die, die sie anbieten, kaum besucht werden. Kurz: Es ist nichts mehr los. Diesen Zustand will er natürlich nicht belassen. Mit seinem Team analysiert er die Situation und kommt zu dem Ergebnis: Die Senioren sind mit der Programmgestaltung überfordert. Nun will er sein *Leitziel* allerdings nicht aufgeben, er möchte weiterhin, dass die Senioren selbstständig ihre Veranstaltungen organisieren. Was muss er tun? Die Senioren sollen lernen, Programme selbstständig zu gestalten, das ist sein neues Ziel, das er nun für eine längere Zeit schwerpunktmäßig verfolgen möchte. Er macht dieses Ziel zu seinem Richtziel über einen bestimmten Zeitraum. Er hat jetzt zwei Richtziele: 1. Selbstständigkeit fördern und 2. Programmgestaltung lernen. Die Unterscheidung der beiden Ziele wird durch folgende Bezeichnung vorgenommen: **dynamisches Richtziel**

■ Richtziel 1. Grades (Leitziel, statisch)

■ Richtziel 2. Grades (aktuelles Thema, dynamisch)

Das Richtziel 1. Grades ist das Generalthema und verändert sich kaum, es sei denn, die Zielgruppe oder die Einrichtung ändert sich (statisches Ziel). **Richtziel 1. Grades**

Das Richtziel 2. Grades ist stets ein *aktuelles Thema*, das über einen bestimmten Zeitraum hin angestrebt wird. Wenn das Ziel erreicht ist, verschwindet es, und ein neues Richtziel 2. Grades kann u. U. angegangen werden. Natürlich können auch mehrere Ziele 2. Grades nebeneinander stehen. Nur sollte der Sozialpädagoge dabei bedenken, dass er die Lerner nicht überfordern darf, indem er zu viel auf einmal verlangt. Dieses Richtziel 2. Grades ist im Gegensatz zu dem 1. Grades *dynamisch*, es ändert sich je nach Lage der Dinge. **Richtziel 2. Grades**

Praxis**Ferienlager**

Das Richtziel 1. Grades (Leitziel) eines Jugendarbeiters lautet: Die Kinder werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Er fährt mit den Kindern in ein Ferienlager. Für dieses stellt er das Richtziel 2. Grades auf: Die Kinder haben erlebnisreiche Ferien. Das Richtziel 1. Grades bleibt unverändert bestehen.

Praxis**Frauenhaus**

Eine Sozialpädagogin arbeitet in einem Frauenhaus. Ihr Richtziel 1. Grades lautet: Die Frauen emanzipieren sich von ihren Männern. Sie stellt fest, dass einige Frauen ihre rechtlichen Möglichkeiten nicht kennen. Deshalb wählt sie als Richtziel 2. Grades: Die Frauen werden über ihre rechtlichen Möglichkeiten aufgeklärt.

**Halten wir fest**

Auf der Richtziel-Ebene muss man unterscheiden zwischen Richtziel 1. Grades und 2. Grades.

- Das Richtziel 1. Grades ist langfristig angelegt und versteht sich als Leitziel.
- Das Richtziel 2. Grades entsteht aus einem aktuellen Anlass und besteht so lange, bis die Zielgruppe (-person) das angestrebte Ziel erreicht, internalisiert hat.

**Aufgabe**

Stellen Sie sich eine Einrichtung vor, vielleicht eine, in der Sie gearbeitet haben und formulieren Sie einige Richtziele 1. und 2. Grades.

2.5.2 Grobziel-Ebene**2.5.2.1 Handlungsziele: Vermutungen, Hypothesen**

Die Ziele des Pädagogen müssen auf allen drei Ebenen formuliert werden. Von den Handlungszielen hatten wir gesagt, dass man sie nur *hypothetisch*, *grob vermuten* kann. Bei der Planung von Zielen muss ich unbedingt die Ziele der Lernenden bedenken, aber ich kann sie nicht bis ins Detail vorhersagen.

Handlungsziele

Das heißt: Handlungsziele werden auf der Grobziel-Ebene formuliert und nur hier.

Konkret besagt dies: Der Sozialpädagoge formuliert auf dieser Ebene

1. seine eigenen Ziele (Erziehungsziele),
2. die Ziele der Lernenden (Handlungsziele),
3. die Übereinstimmung, das Ergebnis aus den beiden Zielen (Lernziele).

Dieses Vorgehen und das Endergebnis müssen im Ergebnis-Verlauf erläutert werden.

Halten wir fest

Nur auf der Grobziel-Ebene müssen Erziehungs-, Handlungs- und Lernziele formuliert werden. Das Ergebnis (Lernziele) muss im „Ergebnis-Verlauf“ erklärt und reflektiert werden.



2.5.2.2 Besonderheiten: erstes und letztes Erziehungs- und Lernziel

Bei der Formulierung von Erziehungs- und Lernzielen auf der Grobziel-Ebene gibt es zwei Besonderheiten, die bei der Erstellung eines Konzeptes bedacht werden sollten.

Ein Konzept ist stets eine Planung, die ich schriftlich oder in Gedanken vornehme. Der Pädagoge plant eine Lehr-Lern-Situation, dabei berücksichtigt er die Handlungsziele der Lerner. Will der Pädagoge nun in der konkreten Situation sein Konzept (Plan) umsetzen, muss er zunächst die geplante mit der konkreten Situation vergleichen, d. h. er muss eine **„Blitzanalyse“** durchführen.

Erste Besonderheit – Blitzanalyse (Standard): Das erste Erziehungsziel und auch gleichzeitig das erste Lernziel bleiben bei jeder Planung konstant.

Erstes Erziehungs- und Lernziel: Der Lehrende führt zu Beginn einer Veranstaltung, Aktion, eines Projektes etc. eine Blitzanalyse durch.

Der Pädagoge muss sich fragen: Welchen Eindruck machen die Teilnehmer? Habe ich ihre Handlungsziele richtig vermutet? Wie stellt sich die konkrete Situation dar? Diese Informationen kann der Lern-Helfer durch Beobachtung des Verhaltens der Lerner und/oder durch ein Gespräch mit ihnen einholen. Stellt sich die Situation anders als geplant dar, muss der Pädagoge seine Ziele u. U. neu formulieren. Dabei hat er stets drei Möglichkeiten:

1. er bleibt bei seinen geplanten Zielen;
2. er vergisst ganz schnell seine Ziele und geht auf die Wünsche der Lerner ein;
3. er findet eine Lösung zwischen den Erziehungs- und Handlungszielen.

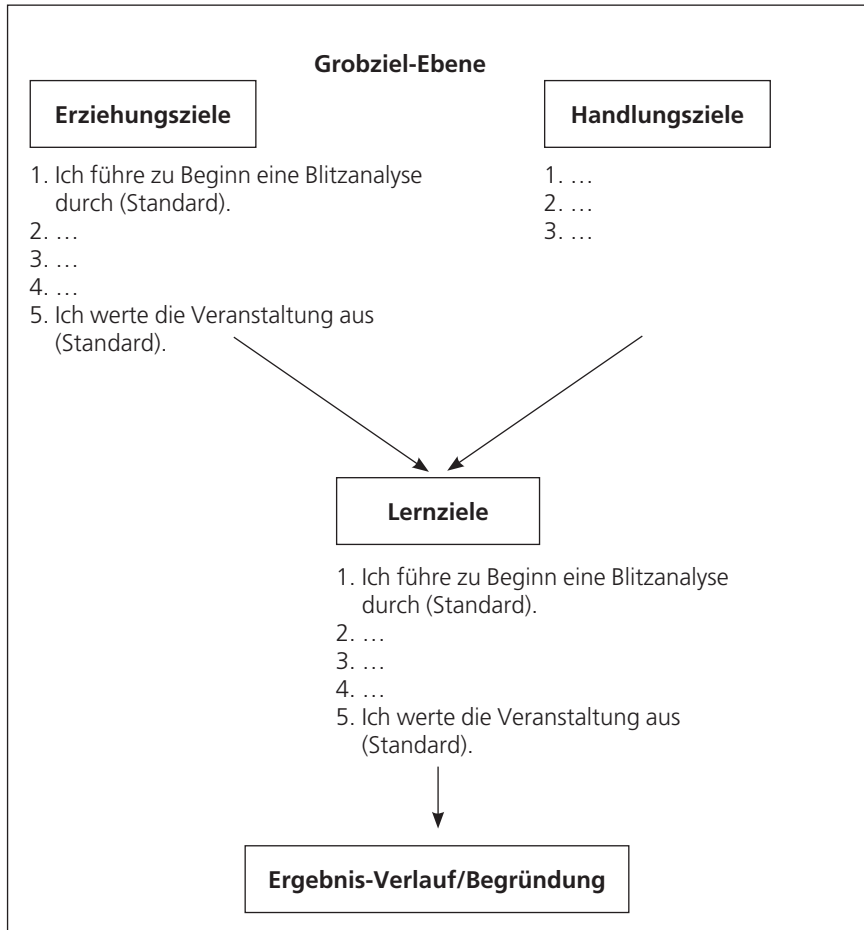


Abb. 16:
Standardziele

Hat er wenige Erfahrungen mit solchen Situationen, wird dies für ihn eine mittlere Katastrophe sein. Sind ihm solche Situationen nicht fremd, wird er sie aus Erfahrung und mit beruflicher Kompetenz meistern.

Dies gilt allerdings nur bei schriftlich oder gedanklich vorausgeplanten Situationen wie z. B. Veranstaltungen, Seminaren, Vorträgen, Projekten, Aktionen etc. In einer konkreten Situation, in welcher der Pädagoge spontan handelt, wird er zwar auch eine Analyse durchführen, wie wir im 1. Kapitel gesehen haben, sie unterscheidet sich jedoch von der geplanten „Blitzanalyse“ insofern, dass logischerweise nur die konkrete Situation analysiert wird und nicht mit der geplanten verglichen werden kann.

Zweite Besonderheit – Auswertung (Standard): Das letzte Erziehungsziel und entsprechend auch das letzte Lernziel bleiben in einem Konzept ebenfalls konstant.

Letztes Erziehungs- und Lernziel: Der Lehrende wertet die Veranstaltung, Aktion, das Projekt etc. aus.

Dieses Standardziel weist auf den letzten Teil eines schriftlich abgefassten Konzeptes hin: Auswertung, Feedback, Evaluation. Zur reflektierten Pädagogik gehört in jedem Fall eine Auswertung. Das letzte Standardziel soll den Lehrenden daran erinnern: Wurden die Ziele erreicht? Woran kann ich das Ergebnis erkennen (siehe Abbildung 16)? Auf diese Überlegungen werde ich im letzten Kapitel noch ausführlich eingehen.

Halten wir fest

Plant man schriftlich oder gedanklich eine Situation, Aktion, ein Projekt, Seminar etc., gibt es bei der Formulierung von Erziehungs- und Lernzielen zwei Besonderheiten (siehe Abb. 16).

- Erstes Erziehungs- und Lernziel (Standard): Blitzanalyse
- Letztes Erziehungs- und Lernziel (Standard): Auswertung



2.5.2.3 Praxisbeispiel: Sport mit Senioren

Siehe dazu Abbildung 17 (S. 90).

Aufgabe

Denken Sie sich eine Situation und formulieren Sie Ziele auf der Grobziel-Ebene.



2.5.3 Feinziel-Ebene

2.5.3.1 Feinziele sind Lernziele

Handlungsziele können nur *grob vermutet* werden, d. h. für die Feinziel-Ebene, dass diese von den Lernzielen der Grobziel-Ebene abgeleitet werden.

Im konkreten Handlungsbereich, dem die Feinziele angehören, kann der Pädagoge nicht detailliert angeben, wie die Lernenden sich u. U. verhalten werden. Hier muss er offen sein und auf die jeweils vorgegebene Situation reagieren. Er kann z. B. nur annehmen, dass eine Kindergruppe, die er in der Hausaufgabenhilfe betreut, nach der Schule recht wild und aggressiv sein wird. Das weiß er aus Erfahrung. Er kann aber nicht exakt voraussagen, wie sie ihre Unruhe, Aggression ausleben wird. Werden die Kinder über die Tische laufen, sich schlagen, Scheiben einwerfen oder sich anders verhalten? Es ist pädagogisch riskant, das Verhalten eines Menschen bis ins Detail vor-

Feinziele

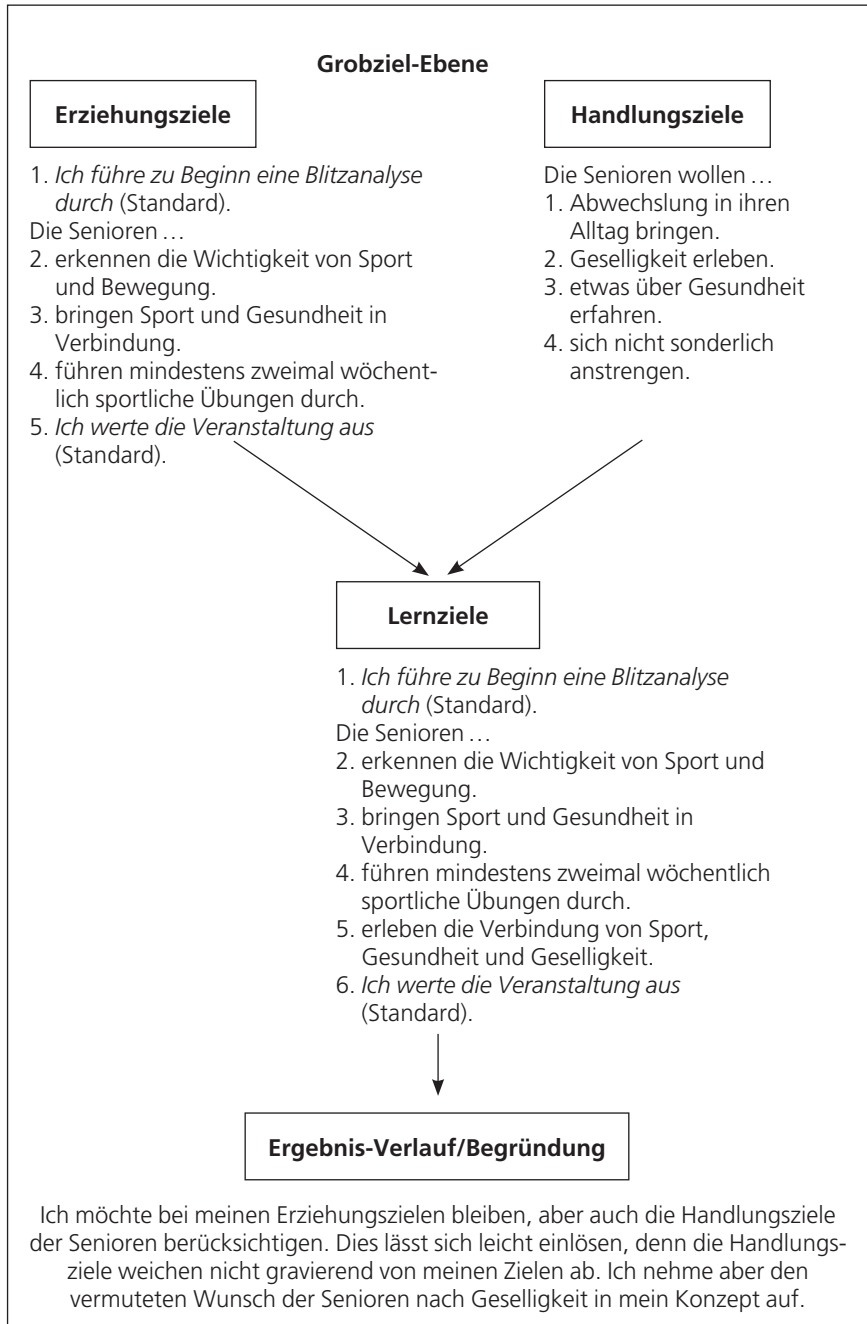


Abb. 17:
Grobziel-Ebene:
Sport mit Senioren

aus zu planen bzw. voraus zu sagen. Man gesteht ihm dann praktisch keine Handlungsfreiheit mehr zu.

Halten wir fest

Handlungsziele werden *nur* auf der Grobziel-Ebene formuliert. Die Feinziele werden von den Lernzielen auf der Grobziel-Ebene abgeleitet.



2.5.3.2 Didaktischer Kommentar: Inhalt und Begründung

Auf der Feinziel-Ebene gilt es, eine Besonderheit zu berücksichtigen. Eine Zielformulierung ist – wie wir gesehen haben – stets eine kurze Aussage, meist nur ein Satz. Es wird wenig über den Inhalt und das zu erwartende Verhalten ausgesagt, es fehlt auch die nähere Begründung dafür, warum man das Ziel so und nicht anders gewählt hat. Wir haben aber gesehen, dass es in der Didaktik stets um das *Was* und *Warum* geht. Ich darf nicht nur bei dem äußeren Sachverhalt (was?) stehen bleiben, sondern entscheidend ist das dahinter liegende Ziel, Motiv (warum?). Diese Funktion übernimmt auf der Feinziel-Ebene der „**Didaktische Kommentar**“. Zuerst formuliert man ein Feinziel, das danach im Didaktischen Kommentar

**Didaktischer
Kommentar**

**Was?
Warum?**

1. inhaltlich weiter ausgeführt (was?) und
2. begründet wird, warum dieses Ziel wichtig ist (warum?) (siehe Abbildung 18).

Durch den Didaktischen Kommentar habe ich eine kritische Kontrolle eingebaut, die mir, wenn ich ehrlich bin, meine wahren Ziele vor Augen führt.

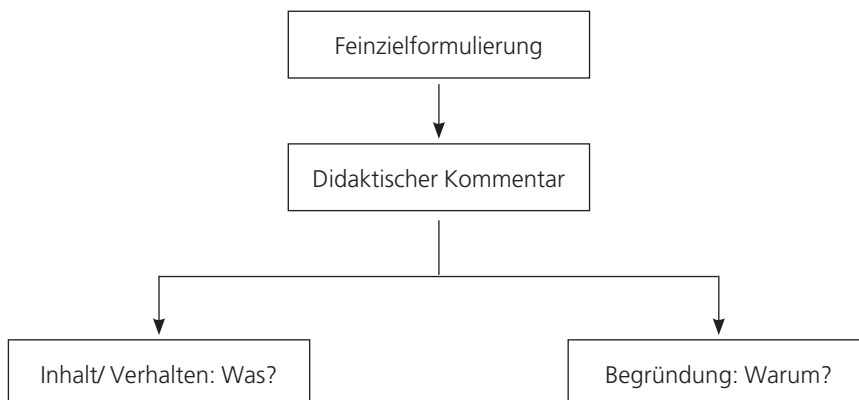


Abb. 18:
Didaktischer
Kommentar

drei Möglichkeiten des Didaktischen Kommentars

Muss der Pädagoge nun nach jedem Feinziel einen Didaktischen Kommentar formulieren? Ist das nicht zu aufwändig und zu umständlich?

Bei der Formulierung des Didaktischen Kommentars hat der Pädagoge drei Möglichkeiten:

1. Nach jedem Feinziel formuliert er einen Didaktischen Kommentar, weil ihm die Begründung für sein Vorgehen wichtig ist.
2. Feinziele, die zusammen gehören und auch mit einer Methode umgesetzt werden, kann er gemeinsam mit einem Didaktischen Kommentar erklären.
3. Alle Feinziele eines Lernzieles werden in einem Didaktischen Kommentar begründet.

Entscheidendes Kriterium ist sicher nicht Bequemlichkeit oder Kürze, sondern die Frage nach dem Verständnis, der Einsichtigkeit und ihrer Begründung. Der Didaktische Kommentar soll dem Lehrenden eine Hilfe sein, über seine Ziele noch einmal nachzudenken.

Wir haben in einem Konzept also zwei „Haltepunkte“, an denen wir unsere Ziele (warum?) hinterfragen können:

1. Grobziel-Ebene: Ergebnis–Verlauf/Begründung
2. Feinziel-Ebene: Didaktischer Kommentar



Halten wir fest

Zielformulierungen sind stets knapp gefasst und lassen den Inhalt und das Verhalten eher vage erkennen. Deshalb ist auf der Feinziel-Ebene ein Didaktischer Kommentar notwendig. Er enthält stets zwei Punkte:

- Inhalt, Verhalten (was?)
- Begründung (warum?)

Die Formulierung eines Didaktischen Kommentars ist für eine reflektierte Pädagogik notwendig. Er stellt eine Chance dar, Feinzielformulierungen kritisch nach ihren (wahren) Gründen zu hinterfragen (warum?).

Praxis

Gruppenstunde

Feinziel: Die Kinder räumen am Ende einer Gruppenstunde den Raum auf.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Die Kinder verlassen den Gruppenraum jedes Mal, ohne ihn aufzuräumen. Dies führt zu Klagen der nachfolgenden Gruppe. Der Start einer Gruppenstunde ist ganz anders, wenn man in einen aufgeräumten Raum kommt.

Begründung: Die Gruppe soll für den Raum Verantwortung zeigen. Durch einen aufgeräumten Raum soll für eine gute Atmosphäre gesorgt werden. Auch soll sie Rücksicht gegenüber der nachfolgenden Gruppe üben.

Bedeutung von Tanz

Praxis

Feinziel: Erwachsene erkennen die Bedeutung des Tanzes für Jugendliche.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Jugendliche tanzen gerne und viel. Was der Tanz für sie bedeutet, soll erklärt werden: Körpergefühl, Bewegung, Darstellen, Kontakt, Erotik, Selbstwertgefühl, Kommunikation etc.

Begründung: Viele Eltern haben für das Tanzinteresse ihrer Kinder wenig Verständnis und daher mit ihnen Probleme. Durch die inhaltliche Klärung soll ein besseres Verständnis zwischen Eltern und Jugendlichen erreichen werden.

Kindergruppe

Praxis

Feinziel: Die Kinder spielen Fußball.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Die Kinder spielen sehr gerne Fußball. Dabei können sie sich austoben, viel Bewegung ist gesund.

Begründung: Das Ziel klingt gut. Ich berücksichtige die Handlungsziele. Wenn ich aber frage, *warum* ich dieses Ziel gewählt habe, muss ich vielleicht eingestehen, dass ich mich nicht vorbereitet habe. Das Ziel ist also eine Notlösung.

2.5.3.3 Praxisbeispiel: Elternseminar an der Volkshochschule

Grobziel-Ebene

Praxis

Nehmen wir an, wir hätten als **Lernziele** formuliert:

1. *Ich führe zu Beginn eine Blitzanalyse durch (Standard).*
Die Eltern erkennen . . .
2. die Bedeutung des Spiels für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen.
3. die verschiedenen Funktionen des Spiels.
4. u. a.

Feinziel-Ebene

zu **Lernziel 1** (Standard)

1. **Feinziel:** Ich vergleiche die konkrete mit der geplanten Situation.
2. **Feinziel:** Ich stelle mein Konzept (Ziele, Methoden) vor.
3. **Feinziel:** Ich hole die Meinungen der Lerner ein und interpretiere ihre Reaktionen.
4. **Feinziel:** Ich ändere meine geplanten Ziele und/oder behalte sie.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: In meinem Konzept plane ich mein Handeln für eine konkrete Situation. Diese Situation existiert nur in meiner Vorstellung. Obwohl ich mir die Situation realistisch vorstellen kann, muss ich mich darauf einstellen, dass die

Lerner mit einer für mich nicht vorhersehbaren Einstellung in die Situation kommen bzw. die Situation sich ganz anders darstellt.

Begründung: Mit diesem Standardziel soll mir deutlich gemacht werden, dass es stets anders als geplant kommen kann. So bin ich besser auf Veränderungen eingestellt. Die geplante Situation muss mit der konkreten verglichen werden und u. U. Folgerungen daraus gezogen werden. Dieses Vorgehen ist wichtig, will ich die Interessen (Handlungsziele) der Teilnehmer ernst nehmen.

zu Lernziel 2

1. Feinziel: Die Eltern erkennen die anthropologische Bedeutung des Spiels.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Das Spiel ist für die Entwicklung des Menschen wichtig. Spielerisch setzt sich der Mensch mit sich selbst und der Umwelt auseinander. Diese Tatsache sollen die Eltern erkennen und diskutieren.

Begründung: Erkennen die Eltern, dass das Spiel für den Menschen wichtig, eine existenzielle Grundkategorie ist, werden sie auch für weitere Ausführungen aufgeschlossen sein. Erst wenn die anthropologischen Grundlagen geschaffen sind, kann über die weiteren Aspekte des Spiels nachgedacht werden.

2. Feinziel: Die Eltern erkennen, dass Spielen für alle Altersstufen wichtig ist.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Viele Eltern denken nur, dass Kinder spielen sollen, jedoch mit dem Ernst des Lebens das Spielen aufhört.

Begründung: Nicht nur Kinder, sondern alle Altersstufen sollen spielen, weil das Spiel allen Menschen vielseitige Erfahrungen ermöglicht. Dies soll den Eltern klar gemacht werden.

zu Lernziel 3

1. Feinziel: Die Eltern erarbeiten, dass es beim Spiel stets um Zeitlosigkeit geht.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Beim Spielen kann man die Zeit vergessen. Man unterscheidet die chronologisch ablaufende und die imaginäre Zeit, die Erlebniszeit.

Begründung: Eltern sollen erleben, dass durch das Spiel die chronologische Zeit angehalten, in eine andere Dimension der Zeit gewechselt, die Zeit einfach einmal vergessen werden kann.

2. Feinziel: Die Eltern erarbeiten, dass es beim Spiel stets um Spannung geht.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Das Spiel lebt von der Spannung. Man wird ständig vor neue Situationen gestellt und ist gespannt, wie andere und man selbst sich verhalten werden.

Begründung: Eltern müssen selbst spielen und die Spannung eines Spiels erkennen. Nur so werden sie selber gerne spielen und das Interesse am Spiel auch anderen weitergeben.

Aufgabe

Wählen Sie eine Zielgruppe, denken Sie sich ein Grobziel (Lernziel) aus und formulieren Sie dazu Feinziele und den Didaktischen Kommentar.



Grobziel – Ebene zu Lernziel 2

Lernziel: _____

Feinziel – Ebene zu Lernziel 2 (Lernziel 1 ist das Standardziel)

1. Feinziel _____

Didaktischer Kommentar _____

2. Feinziel _____

Didaktischer Kommentar _____

usw.

2.6 Zeitaufwand und Kompliziertheit

Wenn Sie mir bis hierher gefolgt sind und das Buch nicht schon längst ins Regal zurückgestellt haben, gratuliere ich Ihnen. Bisher konnte man noch recht gut folgen, das Dargelegte schien logisch. Aber bei den Überlegungen über die Ziele sträubt sich sicherlich der Praktiker in Ihnen. Was hier dargestellt wurde, wie Ziele formuliert und von den verschiedenen Ebenen abgeleitet werden sollen, das lässt sich in der Praxis unmöglich durchführen. Es fehlt an Zeit und das Ganze ist zu kompliziert. Wenn man so in der Praxis vorgehen würde, käme man vor lauter Denken und Planen wohl kaum noch zum Handeln. In einem Satz zusammengefasst: Das Ganze ist Theorie. Es geht an der Praxis vorbei.

Einwand

Nichts Schlimmeres könnte einer Didaktik passieren. Didaktik versteht sich als eine Praxiswissenschaft, will Theorie in die Praxis umsetzen. Im Leben geht es uns öfter so, vieles von dem, was uns neu ist, erscheint kompliziert und theoretisch. Denken Sie einmal daran, als Sie Laufen, Lesen oder Schreiben lernten, wie schwierig waren da die ersten Schritte. Erst durch ständiges Üben haben wir es so gelernt, dass wir es heute „im Schlaf“ können. Ähnliches gilt auch hier. Es ist richtig, zuerst scheint der ganze Ablauf unmöglich; hat man es jedoch begriffen und geübt, kann man gar nicht anders, als nach dieser Vorgabe zu handeln.

Was auf vielen Seiten detailliert beschrieben wurde, um die Zusammenhänge erst einmal deutlich zu machen, lässt sich eigentlich in zwei Punkten recht kurz zusammenfassen:

- Jeder Pädagoge hat Ziele und zwar Ziele unterschiedlicher Art (Richt-, Grob- und Feinziele), das kann man im praktischen Handeln nachweisen **Lern-Helfer hat Ziele**

(siehe das Beispiel „Heimleiter“, S. 76f). Was vielfach unbewusst vorhanden ist, wurde reflektiert und ins Bewusstsein gehoben. Es wurde nichts Theoretisches, Berufsfremdes oder Praxisfernes besprochen.

Lerner hat Ziele ■ Die Lernenden haben ebenfalls Ziele, die in der Praxis berücksichtigt werden müssen. Wir haben hier nichts anderes gemacht, als eine Stelle in der Reflexion des Praktikers gesucht, an der er über die Handlungsziele nachdenken muss.

Wie Abbildung 19 erkennen lässt, ist das Ergebnis dieser Reflexion gar nicht so kompliziert.

2.7 Ziele und Konzepterstellung

Im Mittelpunkt der Didaktik stehen Ziele und Inhalte nach einer vorausgegangenen Bedingungsanalyse. So kann man Didaktik definieren. Ziele sind ein wichtiger Teil in einem Konzept. Ich fasse zusammen, welche von den hier abgehandelten Punkten über Ziele in ein Konzept gehören, und in welcher Reihenfolge.

Struktur

1. Bedingungsanalyse (1. Kapitel)
2. Didaktisch/methodische Überlegungen (2. Kapitel)
 - 2.1 Richtziel-Ebene
 - Richtziel 1. Grades
 - Richtziel 2. Grades
 - 2.2 Grobziel-Ebene
 - Erziehungsziele
 - Handlungsziele
 - Lernziele
 - Ergebnis-Verlauf/Begründung
 - 2.3 Feinziel-Ebene
 - Ableitung der Feinziele von den Lernzielen
 - Didaktischer Kommentar



Halten wir fest

Eine Zielformulierung enthält drei Teile: Person, Inhalt und Verhalten. Der Didaktische Kommentar ist immer dann angebracht, wenn es gilt, einen Gedankengang, den man ja nicht sehen und deshalb oft auch nicht oder nur schwer nachvollziehen kann, zu erklären. Der Didaktische Kommentar hat zwei Teile: Inhalt/Verhalten (was?) und Begründung (warum?).

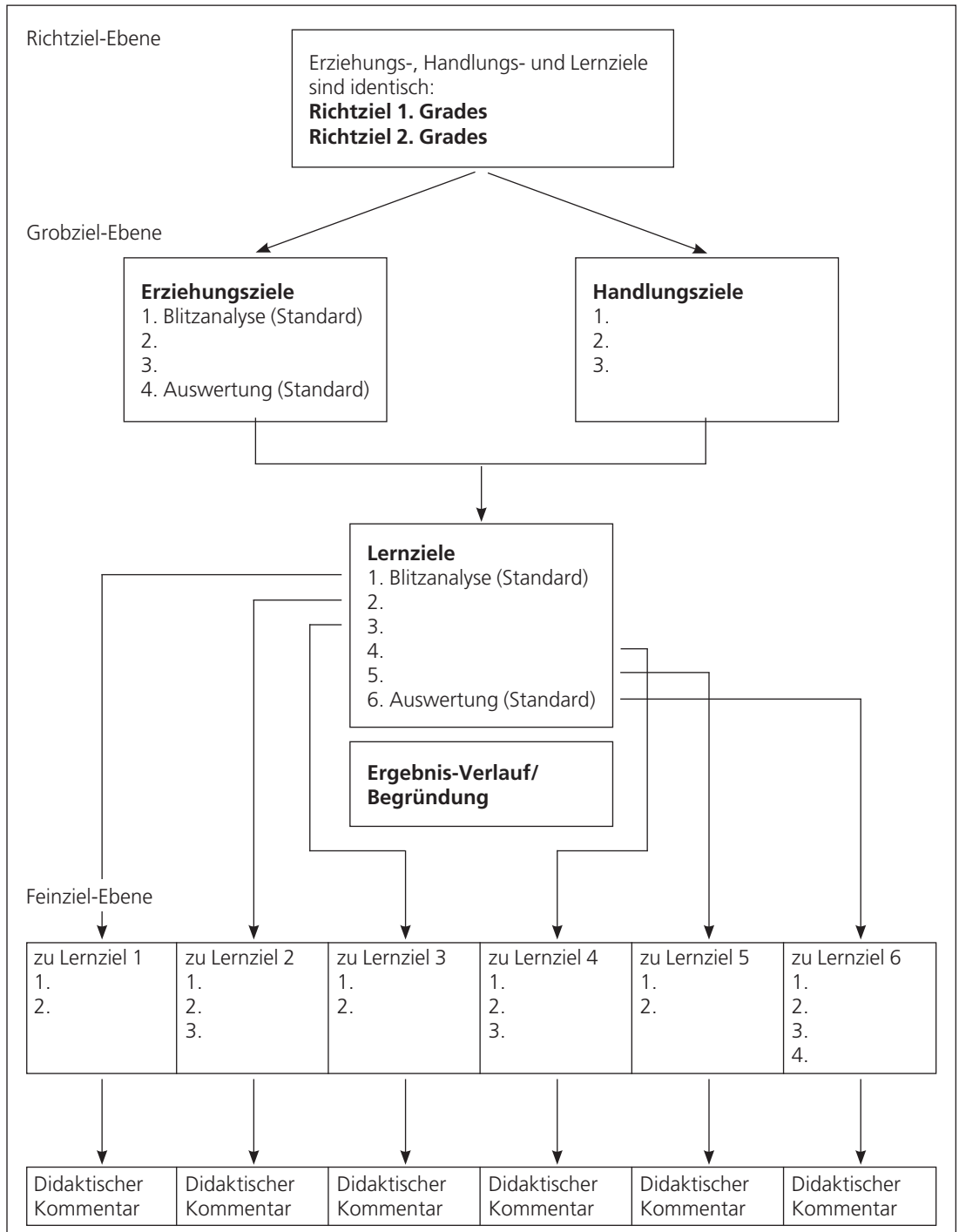


Abb. 19: Abstraktionsgrade und Ziel-Ebene

2.8 Musterbeispiel: Richt-, Grob- und Feinziel-Ebene

Muster

Situation: Seminarsitzung

Studenten der Fachhochschule Düsseldorf, Schwerpunkt „Freizeit- und Bewegungspädagogik“, müssen im Hauptstudium in Didaktik/Methodik für eine Lehrprobe ein Konzept erstellen. Die Studentinnen I. D. und Cl. M. haben folgendes Konzept zum Thema „Essen, Trinken, Genießen und Mahlhalten“ erarbeitet. Hier ein Auszug.

■ Richtziel-Ebene

Richtziel 1. Grades: Die Studenten erwerben in Bezug auf das Thema Geselligkeitspädagogik berufliche Qualifikation und Kompetenz.

Richtziel 2. Grades: Die Studenten erwerben grundlegende Kenntnisse über die Bedeutung von Essen, Trinken, Genießen und Mahlhalten in Bezug auf die Geselligkeitspädagogik.

■ Grobziel-Ebene

Erziehungsziele

1. Wir führen zu Beginn eine Blitzanalyse durch (Standard).
Die Studenten ...
2. erhalten einen historischen Überblick über die Entwicklung des Mahlcharakters.
3. setzen sich mit den anthropologischen Aspekten von Essen, Trinken, Genießen und Mahlhalten auseinander.
4. erhalten Informationen über Genuss und Genießen.
5. werden über die sechs Teilbereiche der Geselligkeit informiert.
6. erleben ein interessantes Seminar.
7. Wir werten die Seminarsitzung aus (Standard).

Handlungsziele

- Die Studenten wollen ...
1. sich mit dem Thema auseinander setzen.
 2. einen Praxisbezug erhalten
 3. Anregungen für ihre Praxis erhalten.
 4. ein interessantes und abwechslungsreiches Seminar erleben.

Lernziele

Wir übernehmen die Erziehungsziele vollständig und ergänzen sie um zwei Handlungsziele:

■ Struktur-orientierte Ziele

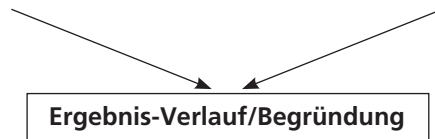
1. *Wir führen zu Beginn eine Blitzanalyse durch (Standard).*

■ Ergebnis-orientierte Ziele

- Die Studenten ...
2. erhalten einen historischen Überblick über die Entwicklung des Mahlcharakters.
 3. setzen sich mit den anthropologischen Aspekten von Essen, Trinken, Genießen und Mahlen auseinander.
 4. erhalten Informationen über Genuss und Genießen.
 5. werden über die sechs Teilbereiche der Geselligkeit informiert.
 6. setzen das Gelernte an einem Beispiel praktisch um.

■ Prozess-orientierte Ziele

- Die Studenten ...
7. erleben ein interessantes Seminar.
 8. beteiligen sich aktiv am Seminar.
 9. *Wir werten die Seminarsitzung aus (Standard).*



Das Handlungsziel 1 stimmt mit allen Erziehungs-Zielen überein; die Handlungsziele 2 und 3 werden als Lernziel 6 übernommen; Handlungsziel 4 wollen wir durch die gesamte Gestaltung des Seminars berücksichtigen. Die Erziehungsziele 1 und 9 werden standardmäßig beibehalten. Da die Handlungsziele nicht wesentlich von unseren Zielen abweichen, können wir sie problemlos übernehmen. Das besondere Interesse an der Praxis soll berücksichtigt werden.

■ Feinziel-Ebene

zu Lernziel 1 (Standard)

1. Feinziel: Wir vergleichen die konkrete mit der geplanten Situation.
2. Feinziel: Wir stellen unser Konzept (Ziele, Methoden) vor.
3. Feinziel: Wir holen die Meinung der Lerner ein bzw. interpretieren ihre Reaktionen.
4. Feinziel: Wir ändern unsere geplanten Ziele und/oder behalten sie.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ein struktur-orientiertes Ziel. In einem Konzept planen wir unser Handeln für eine konkrete Situation.

Diese Situation existiert zunächst nur in unserer Vorstellung. Obwohl wir uns die Situation einigermaßen vorstellen können, müssen wir uns darauf einstellen, dass die Lerner mit einer für uns nicht vorhersehbaren anderen Einstellung in die Situation kommen, bzw. die Situation sich ganz anders darstellt.

Begründung: Mit diesem ersten Standardziel soll uns deutlich gemacht werden, dass es stets anders als geplant kommen kann. So sind wir besser auf Veränderungen eingestellt. Die geplante Situation muss mit der konkreten verglichen und u. U. Folgerungen daraus gezogen werden.

zu Lernziel 2

Die Studenten lernen kennen . . .

1. Feinziel: die Sitzordnung und Rangfolge des Mahls in der Antike.
2. Feinziel: die Sitzordnung und Rangfolge des Mahls im Mittelalter.
3. Feinziel: die Sitzordnung und Rangfolge des Mahls in der Neuzeit.
4. Feinziel: die Sitzordnung und Rangfolge des Mahls in der heutigen Zeit.
5. Feinziel: die Tischsitten und Ernährungsgewohnheiten in der Antike.
6. Feinziel: die Tischsitten und Ernährungsgewohnheiten im Mittelalter.
7. Feinziel: die Tischsitten und Ernährungsgewohnheiten in der Neuzeit.
8. Feinziel: die Bedeutung des Mahls in der heutigen Zeit.
9. Feinziel: die Bedeutung des Mahls in der Antike.
10. Feinziel: die Bedeutung des Mahls im Mittelalter.
11. Feinziel: die Bedeutung des Mahls in der Neuzeit.
12. Feinziel: die Bedeutung des Mahls in der heutigen Zeit.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele. Durch die Gesprächsrunde, in der jeweils ein Vertreter der vier Epochen (Antike, Mittelalter, Neuzeit, Jetztzeit) über die verschiedenen Sitten und Ernährungsgewohnheiten sowie die Bedeutung des Mahls berichten, soll der historische Hintergrund des Mahls anschaulich vermittelt werden.

Begründung: Dadurch lernen die Teilnehmer den Bedeutungswandel kennen und können unter diesem Aspekt das Mahl in der heutigen Zeit besser betrachten. Auch kann anhand dieses Überblicks nachgedacht werden, ob wir einige Aspekte, die uns verloren gegangen sind, uns nicht u. U. wieder ins Bewusstsein bringen müssten, um unsere Mahlzeiten bereichern zu können.

zu Lernziel 3

Die Studenten . . .

1. Feinziel: erfahren, dass Essen und Trinken primäre Ausdrucksformen von Geselligkeit sind.
2. Feinziel: erkennen, dass Essen und Trinken nicht nur ernährungsphysiologisch von Bedeutung sind.
3. Feinziel: erfahren, dass der Mensch während des Mahles in seiner Ganzheit angesprochen wird.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele. Die Studenten sollen den engen Zusammenhang zwischen Essen, Trinken und Geselligkeit erkennen und mit ihren eigenen Erfahrungen vergleichen. Die Diskussion dient dem Austausch der Erfahrungen.

Begründung: Wir möchten erreichen, dass sich die Studenten ihre persönlichen Erfahrungen im Umgang mit dem Mahl bewusst machen und sich mit ihnen auseinander setzen.

zu Lernziel 4

Die Studenten erkennen, ...

1. Feinziel: dass Genuss Zeit braucht.
2. Feinziel: dass Genuss erlaubt sein muss.
3. Feinziel: dass ohne Erfahrung kein Genuss möglich ist.
4. Feinziel: dass Genuss nicht nebenbei erfolgen kann.
5. Feinziel: dass Genuss heißt: jedem das Seine.
6. Feinziel: dass Genuss alltäglich ist.
7. Feinziel: dass Genuss heißt: weniger ist mehr.
8. Feinziel: was euthyme Verhaltensweisen beinhalten.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele. Die Studenten sollen erkennen, dass der Begriff Genuss verschiedene Aspekte beinhaltet, und sich Gedanken darüber machen, welche Voraussetzungen für Genuss und Genießen notwendig sind.

Begründung: Nachdem die Studenten die Voraussetzungen für Genießen kennen gelernt haben, fällt es ihnen leichter, sich mit der Genussfähigkeit des heutigen Menschen auseinander zu setzen und sich den Stellenwert des Genusses bewusst zu machen.

zu Lernziel 5

Die Studenten lernen kennen ...

1. Feinziel: „Ausdrucksformen“ als Teilbereich von Geselligkeit.
2. Feinziel: „Personenkreis“ als Teilbereich von Geselligkeit.
3. Feinziel: „Disposition“ als Teilbereich von Geselligkeit.
4. Feinziel: „Beziehung/Inhalt“ als Teilbereich von Geselligkeit.
5. Feinziel: „Erlebnisqualität/Modalität“ als Teilbereich von Geselligkeit.
6. Feinziel: „Störfaktoren“ als Teilbereich von Geselligkeit.
7. Feinziel: das Mahl im Zusammenhang mit Essen, Trinken, Genießen und Geselligkeit begreifen.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele. Da der Begriff der Geselligkeit bereits in einer vorherigen Seminareinheit geklärt wurde, beschränken wir uns auf die Wiederholung der wichtigen Teilbereiche von Geselligkeit, die wir jedoch immer in Bezug zum Mahl setzen wollen.

Begründung: Die Studenten sollen erkennen, dass Geselligkeit mit dem Begriff Mahl verbunden ist. Die Gruppenarbeit, in der die Teilnehmer für verschiedene Einrichtungen ein Mahl planen sollen, dient dazu, die Elemente der Seminareinheit miteinander zu verbinden und das Gelernte praktisch umzusetzen.

zu Lernziel 6

Die Studenten ...

1. Feinziel: fassen die wichtigsten Ergebnisse zusammen.
2. Feinziel: reflektieren den Praxisbezug.
3. Feinziel: planen eine konkrete Situation.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele. Die Seminarteilnehmer sollen sich eine Situation vorstellen, in der sie mit einer Zielgruppe (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senioren) dieses Thema konkret umsetzen.

Begründung: Erst wenn die Teilnehmer das Gehörte an einem konkreten Beispiel verdeutlichen können, wird ihnen bewusst, ob sie die Informationen verstanden haben.

zu Lernziel 7 und 8

Die Studenten erleben ein interessantes Seminar und beteiligen sich aktiv am Seminar.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um prozess-orientierte Ziele. Diese Lernziele gelten für die ganze Sitzung und werden durch die Feinziele, Methoden und Rhetorik umgesetzt.

Begründung: Nicht nur das Thema muss interessant sein, sondern auch die Aufbereitung und Darstellung ist wichtig. Erst das Zusammenspiel aller didaktisch/methodisch/rhetorischen Schritte ermöglicht ein interessantes Seminar.

Überlegungen zur Auswertung

zu Lernziel 9

Die Studenten ...

Hier handelt es sich um ein spezielles Ziel. Es bezieht sich auf die Auswertung. Näheres zu diesem Standard-Grobziel und zur Auswertung erfolgt im letzten Kapitel.

Aufgaben



Versuchen Sie jetzt selbst, einen ganzen Zielkomplex (Richtziel-, Grobziel- und Feinziel-Ebene) zu formulieren. Wählen Sie ein Thema, eine Zielgruppe und erstellen Sie Ziele nach dem vorliegenden Muster. Übung macht den Meister! Beim ersten Mal brauchen Sie wahrscheinlich relativ viel Zeit. Mit ein wenig Übung werden Sie diesen Ziel-Teil eines Konzeptes jedoch recht schnell formulieren.

- Richtziel-Ebene
 - Grobziel-Ebene
 - Feinziel-Ebene
-
-

2.9 Fazit: Kernaussagen

1. Kapitel: Didaktik – Bedingungsanalyse

- In der Didaktik geht es um Lehren, Lernen und eine Bedingungsanalyse.
- Bevor ich handle, führe ich immer eine Bedingungsanalyse durch.

2. Kapitel: Ziele

- In der Didaktik geht es um Ziele.
 - Eine Handlung ist eine zielgerichtete Tätigkeit. Der Lehrende und der Lernende verfolgen in einer Handlung Ziele.
 - Ziele kann man nach dem Grad der Abstraktion in Richt-, Grob- und Feinziele unterteilen.
1. *Spontane Handlungen*: Auch wenn der Pädagoge spontan handelt, wird er sich fragen: *Was* will der Lerner und *warum* will er das?
 2. *Geplante Handlungen*: Plant der Pädagoge eine Handlung, Aktion, ein Projekt etc., muss er stets vorher bedenken:

Viertes didaktisches Element: Ziele

Der Lehrende hat Ziele: Erziehungsziele
 Der Lernende hat Ziele: Handlungsziele
 Die Lösung: Lernziele

- Beim *schriftlichen* Planvorgehen formuliert er auf der Grobziel-Ebene: Erziehungs-, Handlungs-, Lernziele und Ergebnis-Verlauf/ Begründung.
- Bei einem *nicht schriftlichen* Vorgehen wägt er ebenfalls die Interessen (Ziele) beider Parteien ab und überlegt eine Lösung.

**viertes didaktisches
Element**

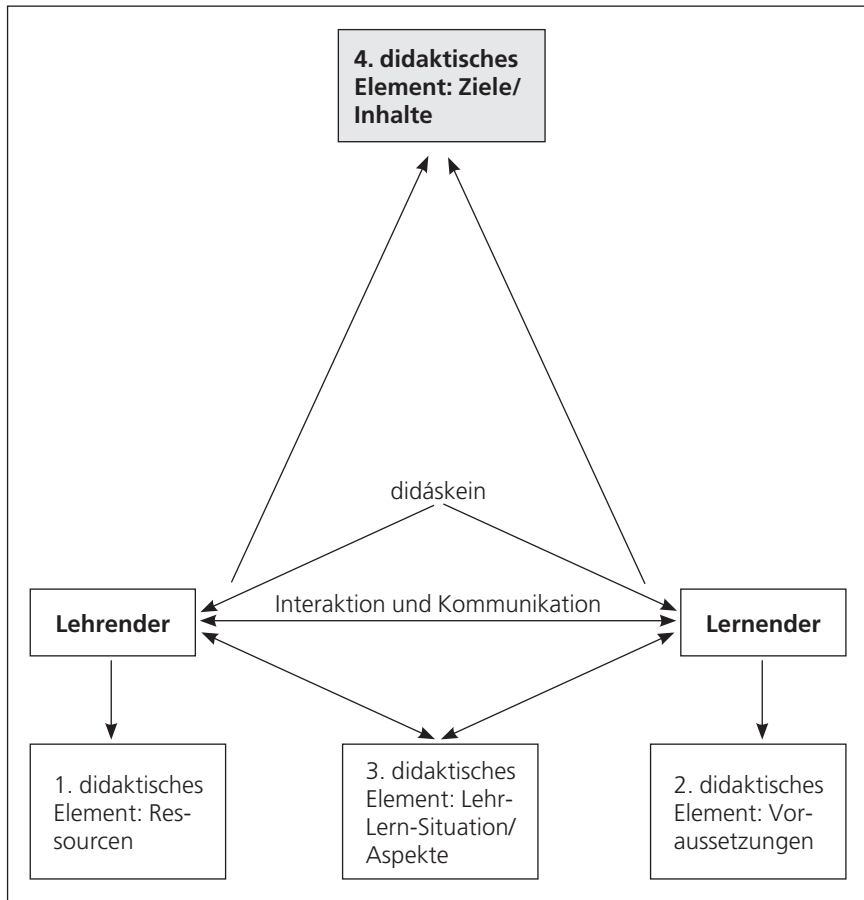


Abb. 20

L

Lernfragen



1. Wie lautet das vierte Axiom?
2. Welche Konsequenzen sind aus dem vierten Axiom zu ziehen?
3. Welches sind die beiden entscheidenden Fragen, die sich ein Pädagoge stellen muss?
4. Was versteht man unter Erziehungszielen?
5. Welche Aspekte enthält ein Erziehungsziel?
6. Was versteht man unter Handlungszielen?
7. Welche beiden Aspekte enthält ein Handlungsziel?
8. Was versteht man unter Lernzielen?
9. Was beschreibt man beim Ergebnis-Verlauf?
10. Welches sind die Besonderheiten auf der Grobziel-Ebene?

11. Welche drei Teile enthält eine Zielformulierung?
12. Worum geht es beim Didaktischen Kommentar?
13. Wie kann man einen Praktiker, der behauptet, keine Ziele zu verfolgen, vom Gegenteil überzeugen?
14. Wie kann man die Unterschiede von Richt-, Grob- und Feinzielen erklären?
15. Welche Kriterien gibt es für die Zielformulierung?
16. Worin besteht der Unterschied zwischen Richtziel 1. und Richtziel 2. Grades?
17. Auf welcher Zielebene werden die Handlungsziele formuliert und warum nur auf dieser?
18. Von welchen Zielen der Grobzielebene werden Feinziele abgeleitet?
19. Muss man nach jeder Feinzielformulierung einen Didaktischen Kommentar formulieren oder welche Möglichkeiten gibt es?
20. Wie begegnen Sie dem Vorwurf: Die Didaktik ist zu zeitaufwändig und zu kompliziert?
21. Worin besteht der Unterschied zwischen Ergebnis-Verlauf und Didaktischem Kommentar?

Weiterführende Literatur



- Brezinka, W. (1977): Was sind Erziehungsziele? In: Benden, M. (Hrsg.): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 9–48
- Jank, W., Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5., völlig überarb. Aufl. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Meyer, H. (1978): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Kronberg: Athenäum
- (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor
- Peterßen, W. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9. Aufl. München: Oldenbourg

3 Was ist Methodik? Was ist Rhetorik?



3.1 Wortfeld Methodik

Im ersten Kapitel wurde der Begriff Didaktik zunächst in Teilelemente zerlegt und am Ende der Abhandlungen eine Definition erarbeitet. Dieses methodische Vorgehen wurde in der Annahme gewählt, dass sich die Lernenden unter dem Begriff „Didaktik“ wenig vorstellen konnten. Bei den Begriffen „Methode“ und „Methodik“ kann man jedoch annehmen, dass sie dem Lernenden weitgehend bekannt sind. Daher empfiehlt es sich nicht, den Begriff in Teilschritten zu zerlegen und diese zu erklären. Wir können direkt und unmittelbar an die Begriffsklärung herangehen.

Aufgaben

Versuchen Sie zunächst selbst, die beiden Begriffe zu umschreiben:

1. Was verstehen Sie unter einer Methode?

2. Was verstehen Sie unter Methodik?



Im alltäglichen Sprachgebrauch fällt es nicht schwer, den Begriff Methode zu erklären; anders in der Literatur. Allerdings geht es mir nun nicht um eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Begriffs „Methode“, so wie sie von Schulze oder für den Bereich der Sozialen Arbeit von Galuske (Schulze 1978; Galuske 1990) vorgenommen wurde, vielmehr möchte ich den Begriff Methode so einführen, wie er ursprünglich verstanden und im pädagogischen Alltag auch verwandt wird. Ich gehe davon aus, dass Lernen und dessen Vermittlung nicht ohne Methode (und Medien) vor sich gehen kann, denn ein Gedanke/Ziel kann sich nicht selbst vermitteln, er braucht Vermittlungsträger: Methoden und/oder Medien. Dabei gilt grundsätzlich:

Begriffsschaos

„Wer in seinem Stoff zu Hause ist, sich aber keine Gedanken über die Vermittlung macht, mag ein Fachmann auf seinem Gebiet sein, als guten Pädagogen werden wir ihn kaum bezeichnen können. Und auch andersherum (...): Diejenigen (...) sind verdächtig, die jeden methodischen Schnickschnack einsetzen, um Lappalien an den Mann zu bringen, aber schon bei gezielten Fragen passen und sich durch geschickte Verbalmanöver aus der Affäre ziehen müssen.“ (Hoberg 1988, 15)

Definition

Der Begriff „**Methode**“ stammt ähnlich wie der Begriff der Didaktik aus dem Griechischen: *metá* und *hodós*. *metá* = nach, mit, zwischen; *hodós* = Weg; *méthodos* = der Weg zu etwas hin (Kilb/Peter 2009, 22).

- Methode ist das planmäßige Vorgehen zur Erreichung eines Zieles; der erfolgreiche Weg zum Ziel; eine spezifische Art und Weise zu handeln.
- Methode ist eine Weise des Vorgehens in Richtung auf ein Ziel. Im Allgemeinen versteht man somit unter Methode eine bewusst gewählte Verhaltensweise zur Erreichung eines bestimmten Zieles.
- Methoden sind Formen des Herangehens an Aufgaben zur Lösung von Zielen und/oder Problemen.
- Methoden sind erprobte, überlegte und übertragbare Vorgehensweisen zur Erledigung bestimmter Aufgaben und Zielvorgaben (Schilling 1983a, 22).

Wie? So wie es in der Didaktik um das *Was* und *Warum* geht, befasst sich die Methodik mit dem *Wie* und *Womit* (Lehner 1989, 14; Schulze 1978, 25; Terhart 1989, 33; Badry u. a. 1992, 173). Bei der Methode geht es nicht nur um die Vermittlung von Informationen, orientiert am Ziel, sondern Methoden sollen Kommunikation stiften und Handlungen anregen (Wittern 1985, 38).

Methodik Und was ist nun *Methodik*? Mit Methodik ist die Wissenschaft gemeint, die sich als Theorie und Lehre von den Methoden versteht. Sie hat die Aufgabe, die Kommunikationsbedingungen und Lernchancen wie -schritte zu untersuchen und darzustellen (Giesecke 1973, 8). Ihr geht es darum herauszufinden, wie der Mensch lernt und welche methodischen Schritte der Lern-Helfer zur Umsetzung seiner Ziele einsetzen sollte.

**Halten wir fest**

Ist die Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen, so ist die Methodik die Wissenschaft vom zielgerichteten Handeln.

3.2 Verhältnis von Didaktik und Methodik

3.2.1 Interdependenz/Implikation

Aufgaben

Wie sehen Sie das Verhältnis von Didaktik und Methodik?

1. Muss es Didaktik und Methodik oder Methodik und Didaktik heißen?

Oder:

2. Didaktik/Methodik oder Methodik/Didaktik?

Begründen Sie Ihre Entscheidung.



Die *bildungstheoretische Didaktik* verstand Didaktik *im engen Sinne* und das bedeutete eine logische Abfolge von Didaktik und Methodik. Man sprach vom *Primat der Didaktik*. Methodik wurde durch ein „und“ mit der Didaktik verbunden. Dieses „und“ sollte verdeutlichen, dass zwei Größen miteinander verbunden sind, deren Reihenfolge jedoch eindeutig ist: Didaktik steht vor Methodik.

**Didaktik und
Methodik**

Anders argumentierte die *lerntheoretische Didaktik*, die Didaktik im *weiten Sinne* verstand. Zwischen Didaktik und Methodik besteht ein *interdependentes Verhältnis*, ein Wechselverhältnis. Um dieses entsprechend auszudrücken, wählte man den *Schrägstrich*: Didaktik/Methodik. Inzwischen ist es kein Streitpunkt mehr, Didaktik wird im weiten Sinne verstanden, d. h. Zielfragen implizieren Wegfragen und umgekehrt (Schulz 1981, 86). Unter *Interdependenz* versteht man die Gleichgewichtigkeit und wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Elemente: Ziele, Inhalte, Methoden und Medien (Heimann 1976). Blankertz hat Heimanns Gedanken von der Implikation aufgenommen und

Didaktik/Methodik

„spricht vom nicht hintergehbaren Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen, womit zweierlei gemeint ist: Einmal, daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält, auch wenn sie dies nicht sichtbar macht; und zum anderen, daß inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder auszubleibende methodische Durchsetzung sein können. Der zweite Teil dieses Satzes weist auf die Notwendigkeit hin, bei Ziel- und Inhaltsentscheidung schon mitzudenken, ob und wie die verfolgten Intentionen methodisch durchsetzbar sind. (...) Der erste Teil der Implikationsthese ist demgegenüber brisanter: Methoden enthalten unausweichlich inhaltliche Vorentscheidungen.“ (Blankertz 2000, 93ff; Terhart 1989, 44)

Die Formulierung von Blankertz hat sich allgemein in der Didaktik durchgesetzt und ist „konsensfähig“. Der Vorschlag von Blankertz hat sowohl die Zustimmung von Schulz (1972) als auch von Klafki (1976) gefunden (Adl-Amini/Künzli 1980, 28).

Dieses Ergebnis korrigiert auch die rein instrumentalistische Vorstellung von Methoden im Sinne einer Zweck-Mittel-Relation. Die Methoden werden dabei als Weg verstanden, den man gehen muss, um ein Ziel zu erreichen. Dieser Gedanke geht davon aus, dass man ein Ziel festgelegt hat und nur noch den Weg dorthin bestimmen muss (Geißler 1975, 22; Lehner 1989, 15; Terhart 1989, 37ff). Zwischen Ziel und Methode besteht bei diesem Verständnis keine Wechselwirkung. Didaktik/Methodik stehen jedoch in einem sich gegenseitig bedingenden Verhältnis. Methodik ist ohne Didaktik nicht möglich. Didaktik ist für Methodik der Rahmen möglicher Handlungsfolgen und Verhaltensweisen. Deshalb muss es auch Didaktik/Methodik heißen, das ist eine logische Folgerung. Es ist unverständlich, wie in einigen Ausbildungseinrichtungen von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern beliebig von Methodik/Didaktik oder Didaktik und Methodik gesprochen wird.

Trotz der logischen Reihenfolge stehen Ziele und Methoden in einer Interdependenz bzw. Implikation, d. h. bestimmte Ziele können nur durch bestimmte Methoden erreicht werden und nur bestimmte Methoden eignen sich zum Erreichen bestimmter Ziele. In der Auswahl der Ziele ist auch gleichzeitig der methodische Rahmen abgesteckt. Ziele sollen in Handlung umgesetzt werden, d. h. also, Ziele müssen so konkret formuliert werden, dass ihre Umsetzung im Handeln bereits erkennbar ist. Geht man vom Axiom aus: Der Mensch kann sich nicht ziellos verhalten, besagt dies, dass in jedem methodischen Handeln auch bereits Ziele enthalten sind.

**Interdependenz
bzw. Implikation**



Halten wir fest

Die Antworten auf die zwei Fragen lauten also:

1. Das Verhältnis von Didaktik und Methodik wird durch Interdependenz bzw. Implikation bestimmt.
2. Dieses Implikationsverhältnis wird nicht durch ein „und“, sondern durch einen Schrägstrich ausgedrückt: Didaktik/Methodik.
3. Wenn Didaktik/Methodik interdependent sind, kann man auch nur von Didaktik sprechen, da Methodik automatisch mit enthalten ist. Die heute allgemein anerkannte Formulierung lautet einfach: Didaktik.

3.2.2 Vermittlungsvariablen

Der Begriff „Methode“ ist ungenau, recht umfangreich und enthält unterschiedliche Merkmale auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Diese sollen herausgearbeitet und näher dargestellt werden.

Aufgabe

Stellen Sie sich vor, Sie planen einen Elternabend zum Thema „Probleme Behinderter bei der Integration in die Gesellschaft“. Sie haben sich mit dem Thema ausführlich beschäftigt, sich kompetent gemacht. Nun überlegen Sie, *wie* Sie den Elternabend methodisch und organisatorisch gestalten könnten.

Machen Sie sich Gedanken und erarbeitet Sie das methodisch/organisatorische Vorgehen. Es geht hier nur um den methodischen Ablauf. Wie würden Sie den Elternabend gestalten?



Das Ergebnis Ihrer Überlegungen könnte vielleicht sein: Sie wollen einen *Kurzvortrag* (etwa 15 Minuten) halten, anschließend *Gruppenarbeit* (20 Minuten) vorschlagen, danach in eine offene *Diskussion* überleiten (20 Minuten). Gleichfalls wollen Sie einen *Kurzfilm* zeigen (5 Minuten), die Diskussionsergebnisse auf *Wandplakaten* festhalten (5 Minuten).

Die Sitzordnung wollen Sie so gestalten, dass die Teilnehmer in *Tischgruppen* sitzen, um besser diskutieren zu können. Des Weiteren wollen Sie auch *Getränke* anbieten, um auf diese Weise eine etwas gelockerte Atmosphäre zu schaffen usw. Vielleicht haben Sie auch ganz andere und viel originellere Ideen für den Elternabend.

Worum geht es? Unter dem Begriff „Methode“ zählen hier z. B.: Vortrag, Gruppenarbeit, Diskussion, Film, Plakat, Tischgruppen, Getränke, Zeitangaben.

Diese „Methoden“ sind jedoch von ganz unterschiedlicher Art und sollten deshalb in verschiedenen Gruppen klassifiziert werden.

1. *Methoden*: Vortrag, Gruppenarbeit, Diskussion
2. *Medien*: Film
3. *Material*: Wandplakat, Verlängerungskabel, Ersatzlampe etc.
4. *Zeit*: Kurzvortrag von etwa 15 Minuten, 30 Minuten Gruppenarbeit etc.
5. *pädagogische und organisatorische Hinweise*: Tischgruppen, Getränke etc.

fünf Schritte

Diese fünf Schritte gehören zur methodischen und organisatorischen Planung. Der Pädagoge muss überlegen:

- Welche Methoden eignen sich am besten?
- Brauche ich Material? Wenn ich einen Film zeigen will: ein Verlängerungskabel, Verdunklungsmöglichkeiten, Ersatzlampe etc.
- Wenn ich Wandplakate erstellen lassen will: Plakate, Filzstifte, Aufhängvorrichtungen etc.

- Wie lange soll der Vortrag dauern? Wie viel Zeit soll für Gruppenarbeit eingeplant werden? Wie lange soll die ganze Veranstaltung dauern?
- Wie soll der Raum gestaltet, die Tische angeordnet werden? Soll es etwas zu essen und zu trinken geben? Wo soll der Referent stehen? Von wo aus soll der Film gezeigt werden?

Je nach Situation muss der Pädagoge über diese fünf Punkte nachdenken und sich z. T. spontan entscheiden, z. T. kann er das auch in Ruhe vorbereiten. Diese fünf Teilbereiche des methodischen Handelns sollen nach Schulz „*Vermittlungsvariablen*“ genannt werden. Vermittlungsvariablen sind die Wege und Mittel, die Art und Weise, wie durch Methoden und Mittel Ziele erreicht werden (Schulz, 1981, 80, 84, 110).



Halten wir fest

Unter *Vermittlungsvariablen* versteht man:

1. Methode
2. Medien, Mittel
3. Material
4. Zeit
5. pädagogische und organisatorische Hinweise

Bei einer Konzepterstellung müssen diese Punkte stets berücksichtigt werden.

Wir haben im zweiten Kapitel gesehen, dass Ziele auf drei Abstraktions-Ebenen formuliert werden können: Richt-, Grob- und Feinziele. Die Feinziel-Ebene ist die praktische Ebene, hier geht es um die konkrete pädagogische Umsetzung von Zielen mittels Methoden/Vermittlungsvariablen.

Dreier-Schritt

Diese Überlegungen führen zu dem Ergebnis: Nur Feinziele, nicht Richt- oder Grobziele, werden methodisch umgesetzt. Auf der Feinziel-Ebene macht sich der Pädagoge stets über drei Punkte Gedanken:

1. *Feinziele*: Wie operationalisiere ich die Lernziele der Grobziel-Ebene in Feinziele (zu Lernziel 1 etc. 1. Feinziel etc.)?
2. *Didaktischer Kommentar*: Um welchen Inhalt geht es (was?) und wie begründe ich die Zielentscheidung (warum?)?
3. *Methoden/Vermittlungsvariablen*: Auf welchem Weg, mit welchen Mitteln will ich das Feinziel erreichen (wie, womit?)?

Elternabend zum Thema „Probleme Behinderter bei der Integration in die Gesellschaft“

Praxis

1. Feinziel: Die Eltern erhalten Informationen über eine Behindertentagesstätte.

■ *Didaktischer Kommentar*

Inhalt/Verhalten: _____

Begründung: _____

■ *Vermittlungsvariablen*

■ Methode: Vortrag

■ Medien: Diaprojektor

■ Material: Dias, Leinwand, Ersatzlampe, Verlängerungskabel

■ Zeit: 10 Minuten

■ pädagogische und organisatorische Überlegungen:

Der Raum muss verdunkelt werden können. Stühle und Tische bereits so stellen, dass alle die Dias gut sehen können. Nicht zu lange ein Bild kommentieren.

2. Feinziel: Die Eltern erfahren etwas über den von dem UNESCO-Weltkongress in Salamanca (1994) geprägten Begriff „Inklusion“.

■ *Didaktischer Kommentar*

Inhalt/Verhalten: _____

Begründung: _____

■ *Vermittlungsvariablen*

■ Methoden: Gruppenarbeit

■ Medien: –

■ Material : Text der UNESCO

■ Zeit: 30 Minuten

■ pädagogische und organisatorische Überlegungen:

Die Gruppen sollen etwa aus 5–8 Personen bestehen. Einen Gruppensprecher wählen, der das Ergebnis den anderen Gruppen mitteilt. Die Ergebnisse an die Tafel schreiben. Ich muss zu den einzelnen Gruppen gehen und ihnen u. U. Hilfestellung geben.

Aufgabe

Formulieren Sie jetzt selbst ein *Feinziel*, den *Didaktischen Kommentar* und die entsprechenden *Vermittlungsvariablen*.



**Methoden oder
Vermittlungs-
variablen**

Diesen Dreierschritt auf der Feinziel-Ebene (Feinziel, Didaktischer Kommentar, Vermittlungsvariablen) wird der Pädagoge allerdings nur dann anwenden, wenn er ein Vorgehen wie z. B. Seminar, Sitzung, Aktion etc. vorausplant. Muss er dagegen in einer konkreten Situation spontan handeln, wird er sich wohl kaum Vermittlungsvariablen überlegen. Das wäre völlig unpassend. Hier wird er sich spontan für eine Methode entscheiden.

Wir haben also zwei Möglichkeiten methodischen Vorgehens: Methoden und Vermittlungsvariablen. Je nach Situation muss man auswählen und sich entscheiden.

Praxis**Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)**

Situation: Arbeit einer Familienpflegerin

Feinziel: Der kleine Fritz (6 Jahre) zieht nach der Schule seine Straßenschuhe aus und Hausschuhe an.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: _____

Begründung: _____

Methode: Klärendes Gespräch (also nur Methode, nicht Vermittlungsvariablen)

3.3 Methode und Praxis

3.3.1 Gute und schlechte Methoden

Es gibt eine Vielzahl von Methoden. Ich habe in zwei Büchern jeweils hundert Methoden vorgestellt (Schilling 1982; Schilling 1985a). Es ist eine Frage der Fantasie und Kreativität, diese Anzahl der Methoden um ein Vielfaches zu erweitern.

Interessant ist in diesem Zusammenhang sicher die Frage: Gibt es gute und schlechte Methoden? Diese Frage muss man im Zusammenhang mit der Frage nach guten und schlechten Praktikern stellen. Die Methode an sich ist neutral, entscheidend ist es, wie sie der Praktiker einsetzt, wie er mit ihr umgeht, wie er durch sie motivieren kann. Zum Beispiel konnte man durch einen von der National Education Association 1961 angeregten Überblick über alle vorhandenen Untersuchungen guter und schlechter Unterrichtsmethoden keine Lernmethode entdecken, von der sich klar nachweisen ließ, dass sie entweder mit gutem oder schlechtem Unterricht verbunden war. In diesem Überblick waren Hunderte von Untersuchungen erfasst worden. Die Schlussfolgerung scheint ohne Frage definitiv zu sein.

„Das Resultat dieses Forschungsprogramms ist ernüchternd: Die beste Methode gibt es nicht. (...) Die Eignung einer Methode läßt sich niemals absolut feststellen. Das heißt: Es gibt keine guten oder schlechten Methoden an sich,

sondern immer nur solche Methoden, die im Hinblick auf ein konkretes Lernziel unter Berücksichtigung konkreter Teilnehmervoraussetzungen und einer konkreten Kurssituation als geeignet bzw. nicht geeignet angesehen werden können.“ (Terhart 1989, 77, 123)

Terhart kommt zu dem zusammenfassenden Ergebnis:

„Es gibt nicht *die* Lehrmethode, weil es *das* Lernen nicht gibt. Je nach angestrebter Lernqualität müssen unterschiedliche methodische Arrangements bereitgehalten werden. Die Pluralität der Lernformen erzwingt eine Pluralität im Methodischen; methodische Monokultur (wie sie leider zu den Realitäten unserer Schulen gehört) fördert demgegenüber eine Einseitigkeit des Lernens bzw. der realisierten Lernqualität. (...) Die methodische Monokultur widerspricht (...) einem elementaren Gerechtigkeitsgebot insofern, als die eine dominierende Methode immer nur eine bestimmte Gruppe von Schülern bevorzugt, andere systematisch benachteiligt. Angesichts der Vielgestaltigkeit der Lernarten und Lernstile in einer Schulklasse müßte die Pluralität der methodischen Angebotsformen eigentlich in den Stand eines einklagbaren Rechts erhoben werden.“ (Terhart 1989, 132)

**es gibt keine guten
oder schlechten
Methoden**

Wahrscheinlich liegt der Grund, warum man keine spezifischen Methoden finden konnte, die jeweils bei guten oder schlechten Pädagogen vorkommen, darin, dass nicht die Methode selbst der wichtigste Faktor ist, sondern die Bedeutung, welche die Methode für die Person hat, die sie anwendet und auf die, auf die sie angewandt wird. Ganz entscheidend für die Wirkung einer Methode ist das Engagement des Pädagogen. Deshalb ist die Frage falsch gestellt: Gibt es gute und schlechte Methoden? Sondern die Frage muss lauten: Gibt es engagierte und weniger engagierte Pädagogen? Genauso wie es kein „richtiges“ pädagogisches Handeln gibt, sondern nur „angemessenes“ pädagogisches Agieren, gibt es auch keine guten und schlechten Methoden (Giesecke 1987, 19).

3.3.2 Methoden der Sozialarbeit

In der Sozialarbeit ist der Begriff „Methode“ eindeutig belegt. Wenn man in der Sozialarbeit von Methoden spricht, meint man die klassischen Methoden *Einzelhilfe*, *Gruppenarbeit*, *Gemeinwesenarbeit* (Belardi u. a. 1980; Bardy u. a. 1992, 199ff). Inzwischen sind noch weitere hinzugekommen z. B. *Projektmethode* und *Supervision*. Wenn die *klassischen Methoden* den Begriff Methode okkupiert haben, muss man sich fragen, wie man z. B. Rollenspiel, Planspiel, Podiumsgespräch, Interview, Bildkollage etc. bezeichnet. Muss man für diese methodischen Vorgehensweisen einen anderen Begriff prägen? Ich bin der Meinung, der Begriff „Methoden der Sozialarbeit“ ist falsch gewählt. Obwohl die neuere Literatur dies bestätigt, halten viele Hochschulen in ihrem Studienprogramm an der alten Formulierung immer noch fest. Begründung: Soll einer Person geholfen werden, geht man nach

**klassische
Methoden der
Sozialarbeit**

didaktischen und methodischen Prinzipien vor. Das heißt, man überlegt sich u. U. gemeinsam mit dem Betreffenden, welches Ziel man anstreben will und sucht dementsprechend die geeignete Methode zur Umsetzung dieses Zieles. Dies kann z. B. das Einzelgespräch sein. Diese „Globalmethode“ enthält nun wiederum Ziele und neue Methoden. Man kann sich z. B. überlegen, welche Gesprächsmethode man anwenden will, ob man ein Rollenspiel einsetzen möchte usw. Das heißt also, die „Methode“ Einzelhilfe enthält u. U. viele weitere Methoden. Dadurch wird nun der Begriff „Methode“ sehr unklar. Soll man von Globalmethoden sprechen, soll man die Unterscheidung von Schulze einführen und von Methoden auf der Makro-, mittleren und der Mikro-Ebene sprechen (Schulze 1978, 41ff)? Eichhorn stellt zu dieser Frage fest:

„Vorerst kann man nur Unsicherheit konstatieren, ob die klassischen drei Methoden überhaupt im Sinne einer modernen Wissenschaftstheorie als ‚Methoden‘ anzusprechen sind oder aber als bloße berufliche Techniken, neben denen es noch weitere Arbeitsformen gibt.“ (Eichhorn 1977, 110)

Martin geht sogar noch weiter, indem er resümiert:

„Die Zeit ist vorbei, in der die drei traditionellen Methoden (. . .) die Reflexion der Sozialen Arbeit in weiten Praxisbereichen bestimmen und auch in der Ausbildung und Fortbildung eine zentrale Rolle einnahmen. Das Kapitel Methodenlehre in diesem Sinne ist abgeschlossen.“ (Martin 1989b, 38)

Diese kritische Einstellung setzt sich immer mehr durch. Man kommt zu folgender Klärung:

Arbeitsform

- *Makro-Ebene*: Einzelhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit. Man spricht hier nicht von einer Methode, sondern von einer *Arbeitsform*, *Arbeitsweise* oder *Arbeitstechnik*. Der Sozialarbeiter arbeitet nach einer bestimmten Arbeitstechnik, z. B. der Gruppenarbeit.

Verfahren

- *Meso-Ebene*: Gruppenpädagogik, Gruppendynamik, Gesprächstherapie, Tiefenpsychologie, Lernpsychologie, TZI u. a. Auch hier sprach man von Methoden, z. B. gruppenpädagogische Methode, Methode der Gesprächstherapie nach Rogers u. a. Inzwischen werden auch diese Vorgehensweisen nicht mehr als Methode, sondern als *Verfahren* bezeichnet: gruppenpädagogisches Verfahren tiefenpsychologisches Verfahren usw.

Methode

- *Mikro-Ebene*: Rollenspiel, Planspiel, Interview etc. Wenn es um das ganz konkrete Handeln geht, um die Umsetzung von Zielen in Handlung, dann, und zwar nur dann sollten wir von *Methoden* sprechen.

Das heißt also: Ein Sozialarbeiter kann in seiner Einrichtung die *Arbeitsform* Gruppenarbeit anwenden, bei der Gruppenarbeit geht er nach dem gruppendynamischen *Verfahren* vor und setzt in der konkreten Situation z. B. die *Methode* „Interview“ oder „Pro & Contra“ ein. Galuske nennt dieses hier vorgestellte Verständnis von Methode „Sozialtechnologie“. Darunter versteht er,

„dass eine Methodendebatte, die jenseits der Zielfrage angesiedelt ist, in der Gefahr steht, beliebige Technologien der Veränderung für beliebige Zielsetzungen zu entwickeln. (...) Um es an einem sehr einfachen Beispiel zu verdeutlichen: Lernmethoden, wie etwa Lernen durch positive Verstärkung (z. B. Lob, Geschenke) sagen nichts darüber aus, zu welchem Zweck sie verwendet werden.“ (Galuske 1999, 21)

Hier sieht Galuske etwas sehr richtig. Methoden ohne didaktischen Kontext und ohne reflektierte Pädagogik können u. U. zur gefährlichen Technologie werden. In den ersten beiden Kapiteln habe ich jedoch ausführlich und wiederholt darauf verwiesen, dass es um eine reflektierte Pädagogik geht. Didaktik und Methodik stehen in Wechselwirkung und bedingen sich gegenseitig.

Einen neuerlichen praxisorientierten Ordnungsversuch schlagen Kreft und Müller vor. „Der Methodenbegriff sollte künftig nur noch für die drei klassischen Methoden benutzt werden, alle anderen Versuche planvollen Handelns seien Verfahren“ (Kreft/Müller 2010, 9 f). Mit diesem Vorschlag soll die fast babylonische Erklärungsverwirrung beendet werden. Für eine Ordnung, die das Lehren, Lernen und Handeln zu erleichtern vermag, schlagen sie stattdessen vor, nur noch zwischen Konzepten, Methoden, Verfahren und Techniken zu unterscheiden. Was aus didaktischer Sicht eine Methode ist, nennen die Autoren Techniken (Kreft/Müller 2010, 12–25). Ob dieser Ordnungsversuch die Sprachverwirrung tatsächlich löst, ist zu bezweifeln.

Halten wir fest

Wenn man von Methoden spricht, sind damit nicht die klassischen Methoden der Sozialarbeit gemeint. Vielen Sozialarbeitern dürfte diese Korrektur schwer fallen, zumal sie auf diese Berufsbegriffe geradezu konditioniert wurden. Diese Unterscheidung und Klärung der Begriffe ist aus didaktisch/methodischer Sicht jedoch notwendig und unabdingbar (Schilling 1985b, 260ff).

Methoden sind nicht nur eine Ableitung von Zielen, sondern sie werden bedingt von der Lehr-Lern-Situation und von den beteiligten Personen, dem Lernhelfer und dem Lerner (Kilb/Peter 2009, 25).



3.3.3 Ziele – Inhalte – Methoden – Medien

Aufgaben

Sie haben bestimmt schon in einer sozialpädagogischen bzw. sozialen Einrichtung ein Praktikum absolviert. Wie geht man in der Praxis vor? Wählt man zuerst die Ziele oder zuerst die Methoden und macht sich über die Ziele nur wenige Gedanken? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Reflektieren Sie ganz ehrlich Ihre eigenen Praxiserfahrungen.



Praxiseinrichtung:

1. Wie sind Sie vorgegangen? _____

2. Wie sind die anderen Mitarbeiter vorgegangen? _____

Der logischen Abfolge nach muss es Didaktik/Methodik heißen. Zielüberlegungen stehen vor Methodenauswahl (Terhart 1989, 45). Dieser Hinweis ist sehr entscheidend. Viele Praktiker machen sich kaum Gedanken über ihre Ziele, über das *Was* und *Warum*. Für sie sind die Methoden wichtiger, auf spannende, abwechslungsreiche und interessante Methoden kommt es ihnen vor allem an. Die Frage steht im Vordergrund: *Wie* mache ich etwas?

Entscheidungsfelder Es wäre nun jedoch aus der Sicht der *Didaktik* falsch und unrealistisch, den Anspruch zu erheben, der Praktiker müsse sich bei jeder Handlung zuerst nach den Zielen fragen, bevor er die Methoden wählt. Die Didaktik als Versatzwissenschaft zwischen Theorie und Praxis stellt keine solchen einseitigen Forderungen. Wenn zwischen Didaktik und Methodik ein interdependentes Verhältnis besteht, kann der Praktiker beliebig auswählen, bei welchem Element er anfangen möchte: Ziel, Inhalt, Methode oder Medien (Medien werden später ausführlich behandelt). Er kann also vier Wege gehen:

- | | |
|-----------------|--|
| Ziele | 1. Weg: Er überlegt sich zuerst <i>Ziele</i> . Was will ich unternehmen und warum will ich das? |
| Inhalte | 2. Weg: Er kann sich durch ein Thema anregen lassen, also beim <i>Inhalt</i> beginnen. Zum Beispiel liest er in einer Zeitschrift einen interessanten Artikel, den er in seiner Arbeit gut verwenden kann. |
| Methoden | 3. Weg: Er weiß, dass die Lernenden gerne Quizspiele machen, Fußballspielen, Rollenspiel oder andere Spiele durchführen. Er überlegt sich also interessante Spiele/ <i>Methoden</i> . |
| Medien | 4. Weg: Ähnliches lässt sich nun auch von <i>Medien</i> , z. B. vom Film sagen. Der Pädagoge hat die Möglichkeit, einen guten Film auszuleihen. Da er weiß, die Gruppe sieht gerne Filme, setzt er ihn entsprechend ein. |

Alle vier Wege sind legitim: Der Praktiker kann bei den Zielen, Inhalten, Methoden oder Medien beginnen. Wichtig und allein ausschlaggebend ist, egal wo er ansetzt, dass er sich letztendlich die Zielfrage stellt: *Was* will ich damit erreichen und *warum* halte ich das für interessant, für wichtig (siehe Abbildung 21)?

Die Abbildung 21 zeigt, dass alle vier Elemente interdependent sind und der Einstieg bei jedem Element möglich ist, dass aber unabhängig vom Einstieg die Zielfrage immer gestellt werden muss. Zu diesem Ergebnis muss jeder praktische Einstieg unabdingbar führen, will der Pädagoge verantwortlich handeln.

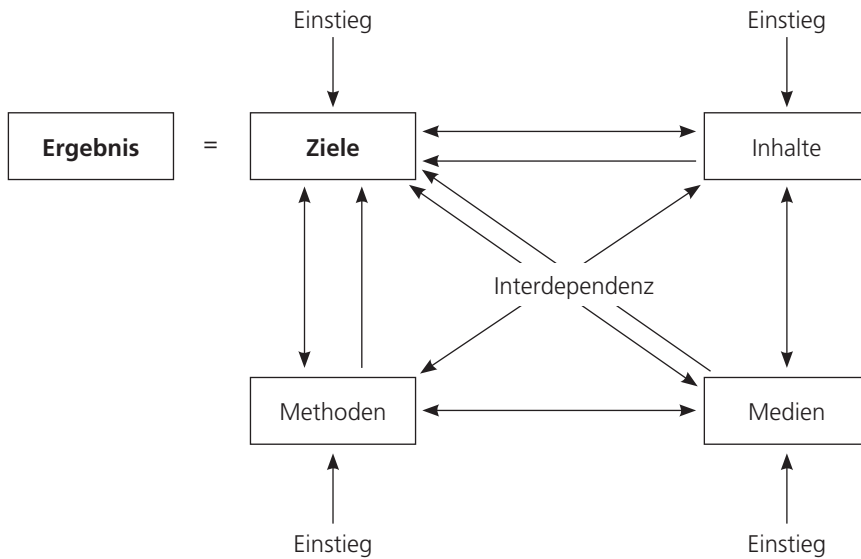


Abb. 21:
Einstiegswege

3.4 Ergebnisse der Methodik

Als Ziel pädagogischen Handelns wird in der Erziehungswissenschaft genannt: **Lernen**. Giesecke fasst die Überlegungen über pädagogisches Handeln so zusammen:

„Pädagogisches Handeln hat zum Ziel, Menschen Lernen zu ermöglichen; dabei sind nur solche Lernziele möglich, die dem Bewußtsein und damit dem argumentativen Austausch zugänglich sind. Die dabei anzuwendenden Mittel dürfen den Menschen nicht zum Mittel für andere Zwecke machen, es sei denn, man stellt diese Zwecke der freien Entscheidung des Menschen zur Disposition.“ (Giesecke 1987, 25f)

Lernen ist eine alltägliche Dimension unseres Lebens. In der Pädagogik geht es um Lernangebote. Lernen ist ein Prozess im Inneren des Menschen, über den wir nur durch sein Handeln etwas erfahren, denn im Handeln drückt sich der Mensch aus und gibt verschlüsselt Auskunft über seine inneren Vorgänge. Dieser innere Prozess ist allerdings von äußeren Bedingungen abhängig. Das pädagogische Handeln ist darauf gerichtet, äußere Bedingungen für das Lernen zu schaffen, um direkt oder indirekt Einfluss zu nehmen.

„Wenn man der Annahme folgt, dann ist in einer Theorie des methodischen Handelns vor allem zu untersuchen, unter welchen Bedingungen menschliches Lernen tatsächlich stattfindet und wieweit, in welcher Hinsicht und durch welche Art von Handlungen diese Bedingungen beeinflusst und im Sinne unerwünschter Lernergebnisse gestaltet werden können.“ (Schulze 1978, 77)

Die Methodik erforscht den Lernvorgang des Menschen und formuliert Folgerungen für das methodische Handeln des Pädagogen. Einige Ergebnisse der Methodik sollen im Folgenden dargestellt werden.

3.4.1 Sinnesorgane

3.4.1.1 Informationsaufnahme

Will der Pädagoge Lernen ermöglichen, muss er sich Kenntnisse der Lernpsychologie, der Hirnforschung und anderer Fachgebiete aneignen. Er kann nicht gegen die Biologie lehren. Vielmehr muss er die biologischen Gesetzmäßigkeiten des Lernens und des Gedächtnisses berücksichtigen und sie zur Grundlage seines methodischen Handelns machen. Informationen nimmt der Mensch über seine Sinnesorgane auf. Wir können vier Gruppen festhalten, über die wir Reize/Informationen aufnehmen: optischer Kanal, akustischer Kanal, taktiler Kanal und andere Kanäle.



Aufgabe

Was meinen Sie, über welchen der vier Kanäle nehmen wir am meisten Informationen auf?

Die Kanäle nehmen Reize in ganz unterschiedlicher Größe und Menge auf (siehe Abbildung 22). Die Größen werden in bit/s (bit = Signale pro Sekunde) angegeben (Hoberg 1988, 34).

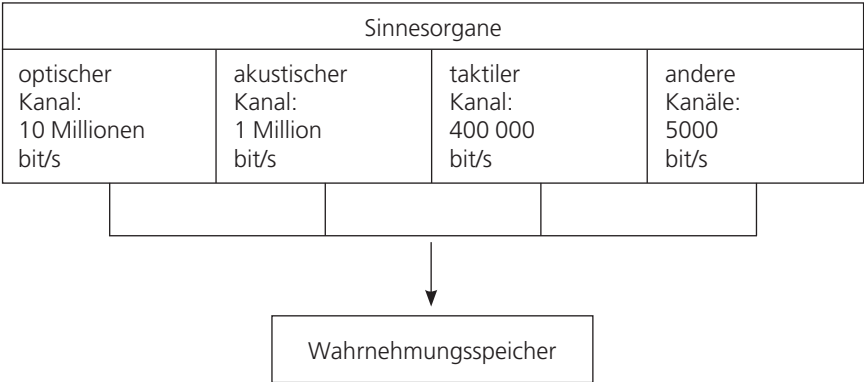


Abb. 22:
Zuflussmenge der
Sinnesorgane

Die meisten Informationen werden über den optischen Kanal, das Auge aufgenommen. Die *visuelle Wahrnehmung* beansprucht etwa ein Drittel der Großhirnrinde. „Man vermutet, daß das visuelle Speichersystem eine größere Zuflußgeschwindigkeit und Aufnahmekapazität hat als der verbale Speicher.“ (Hoberg 1988, 35) Visuelle Informationen werden in zwei verschiedenen Speichern niedergelegt, während für verbales Material nur ein Speicherraum zur Verfügung steht. Zu diesem Ergebnis kommen Untersuchungen an US-Universitäten (Sattler/Kemnitz 1989, 71; Veröffentlichung der American Management Association: *Revolution im Training* 1962. In: Weidenmann 1973, 101).

Wir lernen

1,0 % durch Schmecken
1,5 % durch Fühlen
3,5 % durch Riechen

11,0 % durch Hören
83,0 % durch Sehen

Halten wir fest

Der Mensch nimmt etwa 80–85 % aller Wahrnehmungen mit dem Auge auf, etwa 10–15 % mit dem Ohr und etwa die restlichen 5 % mit den drei anderen Sinnen (Amundburg 1974, 386; Holler 1996, 294ff). Diese Forschungsergebnisse müssen bei der Auswahl der Methoden berücksichtigt werden.



Aufgabe

Welche Konsequenzen ziehen Sie aus diesen Erkenntnissen für das methodische Vorgehen?



3.4.1.2 Methodische Folgerungen

Folgende Punkte können für das methodische Handeln des Pädagogen festgehalten werden:

Visualisieren: Der visuelle Eingangskanal ist die zentrale Station für die Informationsaufnahme. Informationen sollten deshalb möglichst visualisiert werden. Der Mensch hat das Bedürfnis, das, was er hört, auch zu sehen. Wir

haben Beispiele aus dem täglichen Leben: Hören wir jemanden sprechen, schauen wir in seine Richtung und versuchen, die Person zu sehen.

Der Pädagoge sollte, vor allem wenn er als Lehrer tätig ist, mit Bildern und Grafiken arbeiten. Das Auge möchte das Gehörte in einer anschaulichen Form wahrnehmen. Untersuchungen konnten nachweisen, dass in Visualisierung trainierte Teams in der gleichen Zeit zum gleichen Problem eine fast doppelt so hohe Leistung wie nicht trainierte Teams erbrachten (Quiske u. a. 1973, 97). Versuchspersonen vermochten z. B. Bilder, die ihnen gezeigt wurden, in einer Menge von 2.500 bis 10.000 Bildern wieder zu erkennen. Solche Leistungen lassen sich mit verbalen Materialien nicht erreichen (Hoberg 1988, 65). Der Lehrende sollte mit dem Stift reden, zum „Scribler“ (Stehgreifzeichner) werden. Seine Gedanken sollten in Grafiken zusammengefasst oder durch Medien unterstrichen werden (Franck, Stary 2006).

Mehrere Eingangskanäle: Man lernt am leichtesten und besten, wenn bei der Informationsübermittlung mehrere Eingangskanäle beteiligt werden.

„Fachleute schätzen den Effekt eines Vortrages beim Lernenden – also die Wissensmenge, die tatsächlich beim Hörer haftenbleibt – auf durchschnittlich 8% der Gesamtmenge des Gebotenen. Mit den Mitteln der richtig angewendeten Lehrkonferenz kann das Zehnfache dieses Effektes erzielt werden.“ (Ammelburg 1974, 207)

Man sollte sich an die Regel halten:

- erklären (Ohr),
- zeigen (Auge) und
- handeln (Gruppe).

Ein Referat, das nur sprachlich vorgetragen wird und keinerlei Grafiken anbietet, d. h. also nur das Ohr anspricht, ist keine besonders geeignete Lehrmethode. Nach Durchsicht vieler Untersuchungen über diese Vortragsmethode kommt man zu dem Schluss: Soll der Stoff nur für kurze Zeit im Gedächtnis bleiben, will man die Teilnehmer kaum aktivieren und motivieren, dann sollte man einen Vortrag oder ein Referat wählen.

„Referat und Vortrag, wenn sie für sich stehen, sind im Hinblick auf die kognitive Seite des Lernprozesses nicht sonderlich hoch zu bewerten, da sie zwar kurzfristiges Behalten von Informations- und Fachwissen, nicht aber langfristige Wissensaufnahme und Verarbeitung erlauben.“ (Terhart 1989, 123f)

Der Pädagoge sollte, wenn er referiert, also unbedingt das Gesagte durch Folien auf dem Overhead-Projektor, Tafelanschrieb, Wandplakate, Videobeamer etc. zu visualisieren versuchen. Hören und Sehen sollten wichtige Auswahlkriterien für den Methodeneinsatz sein.

Selbst formulieren: Sehr hoch ist der Lernerfolg, wenn der Lernende am Gespräch selbst beteiligt ist und Inhalte selbst formulieren oder erzählen kann. Für die Auswahl von Methoden besagt dies: Der Lehrende sollte den Lernenden häufig die Möglichkeit einräumen, Gelerntes nachzuerzählen und zu wiederholen. Eine geeignete Methode ist, zu Beginn einer Lerneinheit die Teilnehmer zu bitten, das in der letzten Sitzung/Stunde Gehörte zu wiederholen. Durch diese Methode wird zum einen der Stoff aufgefrischt und in Erinnerung gebracht, zum anderen wird durch das Wiederholen, das Selbst-Sprechen die Lerneffektivität deutlich erhöht. Auf die Bedeutung von Wiederholung komme ich noch an anderer Stelle zu sprechen.

Selbst handeln: Der größte Lernerfolg ist gegeben, wenn der Lernende in irgendeiner Form selbst handelt. Durch das Handeln werden mehrere Sinneskanäle angesprochen, damit erhöht sich die Chance des Behaltens. In diesem Zusammenhang muss auch die Methode „Gruppenarbeit“ verstanden werden. „Eine selbst erarbeitete Einsicht wirkt nicht nur stärker motivierend, sondern wird auch wesentlich besser behalten als alle ‚goldenen Worte‘ eines Vortrages.“ (Kirsten/Müller-Schwarz 1973, 113) Der Lehrende sollte davon ausgehen, dass die Lernenden zu dem vorgetragenen Thema bereits eigene Informationen, Kenntnisse und Erfahrung besitzen. Bei vielen Themen werden dies wohl 40–60% der zu vermittelnden Informationen sein. Der Lernende kann durch die Gruppenarbeitsmethode motiviert werden, seine Kenntnisse ins Bewusstsein zu rufen und durch die Informationen der anderen Gruppenmitglieder zu erweitern. Das Gruppenergebnis wird vorgetragen (möglichst visualisiert) und diskutiert. Erst im Anschluss daran sollte der Lehrende fehlende Informationen ergänzen, indem er jetzt statt eines langen Vortrags ein Kurzreferat hält. Der Vorteil dieser Doppel-Methode (Gruppenarbeit-Kurzreferat) liegt auf der Hand: Die Teilnehmer erarbeiten einen Teil der Informationen, mit denen sie sich identifizieren können; sie sind motiviert, weitere Informationen zu hören. Der Lehrende kann sich zunächst selber über den Wissensstand der Gruppe informieren, sich selbst u. U. neue Aspekte aufzeigen lassen (denn auch er ist Lernender), und erst am Schluss kann er nachtragen, was an Informationen fehlt. Durch das selbstständige Arbeiten/Handeln ist der Lernerfolg erheblich größer.

Doppel-Methode

Lernerfolg in Abhängigkeit von der Methode

Lernende behalten durchschnittlich etwa von dem, (...)

20 % was sie nur gehört haben.

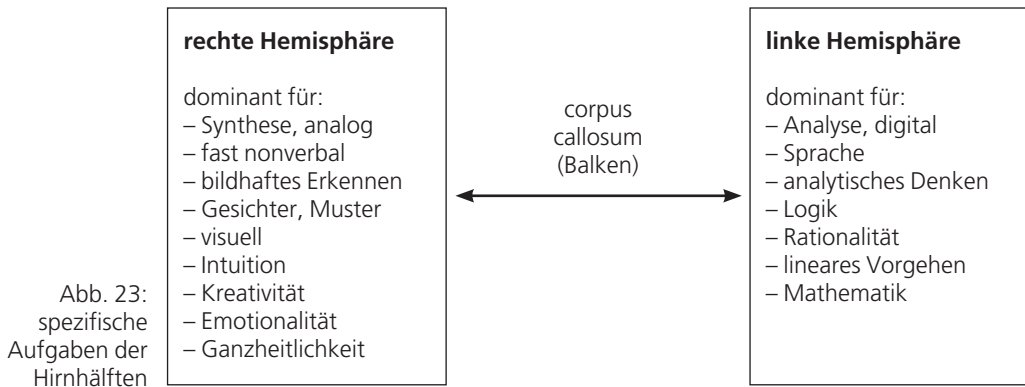
30 % was sie nur gesehen haben.

50 % was sie gehört und gesehen haben.

70 % was sie selbst gesagt haben.

90 % was sie mitdenkend erarbeitet und selbst ausgeführt haben (aktives Lernen) (Donnert 1990, 15).

Hirnhälften



3.4.2 Ganzheitliches Lernen

3.4.2.1 Linke und rechte Hirnhemisphäre

Nach Erkenntnissen der Hirnforschung ist unser Großhirn in eine linke und rechte Hirnhemisphäre geteilt. Jede dieser Hirnhälften übernimmt spezifische Aufgaben (siehe Abbildung 23) (Maier/Weber 1992, 25).

Die beiden Gehirnhälften sind zwar gleichberechtigt, betreiben jedoch eine Arbeitsteilung (Lateralität). Grob formuliert: Die linke Hälfte macht uns vernünftig, die rechte eher fühlend/genießerisch. Obwohl das Gehirn in unterschiedliche Funktionsbereiche aufgeteilt werden kann, arbeitet es immer als Ganzes. Kein Bereich könnte alleine für sich arbeiten, sondern ist nur in Kombination mit dem anderen voll funktionsfähig (Zimmer 1995, 25).

3.4.2.2 Methodische Folgerungen



Aufgabe

Welche methodischen Konsequenzen können aus diesen Überlegungen gezogen werden? Haben Sie eine Idee?

Durch schulisches Lernen wird vor allem unsere linke Hirnhemisphäre einseitig gefördert. Wir müssen jedoch bedenken, dass wir über beide Hirnhälften lernen, d. h. ganzheitlich. Man sollte also methodisch so vorgehen, dass Situationen möglichst vielseitig über das ganze Gehirn, also beidseitig, erschlossen werden. Beide Hemisphären gilt es zu berücksichtigen. Konkret bedeutet dies: Der Lernstoff sollte *digital* (sprachlich, logisch, analytisch) und *analog* (bildhaft, nonverbal, visuell) aufbereitet und dem Lerner angeboten werden. Wenn beide Hirnhälften angesprochen werden, ist optimales Lernen möglich.

Zudem muss man bedenken, dass Menschen, die eher links dominant veranlagt sind, leichter mit abstrakten Zahlen und Symbolen umgehen können, während rechts dominante Menschen besser lernen, wenn sie auf bildhafte Vorstellungen zurückgreifen können. Ein Lernstoff muss also so angeboten werden, dass unterschiedliche Lerntypen gleichermaßen damit zurechtkommen (Zimmer 1995, 37). Wenn man des Weiteren bedenkt, dass alle über die Sinne aufgenommenen Informationen in Form von Bildern und/oder Tönen/ Geräuschen und/oder Gefühlen und/oder Gerüchen gespeichert werden, kann die Forderung von Comenius, die er in seiner *opera didactica magna* 1654 aufgestellt hat, auch für heute gelten:

**unterschiedliche
Lerntypen**

„Alles soll, wo immer möglich, den Sinnen vorgeführt werden,

- was sichtbar dem Gesicht,
- was hörbar dem Gehör,
- was riechbar dem Geruch,
- was schmeckbar dem Geschmack,
- was fühlbar dem Tastsinn.

Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen Sinne zugleich vorgesetzt werden.“ (Weidenmann 1991, 13)

Ein chinesisches Sprichwort lautet:

Ich höre und ich vergesse.

Ich sehe und ich erinnere mich.

Ich tue und ich verstehe.

Halten wir fest

Das Großhirn besteht aus zwei Hemisphären. Beim Lernen müssen beide Hirnhälften berücksichtigt werden. Dies spricht gegen eine einseitig rationale, nur verbal orientierte, analytische Vermittlung. Optimales Lernen geschieht, wenn beide Gehirnhälften angesprochen werden. Methodisch bedeutet dies: nicht nur durch Sprache, sondern gleichfalls über Bilder muss ein Inhalt vermittelt werden.



3.4.3 Gedächtnis

3.4.3.1 Gedächtnisspeicher

Die Gedächtnispsychologie und Hirnforschung haben den Vorgang, wie Informationen ins Gedächtnis gelangen und dort verbleiben, intensiv untersucht. Drei Gedächtnis-Modelle, die sich nicht ausschließen, sondern einander ergänzen, sollen hier beispielhaft kurz dargestellt werden.

Ultrakurzzeitgedächtnis: Dieser Gedächtnisbereich ist längstens bis zu 20 Sekunden wirksam. Dies ist darauf zurückzuführen, dass alle Sinneseindrücke sich zunächst als elektrische Schwingungskreise in unserem Hirn bewegen und wieder erlöschen, wenn sie nicht durch besondere Aufmerksamkeitszuwendungen an vorhandene Vorstellungsgitter aufgehängt werden (Hülshoff/Kaldewey 1979, 14). Vorgänge werden wahrgenommen und führen, ohne länger im Gehirn verarbeitet zu werden, direkt zu Reaktionen oder automatischen Sofort-Handlungen. Spontane, instinktive Reaktionen werden so möglich. Es geht um Reaktionen, bei denen nicht mehr nachgedacht werden muss. Man vergisst sie sofort wieder. Auf diese Weise schützt sich das menschliche Gehirn vor unnötigen Speicherungen und damit vor Belastungen durch Informationen (Ammelburg 1974, 350f; Donnert 1990, 14; Ortner/Schneider o. J., 37).

Kurzzeitgedächtnis: Trifft die über das Ultrakurzzeitgedächtnis aufgenommene Information auf Bekanntes oder kann sie dies mit einer Aktivität assoziieren, gelangt diese Information in das Kurzzeitgedächtnis. Dieses kann sich Nachrichten bis zu 20 Minuten lang merken.

Langzeitgedächtnis: Wirklich merken kann sich der Mensch nur Inhalte, die er in sein Langzeitgedächtnis übertragen hat. Ob eine Information aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übernommen wird, hängt in der Regel von drei Faktoren ab:

- Motivation, emotionaler Gehalt,
- Aufmerksamkeit und
- Assoziationsbrücke, d. h. wenn an bereits Bekanntes angeknüpft werden kann (Donnert 1990, 14).

Behaltensvorgang Der Behaltensvorgang (Hoberg 1988, 26) wird in Tabelle 1 dargestellt.

In einem zweiten Modell unterscheiden Neurobiologen drei Gedächtnisarten mit unterschiedlicher zeitlicher Reichweite.

Sensorisches Gedächtnis: Wir nehmen über die Sinne Informationen aus der Außenwelt wahr. Diese gelangen zunächst in das sensorische Gedächtnis und werden dort etwa zwei bis fünf Zehntelsekunden lang bewusst. In dieser kurzen Zeit werden die sensorischen Informationen gesichtet, bewertet und weiterverarbeitet, um schließlich zum Arbeitsgedächtnis geleitet oder vergessen zu werden.

Tab. 1: Behaltensvorgang

Information	Ultrakurzzeitgedächtnis	Kurzzeitgedächtnis	Langzeitgedächtnis
Quellen: von außen Sinnes- wahrnehmung; von innen Gedan- ken, Gefühle	Speicherart: Elektrische Schwingungen, Ionenströme (Nervenimpulse)	Speicherart: Nukleinsäuren-Ketten (RNS), die wieder zerfallen	Speicherart: Eiweiß-Moleküle und ihre feste Einlagerung
	Dauer: Sekunden	Dauer: Minuten	Dauer: Stunden bis Jahre
	erlischt: durch Überlagerung mit neuen Informationen, starke Nervenreizung	erlischt: wenn Wiederholung und Sinnverbindung ausbleiben, durch schweren Schock	Erlischt: eigentlich nie, wird jedoch überdeckt, wenn Wiederholung und Anwendung ausbleiben

Arbeitsgedächtnis: Es vermittelt im Alltag ununterbrochen zwischen der Menge der Wahrnehmungen und den im Langzeitgedächtnis niedergelegten Erfahrungen. Hierdurch wird es uns möglich, handlungsfähig zu bleiben und uns nicht von Instinkten, sondern durch Denken leiten zu lassen.

Langzeitgedächtnis: Die Speicherkapazität des Langzeitgedächtnisses ist unbekannt. Was in diesem Gedächtnis aufgenommen wurde, hat die Filter der beiden anderen Gedächtnisse passiert. Diese Filter schützen unser Gedächtnis. Würden wir alles Wahrgenommene behalten, wären wir innerhalb weniger Zehntelsekunden durch die Überfülle der zu verarbeitenden Informationen überfordert. „Dieser Schutzwall ist hoch wirksam: Wir verdünnen die eintreffenden Wahrnehmungen etwa im Verhältnis 1:10⁷. Das heißt: Unser Langzeitgedächtnis nimmt im Durchschnitt nur etwa eine von zehn Millionen Informationen auf. Innerhalb von Bruchteilen von Zehntelsekunden werden die eintreffenden Wahrnehmungen und Informationen bewertet, vermutlich vor allem“ (Jank/Meyer 2002, 184)

- nach ihrer aktuellen, subjektiven Wichtigkeit,
- nach der aktuellen Motivation und Aufmerksamkeit,
- nach den positiven oder negativen Gefühlen,
- nach der Ähnlichkeit zu bereits bekannten Mustern oder Vorgängen.

Ein drittes Modell der Gedächtnisforschung unterteilt die Gedächtnisspeicher nach ihren unterschiedlichen Funktionen. Es werden unterschieden:

Episodisches Gedächtnis: Es speichert wichtige Einzelergebnisse im Lebenslauf eines Menschen nach ihrem zeitlichen Ablauf.

Semantisches Gedächtnis: Dieses ist für das eher gefühlsneutrale Faktenwissen zuständig (z.B. Schulwissen).

Prozedurales Gedächtnis: Hier werden Muster für Handlungs- und Bewegungsabläufe und automatisierte kognitive Fertigkeiten gespeichert.

Priming (engl. = Zündung): Es ist für Erinnerung wie Kreativität zuständig. Früher Erlebtes wird in Erinnerung gerufen oder unvollständige Informationen vervollständigt (Jank/Meyer 2002, 186f).

3.4.3.2 Methodische Folgerungen

Wiederholungen: Die erste und wichtigste Konsequenz aus diesen Überlegungen ist: *Wiederholungen*. Sie sind für das Behalten einfach notwendig, sind integraler Bestandteil des Lernens. Der Pädagoge sollte stets, bevor er neue Lerninformationen anbietet, das bereits Gehörte und Gesehene unbedingt wiederholen lassen. Es geht dabei nicht so sehr darum, dass er den Stoff wiederholt, sondern dass die Lernenden ihn bearbeiten und wiederholen. Hier bietet sich die Methode „Partner-Interview“ an. Zwei Lernende wiederholen den Stoff, indem sie sich gegenseitig interviewen. Dies ist auch in einer großen Gruppe möglich. Sie teilen sich in Paare auf und jeder führt abwechselnd ein Interview durch (Jank/Meyer 2002, 184f).

Strukturierung: Um Informationen besser speichern zu können, bedarf es einer Grundtechnik des Lernens: *systematische Ordnung, Strukturierung*. Gut strukturiertes Lernmaterial kann viel besser im Gedächtnis gespeichert werden. Strukturierung erfolgt durch:

- Ordnung,
- Gliederung,
- Zusammenfassung und
- Hervorhebung.

Der Pädagoge muss seinen Lernstoff so aufbereiten und gliedern, dass der Lernende unschwer die Strukturen erkennen kann. Hierzu gehört auch die Umsetzung einer Information in eine Grafik oder ein Schaubild. Gelingt dem Pädagogen die visuelle Darstellung eines Gedankenganges, kann er davon ausgehen, dass er ihn für sich selbst gut strukturiert hat und entsprechend auch übersichtlich darstellen kann (Hülshoff/Kaldewey 1979, 14, 16; Hoberg 1988, 67f; Ortner/Schneider o. J., 41).

Wie strukturiert, gliedert man einen Text? Allgemein kann man eine Gliederung nach vorwiegend *logischen* oder *psychologischen* Gesichtspunkten

punkten vornehmen. Bei der *logischen* Gliederung bestimmen sachliche Momente den Aufbau; sie kann analytisch oder synthetisch sein; sie kann von den einzelnen Teilen (Schlüssen, Urteilen, Begriffen usw.) ausgehen oder vom Ganzen zu den einzelnen Teilen fortschreiten. Die *psychologischen* Gesichtspunkte richten sich vor allem auf deren Spannung und Steigerung. Psychologischer Aufbau besagt jedoch nicht, dass er unlogisch ist. Er muss natürlich logisch sein, nur die Akzente werden verschoben (Geißner 1976, 34).

Beispiel: Ich kann ein Thema mit einer Definition (logisch) beginnen und daraus weitere Erkenntnisse ableiten. Ich kann aber auch (psychologisch) zunächst Teilelemente einer Definition erarbeiten (lassen) und diese bekannten Teile in eine Definition zusammenfassen. Beim 1. Kapitel über die Frage „Was ist Didaktik?“ bin ich diesen zweiten Weg der psychologischen Gliederung gegangen. Beide Vorgehensweisen sind möglich. Kriterium für die Wahl einer der beiden Gliederungsarten sind die *Lerngruppen*, der *Lerninhalt* und die *Lernsituation*. Diese drei Faktoren bestimmen die Auswahl der Vorgehensweise und damit auch der Methoden.

Verknüpfung: Die Gedächtnissysteme arbeiten nicht isoliert, sondern bilden ein einheitliches Ganzes, das eng zusammenarbeitet. Deshalb ist es für pädagogisches Arbeiten wichtig, alle Gedächtnissysteme gleichermaßen anzusprechen und sie zu vernetzen. Man muss Neues mit bereits gemachten Erfahrungen verknüpfen. Zudem gilt es, vielfältige Assoziationen zu Bekanntem herzustellen und die Kreativität anzuregen.

3.4.4 Kommunikation, Motivation, Aktivierung

Sollen Lerninhalte ins Langzeitgedächtnis gelangen und möglichst nicht vergessen werden, hängt dies vor allem von zwei Faktoren ab: Kommunikation und Motivation.

Kommunikation: Nach Erkenntnissen aus der Kommunikationsforschung kommuniziert der Mensch auf zwei Ebenen: der Inhalts- und der Beziehungsebene. Auf der Inhaltsebene geht es um Objekte, Informationen, auf der Beziehungsebene um Subjekte, Informationen über Informationen. Bei jeder Kommunikation schwingt die zwischenmenschliche Beziehung unausgesprochen mit. Sie legt fest, wie die Inhalte verstanden werden sollen. Diese Erkenntnis ist wichtig für einen Pädagogen. Er muss um eine gute Lernatmosphäre bemüht sein. Kann er diese herstellen, ist ein wichtiger Schritt zur Lernmotivation getan.

Inhalts- und
Beziehungsebene

Motivierungs- bzw. Aktivierungszirkel: Heckhausen hat einen Motivierungs- bzw. Aktivierungszirkel entwickelt (Heckhausen 1974, 133ff). Er unterscheidet:

Aktivierungszirkel

- niedriger Spannungsgrad: unterfordert, motiviert und aktiviert nicht;
- hoher Spannungsgrad: überfordert, motiviert und aktiviert ebenfalls nicht;
- mittlerer Spannungsgrad: motiviert und aktiviert.

dosierte Diskrepanzerlebnisse

Fühlt der Lernende sich unter- oder überfordert, besteht für ihn wenig Anlass zum Handeln. Bei Unterforderung ist der Reiz zu gering, als dass er ihm Aufmerksamkeit schenken sollte; bei Überforderung ist die Reizschwelle zu hoch, so dass man sich nicht an die Aufgabe herantraut. Dem Pädagogen muss es demnach um einen mittleren Spannungsgrad gehen, d. h. er muss herausfordern, reizen, aber nicht abschrecken, entmutigen. In der Erziehungswissenschaft spricht man in diesem Zusammenhang auch von dosierten Diskrepanzerlebnissen. *Dosiert* besagt: Das Neue muss so eingeteilt sein, dass es den Fähigkeiten des Lernenden entspricht, ihn nicht über- oder unterfordert, aber es muss gleichzeitig *Diskrepanzen* schaffen zwischen dem, was man bereits kann und weiß, und dem, was unbekannt, neu ist. Dieses Neue muss reizen und herausfordern. Obwohl man es noch nicht versucht hat, traut man es sich eigentlich zu; auf Grund der bisherigen Kenntnisse müsste man es schaffen. Diese Motivation bzw. Aktivierung erreicht man nach Heckhausen durch vier Vorgehensweisen:

- vier Schritte**
- *Wechsel, Neuigkeit*: Inhalt und Methode wechseln und Neues bieten.
 - *Überraschungsgehalt*: Das Neue soll überraschen, zum Staunen führen und zum Handeln, Probieren animieren.
 - *Verwickeltheit*: Neues darf nicht zu einfach aussehen, das motiviert nicht. Es muss ein Problem aufweisen, ein wenig kompliziert sein, das macht es interessant und lädt zum Probieren, Experimentieren ein.
 - *Ungewissheit*: Der Ausgang, die Lösung darf nicht von vornherein klar sein, sondern muss offen, ungewiss bleiben. Das führt zu inneren Spannungen und fesselt.

Diese Überlegungen sollten für den Pädagogen folgende Schlussfolgerungen nach sich ziehen: Er sollte nicht ständig nur eine und dieselbe Methode zur Vermittlung von Informationen wählen. Besonders der Vortrag oder das Referat – beliebte Methode vieler Dozenten – sollten mit Vorbehalt eingesetzt werden. Ich möchte sie als recht ungeeignete Methoden bezeichnen. Sie sprechen vor allem das Ohr an, vernachlässigen die anderen Sinne und sind in aller Regel zu lang. Länger als 20 Minuten kann sich niemand konzentrieren. Deshalb sollte der Pädagoge etwa nach 20–30 Minuten die Methode wechseln und vor allem solche Methoden wählen, die mehrere Sinne ansprechen. Methodenvielfalt besagt jedoch nun nicht, dass durch den vielfältigen und abwechslungsreichen Einsatz von Methoden und Medien der Inhalt leidet bzw. zu kurz kommt. Das wäre ein falsches Verständnis des Aktivierungszirkels. Gleiches gilt auch, wenn bei allen Überlegungen über die Beziehungsebene die Inhaltsebene leidet oder nebensächlich wird.

3.4.5 Fragen statt Sagen – Dialog statt Monolog

Man kann es fast als eine Standardmethode bezeichnen: Der Lehrende fragt, und der Lernende antwortet. In Diskussionen, nach Vorträgen die gleiche, nur umgekehrte Situation: Ein Teilnehmer fragt, der Referent antwortet. Diese Monolog-Methode tötet jede Diskussion und bietet den Zuhörern wenig Anregung, sich an dem Gedankenaustausch zweier Personen zu beteiligen. Häufig beklagt sich der Lehrende sogar noch darüber, dass keine Diskussion zustande kommt. Die Ursache ist er selbst. Dieses Vorgehen: Lehrender fragt – Lernender antwortet – Lehrender fragt wieder – Lernender antwortet usw. kann nicht nur keine Diskussion in Gang setzen, sondern ist auch für den Zuhörer langweilig. Was kann der Pädagoge tun?

Monolog-Methode

1. Fall – Der Lehrende fragt: Er sollte nie etwa so fragen: „Hat jemand zu den Ausführungen noch eine Frage? Ist etwas unklar?“ Wer so fragt, macht mehrere Fehler. Erstens: Man sollte nicht mehrere Fragen unterschiedlicher Art gleichzeitig stellen. Zweitens: Wer so allgemein fragt, dürfte die Teilnehmer kaum motivieren, hierauf zu reagieren. Soll die Frage nicht nur eine Floskel sein, muss er gezielt oder sogar provokativ fragen oder eine These aufstellen, die zur Diskussion reizt, herausfordert.

2. Fall – Der Lernende fragt: In diesem Fall unterliegt der Lehrende als Fachmann der Gefahr, sofort zu antworten. Dies sollte er möglichst unterlassen. Vielmehr sollte er die aufgeworfene Frage zurück an alle Zuhörer geben und ihre Meinung zu dem Punkt einholen.

Damit lädt er zur Diskussion ein, die Teilnehmer sind motiviert, weil ihre Meinung gefragt ist, der Lehrende erhält möglicherweise neue Informationen (auch er ist ein Lernender). Erst am Schluss, nachdem er die Diskussion zusammengefasst hat, kann er seine Meinung vortragen. Er wird sehen, dass er durch dieses Vorgehen viel weniger reden, antworten muss und die Teilnehmer sich viel motivierter engagieren. Das Ergebnis: Der Vorgang wird eher im Langzeitgedächtnis festgehalten. Ein guter Pädagoge zeichnet sich dadurch aus, dass er durch gezielt eingesetzte Fragen und Methoden die Lernenden dazu bringt, den weitaus größten Teil eines Themas selber zu erarbeiten, und bei ihnen den Eindruck erweckt, nicht der Lehrende, sondern sie selbst hätten das Ergebnis erzielt.

Diskussions-Methode

3.4.6 Pausen, Zeitplan

„Bio-Rhythmen bestimmen die organischen Prozesse aller Lebewesen; Rhythmus und Periodizität gehören zu den Grundeigenschaften der lebenden Substanz. (...) Der Mensch ist, soweit er biologisch betrachtbar ist, voll in die Rhythmizität des Lebens einbezogen. Auch seine seelischen und geistigen Prozesse unterliegen einer rhythmischen Strukturierung und sind hinsichtlich ihrer Leistungsbeurteilung unterschiedlich stark über die Zeit präsent.“ (Aselmeier 1980, 29)

Bio-Rhythmus

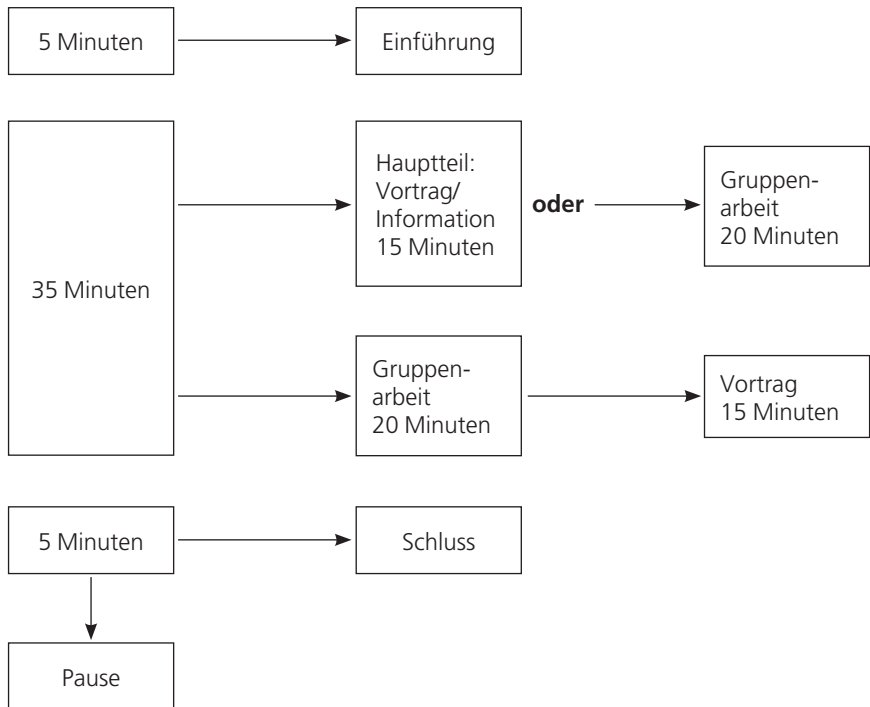


Abb. 24:
Zeitraster für
45-Minuten-Einheit

Alle Menschen unterliegen einer ähnlichen Leistungskurve, die ihre Höhepunkte etwa zwischen 9.00 bis 12.00 und 15.00 bis 18.00 Uhr hat (Donnert 1990, 13). Auch innerhalb einer Stunde kann man ein Leistungsplus und ein Leistungsminus nachweisen. Aselmeier stellt die Ergebnisse der Untersuchungen über den Stundenrhythmus dar. Einer Orientierungsphase von etwa 5 Minuten Dauer folgt eine etwa 20 Minuten währende Leistungsphase, die nur gering ermüdet. Daran schließt sich eine weitere 20 Minuten-Leistungsphase an, die allerdings nicht mehr auf einer natürlichen Beanspruchungsebene liegt, sondern unter Abschöpfung von Leistungsreserven erfolgt (Aselmeier 1980, 32).

Was sind aus diesen Überlegungen für didaktisch/methodische Schlüsse zu ziehen?

Pausen:

„Selbst während der Zeit höchster Leistungsbereitschaft ist der Mensch nicht nur durchgehend voll belastbar. Er benötigt Pausen, Erholungsphasen. Das Gehirn kann nicht ständig speichern. Folgen zwei Lernschritte zu schnell aufeinander, so stört entweder der folgende Lernschritt den ersten (...) oder der erste Lernprozeß muß noch verarbeitet werden und stört somit die Aufnahme des nächsten. (...) Es ist daher wesentlich, zwischen den Lernschritten Pausen zu machen.“ (Donnert 1990, 13)

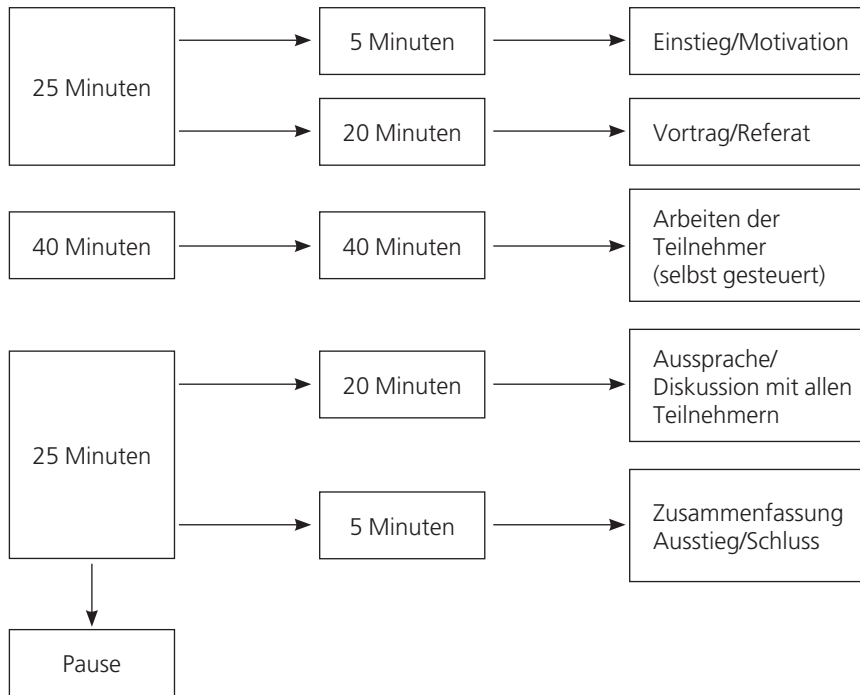


Abb. 25:
Zeitraster für
90-Minuten-Einheit

Sattler schlägt vor, ca. 20% der gesamten Lerneinheit sollte Zeit für Pausen sein. Und weiter sagt er, man sollte pro Lernabschnitt eine Pause zur Entspannung und Ablenkung einplanen. Die Pausen dürfen nicht zu kurz, sonst kommt es zu keiner Erholung, und nicht zu lang sein, sonst wird zu viel vergessen (Sattler 1989, 26).

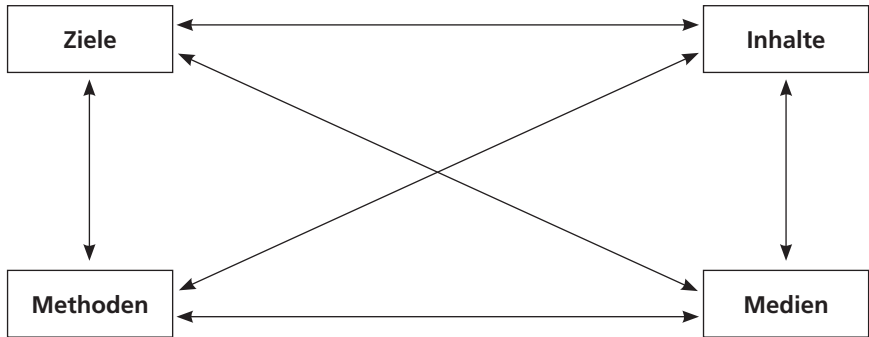
Zeitplanung: Geht man von den Überlegungen über die Leistungskurve eines Lernenden aus, ergibt sich für die zeitliche Planung einer Lerneinheit folgender Raster (siehe Abbildungen 24 und 25).

Plant der Pädagoge eine Gruppenarbeit, muss er wissen, dass diese recht zeitaufwändig ist. Häufig überschätzt man sich bei der Zeitplanung.

Zeitberechnung

- Gruppenarbeit = 15 Minuten
 - Vorstellung der Ergebnisse z. B. von 5 Gruppen à 5 Minuten = 25 Minuten
 - kurze Diskussion der Gruppenergebnisse = 10 Minuten
- 50 Minuten**

Abb. 26:
Implikations-
zusammenhang
nach Heimann



Bei einer didaktisch/methodischen Planung ist die Zeitplanung ein fester Faktor, dessen richtige Ein- und Abschätzung vielen Pädagogen nicht wenige Probleme bereitet. Manchmal geht ihnen der Stoff frühzeitig aus, ein anderes Mal überziehen sie die Zeit, weil sie mit ihrem Stoff nicht fertig werden.

3.5 Methoden und Medien

3.5.1 Wichtigkeit der Medien

Medien Unter Vermittlungsvariablen versteht man *Methoden* und *Medien*. Heimann hält die Unterscheidung von Methoden und Medien „für besonders bedeutsam“ (Heimann 1976, 110). Die Medienfrage ist außerordentlich wichtig, weil Intentionen, Gegenstand und verwendetes Medium in einer inneren Koordinierung, einer Harmonie stehen müssen (Heimann 1976, 111).

Nach Auffassung der lerntheoretischen Didaktik werden *Medien* als eigenständige Faktoren gesehen, die in gegenseitiger Wechselwirkung mit Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen stehen. Medien werden als Kommunikationsmittel in Lehr-Lern-Prozessen verstanden. Wegen seines bilateralen Status ist ein Medium didaktisch interessant,

„denn es hat einen ebenso starken Inhalts- wie Methodenbezug, vermag Inhalte durch seine Formqualität überraschend zu intensivieren, zu verfremden, zu akzentuieren, zu entsubstantialisieren und verflüchtigen, was jeweils methodische Chancen für eine wirkungsvollere Konkretion oder Abstraktion eröffnet und damit methodischen Fundamentalzielen dient. (...) Ein besonderer Anlaß, diesem Fragekreis einen solchen Stellenwert im System didaktischer Theoretisierung zu geben, liegt in der Tatsache, daß im Zuge der Technisierung überraschend neuartige Medien im Entstehen sind, die imstande sein könnten, unsere didaktischen Konzeptionen von Grund auf zu verändern.“ (Heimann 1962, 421)

Heimann spricht in diesem Zusammenhang vom „Anfang vom Ende einer alten Didaktik.“ (Heimann 1962, 421)

Der Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien nach Heimann wird folgendermaßen dargestellt (siehe Abbildung 26).

Ich schließe mich der Meinung Heimanns an, dass Medien im Lehr-Lern-Prozess eine wichtige Rolle spielen und deshalb neben den Methoden als eigenständiger Faktor im didaktischen Konzept zu verstehen sind. Im Folgenden möchte ich zunächst klären, was Medien sind; danach folgen Hinweise für den Umgang mit Medien.

3.5.2 Begriffsklärung

„Der Medienbegriff zeigt eine ähnlich verwirrende Vielfalt an Bedeutungen wie der Methodenbegriff.“ (Schulze 1978, 57)

Nach Lauff und Homfeldt gehört der Terminus „Medium“ zu einem Mammutbegriff, „der eine immer unkontrolliertere, inflationäre Verwendung findet. Nahezu alles kann Medium genannt werden. (...) Was aber ein pädagogisches Medium ist, bleibt ungeklärt.“ (Lauff/Homfeldt 1981, 42f)

Der Ausdruck **„Medium“** kommt aus dem Lateinischen und bedeutet: Mittel, Mittler, Vermittelndes. Pädagogische Medien haben die Funktion, nicht nur Informationen zu vermitteln, sondern Kommunikation zu stiften und zu Handlungen anzuregen (Wittern 1985, 38).

Definition

Man kann den Unterschied zwischen Methoden und Medien etwa so sehen: Medien sind dem methodischen Handeln vorgegeben, werden ausgewählt und eingesetzt. Sie repräsentieren eher die objektive Seite der Methoden, ihre materielle Basis (Schulze 1978, 58). Man unterscheidet zwei Gruppen von Medien:

Methoden und Medien

- hardware: technische Geräte,
- software: benötigte Materialien wie Tonband, Kassetten etc.

Köck entwickelt eine Didaktik der Medien.

„Nach dem Gesagten können wir Mediendidaktik als eine Sonderdisziplin der Allgemeinen Didaktik definieren; sie ist zu verstehen als Wissenschaft vom Lernen und Lehren unter dem Aspekt der Organisation von Lernprozessen mit Hilfe technischer Medien auf der Grundlage lernpsychologischer Erkenntnisse.“ (Köck 1974, 32)

3.5.3 Regeln für den Einsatz von Medien

3.5.3.1 Tafel

Die Tafel ist wohl das bekannteste Medium (Donnert 1990, 88; Sattler/Kemnitzer 1989, 72f; Bühs 1989). Wenn der Pädagoge sie einsetzt, sollte er Folgendes bedenken:

Vorteile

- große Schreibfläche;
- das Wesentliche kann über einen längeren Zeitraum sichtbar bleiben;
- Zusammenhänge können entwickelt werden.

Nachteile

- der Schreibende wendet den Lernenden oft den Rücken zu und verliert dabei den Kontakt zu den Zuhörern;
- man muss immer wieder abwischen, die Informationen sind dann verloren.

Regeln

- Die Tafel muss sauber gewischt sein, sonst fühlt sich der Betrachter abgelenkt und gestört.
- groß und deutlich schreiben, Mindestgröße der Zeichen/Buchstaben: ca. 5 cm;
- möglichst in Druckschrift schreiben; aber auf jeden Fall für alle gut lesbar;
- Die Kreide fest aufdrücken, dicke Linien ziehen.
- Die Kreide etwas schräg halten, damit sie nicht quietscht.
- farbige Hervorhebungen, aber mit sichtbaren Farben (z. B. nicht dunkelgrün);
- nicht zur Tafel sprechen;
- nicht zu lange den Zuhörern den Rücken zuwenden.

3.5.3.2 Flipchart

Flipchart und Overhead-Projektor haben die Tafel immer mehr verdrängt. Unter einem Flipchart versteht man einen transportablen Blattständer („Umblättertafel“) mit fester Schreibunterlage (DIN A1) und Teleskopfüßen (Hoberg 1988, 271f; Sattler/Kemnitzer 1989, 73; Donnert 1990, 97f).

Vorteile

- Die Charts (Blätter) können vor der Veranstaltung vorbereitet werden.
- Charts können wieder verwendet werden.
- Man kann mit farbigen Kontrasten arbeiten.
- Die Informationen bleiben präsent.
- Ergebnisse von Gruppenarbeiten lassen sich gut festhalten.
- Eine synchrone Betrachtungsweise verschiedener Charts ist möglich.
- Charts können immer dann eingesetzt werden, wenn andere Medien fehlen.
- Beschriebene Blätter (Charts) kann man abtrennen (flippen) und z. B. als Wandplakate benutzen.
- Beim Erklären kann man den Zuhörern zugewandt bleiben.

Nachteile

- keine Korrekturmöglichkeit bei falsch geschriebenen Texten oder angefertigten Zeichnungen;
- Texte/Zeichnungen müssen selber angefertigt und können nicht kopiert werden;
- für große Räume nicht geeignet.

3.5.3.3 Overhead-Projektor (Tageslicht-Projektor)

Vorteile

- Das Projektorbild ist in der Größe variabel.
- Für große Räume geeignet.
- Folien sind wieder verwendbar.
- Mehrere Folien können übereinander gelegt werden, so dass der Aufbau einer Aussage/Grafik möglich wird.
- Folien können kopiert werden.
- Teile können abgedeckt werden.
- Man kann den Zuhörern zugewandt bleiben, Blickkontakt halten.
- Mit einem Stift auf Einzelheiten aufmerksam machen.

Nachteile

- Gerät nur für kurze Zeit einschalten.
- Das Gezeigte ist nur für einen kurzen Zeitraum sichtbar.
- Das Gerät kann die Sicht verstellen.

Regeln

- Das Gerät erst dann in die entsprechende Stellung bringen, wenn es tatsächlich gebraucht wird, nicht schon vorher, denn es stört u. U. den Blickkontakt.
- Das Gerät nur so lange eingeschaltet lassen, wie man es tatsächlich braucht; es stört, wenn es noch eingeschaltet ist, aber nichts mehr erklärt werden muss.
- Nach Gebrauch das Gerät wieder wegstellen.
- Nie zur Wand sprechen, sondern seitwärts zum Projektor stehen und den Text bzw. die Grafik kommentieren.
- Das Zeigen von Punkten etc. geschieht mit einem Stift auf der Arbeitsfläche des Projektors und nicht an der Leinwand oder Projektionsfläche (Donnert 1990, 89f; Sattler/Kemnitzer 1989, 74f).

Tab. 2:
Schriftgröße der
Großbuchstaben je
nach Abstand von
der Leinwand

Abstand von der Leinwand	Schriftgröße der Großbuchstaben
bis zu 10 Meter	mindestens 4 mm
11 bis 15 Meter	10 mm
16 bis 20 Meter	15 mm
21 bis 25 Meter	20 mm

3.5.3.4 Beschriftung von Folien

Für die Beschriftung von Folien (Donnert 1990, 90–96; Hoberg 1988, 270f; Sattler/Kemnitzer 1989, 74f) sollte der Pädagoge folgende Punkte beachten.

Regeln

- Schriftgröße der Großbuchstaben je nach Abstand von der Leinwand (siehe Tabelle 2).
 - Gut lesbar beschriften.
 - Folie übersichtlich gestalten.
 - Möglichst wenige Inhalte auf eine Folie schreiben.
 - Maximal sechs Zeilen auf eine Folie schreiben.
 - Nicht zu schnell die Folien wechseln, Zeit zum Lesen lassen.
-
- Mit Farben arbeiten, allerdings die Folie nicht zu bunt gestalten.
 - Legt man ein Deckblatt unter die Folie, kann der Lehrende die nächsten zu besprechenden Schritte schon lesen, bevor die folgende Information durch Verschieben des Deckblattes den Teilnehmern mitgeteilt wird.
 - Das Deckblatt kann noch zusätzliche Informationen zu den einzelnen Punkten enthalten.
 - Die eigene Handschrift kontrollieren und gegebenenfalls in Druckbuchstaben schreiben.

3.5.3.5 Videobeamer

Der Overhead-Projektor wird immer mehr durch den Videobeamer abgelöst. Dieses Hightech-Medium bietet dem Lehrenden viele neue Möglichkeiten (Schildt, Zeller 2005).

Vorteile

- Das Projektbild ist in der Größe variabel,
- auch für große Räume geeignet,
- Aufbau eines Textes, Schaubildes,
- Aufruf einzelner Teile bzw. Schritte,
- Gesamtbild hat professionellen Charakter,
- man kann den Zuhörern zugewandt bleiben.

Nachteile

- Gefahr der Verspieltheit, zu viele Details,
- Zurücktreten des Inhalts zu Gunsten der technischen Möglichkeiten,
- Ablesen der projizierten Texte.

Regeln

Es gelten die gleichen Regeln wie für den Overheadprojektor.

- Nicht zu viel auf eine Textfolie schreiben.
- Nicht jeden Satz visualisieren, sondern sich auf Zusammenfassungen beschränken.
- Nicht zu schnelle Abfolge der Bilder; Zeit lassen, damit in Ruhe die Texte gelesen werden können.
- Sparsam sollte man mit der Zusammenstellung von Farbkombinationen (Farbkreis) sein.
- Eine gewählte Hintergrundfarbe sollte während der Präsentation beibehalten werden.
- Die Folienübergänge sollten „fließend“ gestaltet sein.
- Der Vortrag, d. h. das gesprochene Wort muss im Vordergrund stehen. Folien haben nur unterstützende Funktion und bilden nicht das Kernstück des Vortrages.

Wissenschaftler der Universität Rostock (Nieke 2011) haben in einer Studie herausgefunden, dass eine Powerpoint-Präsentation „die schlechteste aller möglichen Varianten ist, weil den Zuhörern im Vergleich am wenigsten im Gedächtnis bleibt. Das Arbeitsgedächtnis wird unnötig belastet, denn dieses hat eine beschränkte Kapazität. Den Lernenden gehen so viele wichtige Informationen verloren. Am besten schnitt die gute alte Präsentation mit Folie und Overhead-Projektor ab. Diese hat die beste Wirkung auf den Lerneffekt. Auf Platz 2 kommt der Vortrag“ (www.uni-rostock.de/detailseite/news-artikel/professor-warnt-vor-power-point-präsentation).

Werden die genannten Regeln eingehalten kann aber auch der Videobeamer ein hilfreiches Medium zur Informationsvermittlung sein.



Halten wir fest

Donnert fasst die Überlegungen für den Einsatz von Medien sehr gut zusammen. Sie können eine nützliche und praktische Hilfe für alle Lehrenden sein (Donnert 1999, 104ff).

1. Niemals visuelle Hilfen ohne vorherige Probe verwenden.

- Technische Voraussetzungen prüfen. Bei Projektion: Steckdosen, Verlängerungskabel, Lichtverhältnisse, Ersatzbirne, schreibfähige Stifte.
- Reihenfolge festlegen; darauf achten, dass Folien nicht über Kopf liegen. Festlegen, wo und wie vorbereitete Charts angebracht werden.
- Wirkung kontrollieren (Helligkeit, Lesbarkeit).

2. Sicherstellen, dass visuelle Hilfe bei der Verständigung wirklich helfen kann und nicht etwa hindert.

- Einfach und verständlich, max. 10 Zeilen auf ein Chart, max. 6 Zeilen auf eine Folie. Nur eine Idee auf einmal!
- Farben (max. 2-3): Auch ganzfarbige Folien sind zu empfehlen, aber nur helle Farben: gelb, hellblau. Folien von original beschriebenen Seiten geraten nicht so gut wie von Fotokopien. Verschiedene Buchstabengrößen und -formen. Unterstreichungen etc. zur Betonung der Kerninformationen verwenden.
- Visuelle Hilfen nur so lange einsetzen, wie bei der Präsentation darauf Bezug genommen wird (Flipchart umschlagen, Projektor ausschalten).

3. Visuelle Hilfen gezielt einsetzen.

- Visuelle Hilfen erst zeigen, wenn sie „an der Reihe“ sind. Bei Charts: Leerblätter zum Abdecken einplanen; bei Folien: Projektor ausschalten.
- Leerstellen für Entwicklungsmöglichkeiten vorsehen; evtl. Übereinanderprojektion bei Folien.
- Verschiedene visuelle Hilfen kombinieren (Flip/Projektor, Tafel/Flip, Hafttafel/Flip).
- Muster oder Modelle nicht während des Vortrages herumreichen. Besser: Hochhalten und allen zeigen. Oder bis zum Schluss der Ausführung damit warten.
- Charts mit Grundsatzinformationen (Zielsetzung, Gliederung des Vortrages, Ablaufplan, Zeitplan usw.) die ganze Zeit der Präsentation über sichtbar lassen.

4. Allen Zuhörern freie Sicht auf die visuellen Hilfen geben.

- Seitlich stehen z. B. so, dass beim Schreiben auf Charts der eigene Körper das gerade Geschriebene nicht verdeckt; beim Arbeiten am Tageslichtprojektor ebenfalls leicht seitlich stehen oder sitzen.
- Zeigestab verwenden (bei Projektionen: möglichst auf Projektionsfläche und nicht auf Leinwand zeigen. Blickkontakt!).
- Zuhörer ansehen und zu ihnen sprechen (nicht etwa zum Flipchart oder zur Leinwand!).

5. Visuelle Hilfe wirken lassen.

- Bei der Handhabung der visuellen Hilfen (Diawechsel, Hafttafelbild, Schaublatt umwenden etc.) kurze Pause, damit Teilnehmer die visuellen Hilfen ohne Ablenkung ansehen können (insbesondere bei Texten), dann weiterreden.

- Visuelle Hilfen zur Unterstützung der Ausführung verwenden, nicht Ausführungen zur Unterstützung der visuellen Hilfen!
- Prüfen, ob visuelle Hilfen (techn. Zeichnungen, Ablaufpläne, statistische Darstellungen) richtig erkannt und verstanden werden. Abkürzungen erklären!

6. Lauter als normal sprechen.

- Die Aufmerksamkeit des Zuhörers ist geteilt (visuelle Hilfe und Referent), darum lauter, eindringlicher, langsam und deutlich sprechen.
- Bei abgedunkeltem Raum (z.B. bei Dia-Vorführung) ist erst recht größere Lautstärke erforderlich. Referent ist nicht mehr sichtbar, nur noch hörbar!

3.6 Vor Gruppen stehen und reden – Rhetorik

3.6.1 Bedeutung von Rhetorik

Zum Beruf des Pädagogen gehört es, viel zu reden. Welchen Eindruck er bei den Zuhörern hinterlässt, hängt zum einen von seiner Sachkompetenz ab, zum anderen aber auch davon, wie er diese Sachkompetenz vertreten, darstellen kann. Didaktik/Methodik ist nicht nur eine Frage der Ziele, Inhalte, Methoden und der Medien, sondern auch der Rhetorik. Dieser Punkt wird in der Pädagogik leider sehr vernachlässigt. In der Ausbildung wird auf Rhetorik kaum eingegangen. Studenten hören sehr viel über Kommunikation, über Reden und Zuhören, aber so gut wie nie etwas über die Kunst des Redens, geschweige denn, dass sie in Rhetorik trainiert würden. Sicherlich mit ein Grund dafür, dass sich Pädagogen in der Öffentlichkeit schlecht darstellen, liegt darin, dass sie zu wenig in Rhetorik geübt sind und beim Vortragen unnötige Fehler begehen. Jeder kennt Situationen wie die Folgenden.

Rhetorik-Probleme

Praxis

- Eine Erzieherin begrüßt beim Kindergartenfest die anwesenden Gäste. Sie steht vor dem Publikum mit einem hoch roten Kopf, spielt nervös mit den Fingern, zupft an ihrer Kleidung herum, presst mit zitternder Stimme ein paar Worte hervor. Alle sind froh und atmen auf, wenn die Begrüßung vorbei ist.
- Ein Sozialpädagoge soll einen Vortrag vor Eltern halten. Als er mit seiner Rede beginnen will, ist sein Hals zu, die Zunge schwer, er bekommt kaum einen Ton heraus. Mit viel Äh und Pausen stammelt er den Anfang seiner Rede. Währenddessen nimmt er aus lauter Nervosität seinen Kugelschreiber auseinander. Die Zuhörer können sich gar nicht auf den Inhalt seiner Rede konzentrieren, sondern leiden mit ihm, beobachten gespannt die Demonstrierung des Kugelschreibers und warten auf den Moment, in dem die Feder los-schnellt und die Teile des Kugelschreibers durch die Luft fliegen.
- Ein Sozialarbeiter soll vor einem Stadtrat seinen Antrag auf einen höheren Zuschuss für den Familienfreizeitpark begründen. Als er aufgerufen wird,

beginnen seine Knie zu zittern, sein Hals wird trocken, seine Hände beginnen zu schwitzen, das Herz schlägt bis zum Hals, seine Zunge lässt sich nur schwer beherrschen, er spricht etwas, was er gar nicht sagen will. Er hört sich reden, aber es klingt, als wenn es ein Fremder wäre.

- In einer Diskussion unter Kollegen kann ein Sozialpädagoge kaum mitdiskutieren, nicht weil ihm das Fachwissen fehlt, sondern weil die Anderen stets schneller sind. Bis er sich die Worte zurecht gelegt hat und einen Beitrag liefern könnte, ist das Gespräch bereits weiter gegangen, andere Punkte werden besprochen. Jetzt ist es zu spät, sich zu Wort zu melden. Zu Hause angekommen, ärgert er sich über sein Verhalten. Jetzt fallen ihm die besten Argumente ein. Doch leider zu spät!

Mark Twain hat einmal folgende weise Formulierung gefunden: „Das Gehirn ist eine großartige Sache. Es funktioniert vom Zeitpunkt der Geburt bis zu dem Moment, an dem du aufstehst, um eine Rede zu halten.“ Manch ein Sozialpädagoge wünscht sich mehr Selbstbewusstsein, um sicherer auftreten zu können. Die Rhetorik kann hier Hilfestellung geben. Ich empfehle jedem Sozialpädagogen, sich in Rhetorik etwas zu trainieren. Dies kann/sollte bereits in der Ausbildung geschehen. Von einem Pädagogen, der 3 bis 4 Jahre studiert und ein Diplom erworben hat, sollte man erwarten können, dass er auch rhetorische Kompetenz erworben hat, sein Fachwissen gut anderen Personen vermitteln kann.

rhetorische Hilfen

Im Folgenden sollen einige rhetorische Hilfen angeboten werden, die natürlich nicht einen Rhetorik-Kurs ersetzen können. Für die Ausbildung von Studenten schlage ich folgendes Verfahren vor, das ich selbst seit langer Zeit anwende:

- Der Dozent erklärt eine rhetorische Regel.
- Wird Gruppenarbeit angeboten, muss die Gruppe einen Sprecher wählen, der das Ergebnis unter dem rhetorischen Gesichtspunkt vorträgt.
- Der Dozent und die Teilnehmer geben dem Redner sofort Feedback, so dass dieser und alle Beobachter aus einer solchen Situation nicht nur inhaltlich, sondern auch rhetorisch etwas lernen können.

In jeder Seminarsitzung können sich auf diese Weise einige Teilnehmer in einer geschützten Atmosphäre in Rhetorik üben. Natürlich darf kein Teilnehmer zu einer solchen Übung gezwungen werden. Hat sich ein Student während seines ganzen Studiums in Rhetorik geübt, kann er in der Praxis sein Arbeitsfeld allerdings sicherlich besser nach außen vertreten.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es vor allem redegewandte Studenten sind, die dieses Angebot ernst nehmen. Einige Studenten brauchen zuerst eine Aufforderung und sind später froh, einmal über ihren Schatten gesprungen zu sein; anderen bleibt die Angst. Es mag sein, dass sie mit dem Erwerb einer größeren Sachkompetenz auch im Auftreten sicherer werden. Es kann aber auch sein, dass sie trotz Fachkompetenz große Probleme

mit der Rhetorik haben und Fehler machen, die eine Kommunikation stören.

Für die folgenden rhetorischen Hinweise gilt jedoch, dass sich Dozenten an den Hochschulen selbst kontrollieren und in Rhetorik üben bzw. selbst bereit sind zu lernen.

Hat der Leser bereits seine Ausbildung als (Sozial-)Pädagoge abgeschlossen und nicht mehr die Gelegenheit, Rhetorik an einer Hochschule zu lernen, kann er die folgenden Hilfen sicher auch im Selbststudium erlernen. Wichtig ist, dass er sich selbst kontrolliert oder sich von Freunden, Bekannten oder Kollegen Rückmeldung geben lässt, wie er vor Gruppen steht oder spricht.

Noch ein letzter Hinweis sei angebracht. Bei der Rhetorik geht es nicht um Manipulation oder um Werbung nach dem Motto: Wie überrede ich jemanden für mein Produkt? Es geht nicht um Überreden, sondern um Überzeugen. Ich wünschte, Sozialpädagogen könnten ihre Arbeit etwas überzeugender in der Öffentlichkeit darstellen. Die Rhetorik kann ihnen dabei helfen.

**nicht überreden,
sondern
überzeugen**

3.6.2 Regeln der Rhetorik

3.6.2.1 Definition von Rhetorik

Aufgabe

Was verstehen Sie unter Rhetorik?



„Die Frage nach der Rhetorik ist in Deutschland fast immer von Mißtrauen begleitet. Oft schlägt das Mißtrauen um in unverhohlene Furcht vor dem Überredet werden. Narben und Wunden vom demagogischen Mißbrauch politischer Rhetorik liefern den Erfahrungshintergrund und die Ohnmacht gegenüber den psychologischen Fangtricks kommerzieller Rhetorik. Gleichwohl bleibt die Frage, ob sich in dieser Abwehrhaltung nicht auch das schlechte Gewissen derer meldet, die ihr Grundrecht der Redefreiheit verweigern: ob also das Mißtrauen nicht letztlich ein Symptom des individual- oder sozialpathologischen Zustandes der Unmündigkeit ist.“ (Geißner 1976, 25)

Einwände

Definition

Das Wort **Rhetorik** stammt aus dem Griechischen: *rhetoriké téchne* und hat verschiedene Bedeutungen:

- Rhetorik im Sinne von Redetheorie, Redelehre. Hier befindet sich die moderne Rhetorik noch im Stadium der Grundlagenforschung.
- Rhetorik im Sinne allgemeiner Redekunst, d. h. das System von Regeln und Techniken, deren Anwendung eine optimale Überzeugungsleistung gewährleistet.
- Rhetorik im Sinne individueller Redefähigkeit, d. h. das Beherrschen von Regeln und Techniken in verschiedenen Formen konkreter Sprachverwendung durch ein sprechendes Individuum (Kopperschmidt 1973, 13).

Wenn ich von Rhetorik spreche, meine ich die dritte Form. Diese dritte Möglichkeit wird heute auch oft als Kommunikationsmittel bezeichnet (Sattler/Kemnitzer 1989, 43f). Der Mensch teilt sich nicht nur durch Worte mit, sondern sein ganzer Körper redet. Ich möchte im Folgenden einige Bereiche des Körpers gesondert darstellen und fragen: Was gilt es aus der Sicht der Rhetorik zu beachten?

3.6.2.2 Atmung

Ist man nervös, zittern einem die Knie und das Herz schlägt bis zum Hals. Die Folge ist, man atmet sehr schnell und kurz. Jeder kennt in einer solchen Situation den gut gemeinten Rat: „Mach’ langsam. Hol’ erst einmal tief Luft.“ Warum soll ich tief durchatmen? Wie mache ich das? Durch das Atmen gelangt Luft in die Lunge, von dort aus geht Sauerstoff in das Blut und bewirkt eine bessere Blutzirkulation. Eine verbesserte Blutzirkulation wiederum versorgt die Zellen mit mehr Nahrung, also auch die Gehirnzellen. Man kann daher sagen, durch verbesserte Atmung kann ich auch besser denken, höhere Konzentrationsfähigkeit erreichen und schnellere Reaktionen zeigen.

gut durchatmen Des Weiteren wissen wir, dass ein Zusammenhang zwischen Atmung und psychischem Zustand besteht. Bin ich ängstlich, atme ich schneller. Umgekehrt kann ich also durch mehrfaches tiefes Atmen die psychische Erregung dämpfen. Ammelburg rät, „in einem Erregungszustand eigentlich nichts zu tun, als ganz bewußt langsam und tief unseren Atem zu steuern. Zumindest um einen gewissen Prozentsatz wird sich dann unsere psychische Erregung dämpfen, wenn auch keinesfalls völlig legen“ (Ammelburg 1974, 244). Der Rat ist also schon richtig: Gut durchatmen, vielleicht sogar an die frische Luft, ans offene Fenster gehen und mehrmals tief einatmen. Das beruhigt und macht den Kopf klar.

Hochatmung Wie soll ich nun atmen? Viele Menschen sind irrtümlich der Meinung, ein Hochziehen der Schultern und ein Ausdehnen des Brustkorbes könnten bewirken, dass man mehr Luft aufnehmen kann. Diese „Hochatmung“ ist für

den Redner nicht gut, weil er durch sie nur eine geringe Luftmenge aufnehmen kann und demzufolge in kurzer Zeit von neuem einatmen muss. „Seine Aussage erfährt durch das häufige Einatmen sinnzerstörende Unterbrechungen. Außerdem beobachtet man bei dieser Hochatmung des Öfferns eine Verkrampfung der Halsmuskulatur, die sich ihrerseits wiederum schädlich auf die Stimmbänder auswirkt (gepreßte Stimme).“ (Weithase 1970, 23) Die Erweiterung des Lungenvolumens hängt von der Funktion des *Zwerchfells* ab, das man auch „Atmungsmuskel“ nennt. Beim Einatmen senkt es sich nach unten und vergrößert somit den Lungenraum in seinem Volumen. Die Zwerchfell-Bauch-Atmung nennt man die „Tiefatmung“. Durch sie nimmt man die größtmögliche Luftmenge ohne Verkrampfung der Halsmuskulatur ein. Für den Redner sind aus diesen Überlegungen folgende Konsequenzen zu ziehen:

- Tief durchatmen (mit dem Zwerchfell) ist wichtig, beruhigt und macht den Kopf wie den Hals frei (Ammelburg 1974, 7f).
- Mit dem Zwerchfell kann man eigentlich nur im Stehen gut atmen.

Tiefatmung

3.6.2.3 Stehen

„Da man beim Reden neben der Erhaltungsatmung auch noch der Darbietungsatmung zur Anwendung der stimmlichen Mittel bedarf, ist die Folgerung logisch, daß der Redner jede Haltung vermeiden muß, die Brust, Lungen und damit Atemvolumen einschränkt. Er sollte also möglichst im Stehen in aufrechter Haltung sprechen, denn die gestattet ihm die optimale physische und psychosomatische Nutzung der Atemluft.“ (Ammelburg 1974, 306)

Das Stehen vor einer Gruppe löst bei vielen Rednern größere Probleme aus. Ihr ganzes Erscheinungsbild macht ihre Unsicherheit deutlich. Der Redner überkreuzt im ständigen Wechsel die Beine, trippelt hin und her, lehnt sich an die Wand, weiß mit Händen und Füßen, mit sich selbst nichts anzufangen, steht sich selbst im Wege. Dies alles wäre nicht sichtbar geworden, wenn er sich hätte setzen können. Viele sagen gerade deshalb nichts, weil sie sich im Stehen so ausgeliefert und haltlos fühlen. Was rät die Rhetorik?

Regeln

- Möglichst im Stehen reden! Allerdings muss es der Situation angemessen sein.
- Wenn man steht, kommt es darauf an, wie man steht. Die Stellung des Redners sollte ein wenig breitbeinig sein, etwas gespreizte Beinstellung vergleichbar mit der Grundstellung in vielen Sportarten. Mit beiden Beinen sollte der Redner fest auf dem Boden stehen mit verteiltem Körpergewicht. Diese Beinhaltung mit festem Bodenkontakt sollte er in den ersten Minuten seiner Rede unbedingt beibehalten. Erst wenn er sich etwas sicherer fühlt, kann er diese Haltung aufgeben und das rechte oder linke Bein ein wenig lockern und entspannen. Er sollte jedoch nicht ständig von einem Bein auf das andere wechseln, das macht einen nervösen Eindruck.

fester Stand

- feste Unterlage** ■ Wenn man frei im Raum steht, ist man besonders auf einen Halt angewiesen. Deshalb sollte der Redner etwas in der Hand halten. Entweder er stellt sich hinter einen Stuhl und hält sich an der Stuhllehne fest, oder er hält ein Blatt mit Notizen in der Hand. Ein einfaches Blatt in der Hand kann manchmal allerdings wenig hilfreich, sondern eher verräterisch sein, da man das Zittern des Redners am Blatt erkennt. Deshalb empfiehlt es sich, eine feste Unterlage (einen Block, eine Schreibunterlage oder Karteikarte) zu benutzen. Sie vermittelt eher das Gefühl, Halt zu geben, ein Zittern ist nicht erkennbar. Einen Kugelschreiber, mit dem man nervös und gedankenlos spielt, sollte man unbedingt vorher wegräumen und außer Reichweite legen, sonst werden die Zuhörer vom Inhalt abgelenkt. Damit untergräbt der Redner unwissentlich seine Aussage (Ammelburg 1974, 309–313).
- geeigneten Platz suchen** ■ Beim Stehen vor einer Gruppe muss sich der Redner einen geeigneten Platz suchen, von dem aus er alle Zuhörer sehen und von allen gesehen werden kann. Niemandem sollte er den Rücken zuwenden. Das ist eine ganz wichtige rhetorische Regel. Entsprechend muss sich der Redner u. U. im Raum bewegen und den Platz suchen, von dem aus er von allen gesehen werden kann. Dies gilt allerdings nur für die Situation, in der er etwas länger reden möchte, und nicht für die Mitteilung eines einzelnen Satzes. Da würde er sich u. U. lächerlich machen.

3.6.2.4 Blickkontakt

Ein weiterer Grund, warum man im Stehen reden sollte: Der Hörer will denjenigen auch sehen, der gerade spricht. Es geht also um Sehen und Gesehen werden. Ammelburg fasst seine Erfahrungen mit der Ausbildung in Rhetorik zusammen:

„Dabei sollte er von folgendem Leitsatz ausgehen, der als wichtigste Verhaltensregel jedem Redner vor Auge stehen muß: Es darf für den Redner nur zwei Blickrichtungen geben: in die Augen seiner Zuhörer und in seine Redeunterlagen! Die Regel klingt apodiktisch, sie sollte aber auch so verstanden und befolgt werden. Wenn man sich die Mühe machen wollte, wenig routinierte Redner allein auf ihr Blickverhalten zu überprüfen, könnte man zu den erstaunlichsten Ergebnissen kommen. Die Skala würde von dem Redner, der überhaupt nicht von seinem Manuskript hochsieht, reichen bis zu demjenigen, der zwar keine Rede-vorlage benutzt, jedoch während des gesamten Vortrags zur Decke blickt. Dazwischen fände man die seltsamsten Arten von Blickgewohnheiten der verschiedensten Redner:

Fehlverhalten

- denjenigen, der ständig nur auf einen von ihm auserwählten Zuhörer spricht;
- denjenigen, der einen bestimmten Blickpunkt sich erkoren hat und gewissermaßen ein Loch in die Tapete bohrt;
- denjenigen, der seinen Blick unsterk über die Köpfe seiner Zuhörer hinweg überall hinrichtet und nirgends haftenbleibt;

- denjenigen, der eine bestimmte Gruppe von Zuhörern anspricht und dann, wenn er das Standbein gewechselt hat, eine andere Gruppe anredet;
- denjenigen, der ständig mit dem Blick in seinem Stichwortzettel herum-sucht, obwohl dort nur einige Worte stehen, und der jeweils hochblickt, um sich zu vergewissern, ob auch noch alle Anwesenden da sind;“ (Ammelburg 1974, 333f)
- denjenigen, der mit glasigen Augen durch die Zuhörer schaut.

Es ist oft peinlich, wenn alle Zuhörer es bemängeln, dass der Redner den Blickkontakt meidet, er selbst es aber gar nicht bemerkt. Der Augenkontakt ist eine ganz zentrale Regel in der Rhetorik. Man muss sich darum bemühen und kann den Blickkontakt trainieren. Blickkontakt besagt ein Zweifaches:

- Ich soll in die Augen des Partners blicken, ihn offen und frei anschauen;
- ich darf aber nicht nur bei einer Person stehen bleiben, sondern muss rundum den Blick langsam und ruhig schweifen lassen.

Alle Zuhörer wollen angeschaut sein. Wen ich keines Blickes würdige, fühlt sich auch nicht angesprochen. Deshalb ist der Rundblick so wichtig. Durch ihn beziehe ich alle Teilnehmer in ein Gespräch mit ein (Hirsch 1985, 21, 71).

Rundblick

Als Hilfsregeln können dem Redner empfohlen werden:

- Sich einen Ort im Raum aussuchen, von dem aus er alle sehen und von allen gesehen werden kann.
- Er sollte ruhig den Blick schweifen lassen und warten können, Reaktionen der Teilnehmer aufnehmen.
- Zu Beginn der Rede kann er sich einen „Onkel Karl“ aussuchen, den er gezielt mit den Augen aufsucht. Diese Person kann ihm in der Anfangssituation eine große Hilfe sein und Sicherheit geben (Ammelburg 1974, 323f). Allerdings gilt dies nur für den Anfang. Nach kurzer Zeit sollte er sich an den Rundblick erinnern.

Hilfsregeln

3.6.2.5 Gestik

Die Körpersprache ist unsere zweite Artikulationsmöglichkeit. Deshalb kann man auf sie nicht verzichten. Sie kommt in unserer Haltung, Bewegung, im gesamten Körper zum Ausdruck (Sattler/Kemnitzer 1989, 48).

Viele Redner haben große Probleme, richtig mit ihrem Körper umzugehen. Sie geben das äußere Bild eines Fragezeichens. Andere meinen, sie müssten jedes Wort mit einer Handbewegung begleiten. Diese Häufigkeit der Gesten ruft beim Gesprächspartner jedoch Abwehrreaktionen hervor und vermindert die Wirkung der Gestik. Wieder andere gebrauchen stets die gleiche Standardgeste. Diese benutzen sie unbewusst und keineswegs zur Unterstreichungen des Gesagten. Sie läuft unabhängig vom Text ab und führt

quasi ein Eigenleben, z. T. wirkt sie lächerlich (Ammelburg 1974, 331). Politiker sind hier gute (traurige) Beispiele.

Gesten sparsam einsetzen Die Forderung, mit Gestik zu arbeiten, besagt: Gesten sparsam und treffend einsetzen!

„Die Gebärde ist nicht grundsätzlich abzulehnen, sondern sie muß gebraucht werden! Aber sie muß der natürlichen Veranlagung des Menschen entsprechen und darf nicht unecht und aufgeplopft wirken. Sie muß der Art der Persönlichkeit des Redners gemäß sein.“ (Ammelburg 1974, 329)

Gestik findet ihren Ursprung im Inneren des Menschen und vermittelt von dort aus den Kontakt zum Gesprächspartner. Sie soll das Gesagte nicht nur beleben, es geht also nicht um eine Show, sondern die Gestik soll vermitteln (Hirsch 1985, 115).

„Gestik ist richtig, wenn die Bewegung zur Verdeutlichung des gesprochenen Wortes dient, sie kann je nach Inhalt des Vortrages ruhig, lebendig oder sogar heftig sein. Gestik ist falsch, wenn sie aus Verlegenheitsbewegungen besteht, die Unsicherheit erkennen lassen, oder wenn sie das Wort ersetzt und während der Sprechpause erfolgt.“ (Hirsch 1985, 106)

Gestik führt man vor allem mit den Händen aus. Was kann man einem Redner empfehlen? Was macht er mit seinen zwei Händen? Die einen verschränken sie hinter dem Rücken, andere überkreuzen sie vor der Brust, beim Dritten hängen sie wie tot seitlich herunter. Wo bleiben die Hände? Einen Hinweis habe ich bereits gegeben. Der Redner sollte etwas in die Hand nehmen. Genauer müsste ich sagen: Er sollte etwas in eine Hand nehmen. Die andere sollte für die Gestik frei bleiben. Für die Anfangssituation ist es legitim, die freie Hand z. B. in die Hosentasche zu stecken. Allerdings sollte man nie beide Hände in den Hosentaschen versenken. Das wäre unfein und plump. Falsch verstanden wäre es, wenn man eine Hand in der Hosentasche belässt, und mit der anderen, in der man z. B. Karteikarten hält, jetzt gestikuliert. Hier muss der Redner sich kontrollieren, sich überprüfen, um nicht sein ganzes Erscheinungsbild, seine Körpersprache in Gegensatz zu seinen inhaltlichen Ausführungen zu bringen.

Regel Die beste Regel für die Gestik ist: Nicht an die Gestik zu denken. Wir reden automatisch und natürlich mit den Händen. Keine künstliche, erzwungene Gebärdensprache!

3.6.2.6 Freies Sprechen

„Wie war sein Vortrag?“ – „Schön, habe glänzend geschlafen.“ „Was ist ein Vortrag?“ – „Wenn einer redet und viele schlafen.“ Solche oder ähnliche Formulierungen kennt jeder. Ein Vortrag ist für den Zuhörer vor allem dann

nervtötend, einschläfernd und eine Zumutung, wenn er vom Redner vorgelesen wird, womöglich noch in Schriftdeutsch. Wenn man bedenkt, dass der Mensch mehr lernt, wenn mehrere Sinne angesprochen werden, und dass nach etwa 30 Minuten die Methode gewechselt werden sollte, dann widerspricht ein stundenlanger Vortrag allen Regeln des Lernens. Den vielen Mühen, die sich der Vortragende gemacht hat, ist wenig Erfolg beschieden. Die Zuhörer können sich unmöglich so lange konzentrieren, sie schalten ab. Man kann daraus nur folgern: Weg von der Vorlesung, dem vorgelesenen Referat und hin zum freien Vortrag! Diese Forderung verlangt allerdings Mut zum freien Sprechen. Der Redner muss abwägen, was ihm sein Inhalt wert ist. Erwartet er, dass ihm die Zuhörer bis zum Schluss aufmerksam folgen, sollte er die freie Rede bevorzugen. Dies besagt nicht, dass er schlecht vorbereitet ist. Im Gegenteil, für die freie Rede muss er sich genauso, vielleicht sogar noch besser vorbereiten. Der Vorteil der freien Rede ist:

Vorteil

- Eine freie Rede fesselt den Zuhörer eher, sie wirkt lebendig, ist viel persönlicher.
- Der Redner muss seine Gedanken sammeln und Worte wählen, die der Zuhörer eher nachvollziehen kann.
- Er muss langsamer sprechen und Pausen machen. Dadurch verschafft er sich und anderen Zeit zum Überlegen.
- Er muss auch das Risiko eingehen, nicht immer wohlgesetzte Formulierungen zu finden, ins Stocken zu geraten und einen Satz grammatikalisch nicht richtig abzuschließen. Diese Schwäche verzeiht ihm der Zuhörer jedoch gerne, wenn er dafür einen lebendigen Vortrag erhält.
- Niedergeschriebene ganze Sätze blockieren die Gedanken des Redners, sie hindern ihn am freien Denken. Er wird stets versuchen, die wohl formulierten Sätze vorzutragen. Damit macht er sich zum Gefangenen seiner selbst (Hirsch 1985, 80f).

Was sollte der Redner tun, und worauf sollte er achten?

- Er gliedert seinen Vortrag gut und macht sich Stichworte zu den einzelnen Gliederungspunkten. In der Vorbereitung versucht er im freien Vortrag zu den einzelnen Punkten etwas zu sagen, sie inhaltlich zu füllen. **Regeln**
- Beim Reden sollten kurze Sätze formuliert werden. Sie bieten Vorteile:
 - Der Redner läuft nicht Gefahr, sich zu verhaspeln und das Ende nicht zu finden, weil er den Anfang vergessen hat.
 - Der Redner wird leichter und besser verstanden, weil es keine große Mühe bereitet, ihm zu folgen.
 - Die Atemtechnik wird erleichtert, denn kurze Sätze bieten die Möglichkeit zu Pausen und zum Atmen.
 - Der Redner kann besser „sprechdenken“, d. h. er hat mehr Möglichkeiten, während des Sprechens des kurzen, überschaubaren Satzes bereits an die Formulierung des nächsten zu denken (Ammelburg 1974, 343).

■ Es gelten folgende Regeln für die Länge von Sätzen:

- mit 10–13 Wörtern als sehr gut erfassbar;
- mit 14–18 Wörtern als leicht verständlich;
- mit 19–25 Wörtern noch als einigermaßen tragbar;
- mit 25–30 Wörtern als schwer verständlich;
- mit über 30 Wörtern kaum zumutbar (Sattler/Kemnitzer 1989, 56).

Sattler formuliert für die freie Rede folgende Regeln:

- Reduzieren Sie die Länge der Sätze.
- Vermeiden Sie Substantivierungen.
- Sagen Sie der Passiv-Form, der „Leideform“ den Kampf an.
- Formulieren Sie aktiv (Sattler/Kemnitzer 1989, 56f).

Gefahren Eine weitere Gefahr besteht für den Redner: Er schaut häufig in seine Aufzeichnungen. Indem er jedoch den Kopf nach unten neigt, drückt das Kinn auf den Kehlkopf. Dadurch wird das Sprechen wesentlich behindert, die Atmung wird erschwert, die Worte kommen gepresst heraus. Das Sprechen wird anstrengend. Was kann der Redner tun?

Wenn er seinen Text ganz abliest, kann er kaum etwas dagegen tun. Spricht er frei, kann er in seine Notizen schauen, danach wieder aufblicken und die Zuhörer anschauen. Blickkontakt halten, Rundblick, Kehlkopf frei halten, all das ist eigentlich nur möglich in der freien Rede und im Stehen.

Für den Anfänger mag der folgende Rat hilfreich sein: Formulieren Sie Ihren Text so, als ob Sie ihn vorlesen würden. Einige Passagen, die Sie möglichst frei vortragen möchten, streichen Sie sich an.

In der Rhetorik gibt es unterschiedliche Vorschläge: Die einen plädieren dafür, den Vortrag auswendig zu lernen, andere raten, nur mit einem Stichwortzettel zu arbeiten. Ich meine, es spricht viel dafür, den Vortrag sehr gründlich schriftlich auszuarbeiten. Man kann ein Thema wissenschaftlich eher schriftlich abhandeln, die verschiedenen Aspekte und Meinungen zusammen tragen. Hat man das Thema schriftlich ausgearbeitet, kann man es sich mehrmals durchlesen und sich die wichtigsten Passagen und Stichworte unterstreichen. Jetzt sollte der Redner versuchen, seine Gedanken möglichst frei vorzutragen. Das Niedergeschriebene wird ihm Sicherheit geben, weil er weiß, dass er jederzeit darauf zurückgreifen kann. Voraussetzung jedoch ist, dass er seinen Text gut gliedert, übersichtlich geschrieben und entsprechende Stellen oder Abschnitte deutlich markiert hat.

Vorbereitung

Dieser Vorschlag bezieht sich auf das Vortragen eines Referates oder Vortrags. Wenn jemand nur kurz etwas sagen will, kann er sich vielleicht ein paar Stichworte notieren, um den Gedanken nicht zu vergessen und um sicher zu sein, etwas in der Hand zu haben.

3.6.2.7 Den Faden verlieren

Die größte Sorge eines Redners ist, sich zu verhaspeln, stecken zu bleiben, den Faden zu verlieren und nicht mehr weiter zu wissen. Diese Blamage möchte jeder vermeiden, darum liest er den Text sicherheitshalber ab.

Redner, die stecken bleiben, verhalten sich oft unnötig falsch. Sie bekommen einen roten Kopf, signalisieren ihre Hilflosigkeit durch ständiges Suchen in ihrem Text und durch Stottern von äh, äh, sie fangen verlegen an zu lächeln oder geben zu, den Faden verloren zu haben, total durchzudrehen, nervös zu sein etc. Ein Albtraum für einen Redner. Was gilt es zu tun?

Jeder Redner, selbst Profis (auch von Schauspielern weiß man es) sind nervös. Eine gewisse Spannung, Nervosität ist nicht nur normal, sondern sogar notwendig. Auch für den Redner, nicht nur für die Zuhörer muss die Situation spannend sein. Ein Redner, der diese Spannung nicht kennt, wirkt leicht arrogant, überheblich, allzu cool. Natürlich ist die Spannung bei einem Anfänger größer als bei einem Profi, daher auch die Gefahr, den Text zu vergessen. Der Anfänger wird häufig solche Situationen durchleben. Was soll er tun? Auf keinen Fall zugeben, dass er den Faden verloren hat. Hirsch gibt folgenden Rat:

Hilfsregeln

„Auch wenn der Redner den Faden für einen Moment verloren hat, muß er *unbedingt weiterreden*, um die Situation zu überspielen und erneut Anschluß zu gewinnen. Hier gilt es, einen kühlen Kopf zu bewahren und sich über den zuletzt angeführten Sachverhalt wieder an den Faden heran zu arbeiten, also den letzten Gedanken mit anderen Worten zu wiederholen. Damit dies unmerklich geschieht, sollten Sie in einem solchen Fall mit einem geschickten Einleitungssatz beginnen, keinesfalls die Hörer unvermittelt mit der Wiederholung konfrontieren. Günstig ist ein partnerbezogener Einstieg: Ich weiß nicht, ob dieser letzte Gedanke jedem deutlich genug geworden ist. Ich werde noch einmal versuchen, es mit anderen Worten zu erklären. (...) An diese vorbereitenden Sätze kann die Wiederholung anschließen, ohne dass jemand den Fehler des Steckenbleibens deutlich bemerkt. Sie haben dann während des Sprechens lange genug Zeit, sich in den Fortgang der Rede hineinzufinden.“ (Hirsch 1985, 56f)

Gegen diesen Rat mögen Sozialpädagogen vielleicht einwenden: Warum nicht ehrlich zugeben, dass man nicht weiter weiß? Offenheit und Ehrlichkeit sollte der Sozialpädagoge zeigen und nicht mit Tricks arbeiten. Je nach Zuhörerkreis stimmt dieses Argument. Aber er kann nicht ohne weiteres davon ausgehen, dass jeder Kreis sein Eingestehen positiv aufnimmt. Er muss also gut abwägen, wie er sich verhält. Nicht jede Gruppe ist gruppenpädagogisch geschult und geht auf sozialpädagogische Feinheiten und Selbstreflexion ein. Deshalb bleibt der Rat bestehen: Die innere Unsicherheit und Nervosität ist meine persönliche Angelegenheit. Wie es in mir aussieht, geht keinen etwas an. Zudem muss ich bedenken, dass mein Verhalten auch die Zuhörer beeinflusst. Bin ich unsicher, verunsichere ich auch die Zuhörer. Vielleicht wollen sie ja gar nicht über meinen Zustand psychologisch reflektieren und etwas hören, sondern wollen zunächst Sachinforma-

tionen vermittelt bekommen. Ich darf dann nicht mit Gefühls- oder Beziehungsproblemen beginnen bzw. auf diese zu sprechen kommen. Sozialpädagogen, die gerne über ihre Gefühle offen sprechen wollen, sind u. U. recht egoistisch, denn sie muten dem Anderen etwas zu, ohne vorher sein Einverständnis eingeholt zu haben.

3.6.2.8 Schnellsprechen und Pausen machen

langsam sprechen Zwei Fehler werden häufig beim Vortragen begangen: Der Redner spricht zu schnell und ohne Pausen. Viele meinen, wenn sie schnell sprechen, vermitteln sie den Eindruck, sie beherrschen den Stoff und seien innerlich engagiert. Dem ist zu entgegnen: Ist der Redner nervös, spricht er automatisch schneller und leiser. Deshalb gilt die **Regel**: Vor allem am Anfang langsam und laut sprechen; wer laut spricht, kann nur langsam sprechen; er braucht mehr Luft, also muss er gut durchatmen; wer gut durchatmet, wird auch ruhiger. Es ist also ein Kreislauf.

Das langsame Sprechen räumt dem Zuhörer Zeit ein zum Überlegen und zur gedanklichen Verarbeitung. Der Zuhörer braucht diese Zeit, denn er hört die Informationen u. U. zum ersten Mal, anders als der Redner. Er muss das Gesprochene in sich aufnehmen und verarbeiten.

„Wer also von seinem natürlichen Temperament her oder durch Angewohnheit zu schnell spricht, sollte sich in erster Linie stets mahnend dazu zwingen, langsamer zu sprechen. Denn er schafft sich durch das Schnellsprechen lediglich Nachteile beim Publikum, das ihn akustisch und gedanklich schlechter versteht.“ (Hirsch 1985, 53f)

Pausen machen

„Die zweite Zwangsvorstellung, die die meisten Redner haben, ist die, dass sie glauben, keine Pausen machen zu dürfen. Sie meinen das Publikum (...) schließe daraus, dass er nicht mehr weiterwisse, steckengeblieben sei. (...) Aber Pausen, an den richtigen Stellen eingefügt, sind ein echtes rhetorisches Mittel, das gegebenenfalls gerade die besondere Aufmerksamkeit der Zuhörer oder sogar Spannung erzeugen kann.“ (Ammelburg 1974, 294)

Pausen bieten dem Zuhörer die Möglichkeit, das Gesagte besser aufzunehmen und dem Redner Zeit zum Überlegen und zum gedanklichen Formulieren des nächsten Satzes.

Vor allem sollte man den Spannungseffekt bedenken. Bei der ersten Pause mögen die Zuhörer vielleicht denken, jetzt hat er den Faden verloren. Macht der Redner aber betont Pausen, werden sie es sehr bald als rhetorisches Geschick einstufen und gerne zuhören.

Es spricht also vieles für den **Rat**: Langsam und laut sprechen, Pausen einlegen.

Halten wir fest

Didaktik/Methodik ist nicht nur eine Frage der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, sondern auch der Rhetorik. Neben dem Erwerb von Fachwissen sollte der Pädagoge auch rhetorische Kompetenzen erwerben. Dabei geht es nicht um Manipulation oder Überredung, sondern um Überzeugung.



Nachdem ich nun einiges über Methoden, Methodik, Medien und Rhetorik ausgeführt habe, möchte ich auf unser eigentliches Thema zurückkommen: Didaktik/Methodik und Konzepterstellung. Welche der Überlegungen gehen in ein Konzept ein, müssen dort berücksichtigt werden?

3.7 Methoden und Konzepterstellung

In den ersten beiden Kapiteln wurde aufgezeigt, dass der Pädagoge zunächst eine Bedingungsanalyse erstellen muss, um anschließend Ziele auf der Richtziel-, Grobziel- und Feinziel-Ebene formulieren zu können. Feinziele sollen jedoch in konkretes Handeln umgesetzt werden, also muss der Pädagoge sich auch Methoden bzw. Vermittlungsvariablen (je nach Situation) überlegen. Der Begriff „Methode“ sollte bei geplanten Veranstaltungen, Sitzungen, Projekten etc. besser durch Vermittlungsvariablen ersetzt werden, d. h. konkret:

**Vermittlungs-
variablen**

Fünftes didaktisches Element: Vermittlungsvariablen

1. Methoden
2. Medien
3. Material
4. Zeit
5. pädagogische und organisatorische Hinweise

fünf Aspekte

Diese fünf Aspekte sollte ein Lehrender jeweils nach der Formulierung von Feinzielen durchgehen.

In ein Konzept gehört also neben einer Bedingungsanalyse auch die Zielformulierung auf der Richtziel- und Grobzielebene. Auf der Feinzielebene werden Feinziele von den Lernzielen abgeleitet, ein Didaktischer Kommentar formuliert und die entsprechenden Vermittlungsvariablen (bzw. Methoden) angegeben.

Wir können unser didaktisches Modell aus den ersten beiden Kapiteln um ein weiteres didaktisches Element erweitern.

Bedingungsanalyse

Erstes didaktisches Element: Ressourcen

- 1.1 Interne Ressourcen
- 1.2 Externe Ressourcen

Zweites didaktisches Element: Voraussetzungen

- 2.1 Individuelle/anthropogene Voraussetzungen
- 2.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen

Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation/Aspekte

- 3.1 Lernen
- 3.2 Prozess
- 3.3 Gefälle
- 3.4 Verhältnis
- 3.5 Beziehung
- 3.6 Situation

Ziel-Ebene

Viertes didaktisches Element: Ziele/Inhalt

- 4.1 Richtziel-Ebene
 - Richtziel 1. Grades
 - Richtziel 2. Grades
- 4.2 Grobziel-Ebene
 - Erziehungsziele
 - Handlungsziele
 - Lernziele
 - Ergebnis-Verlauf/Begründung
- 4.3 Feinziel-Ebene
 - Feinziele zu Lernziel . . .
 - Didaktischer Kommentar

Fünftes didaktisches Element: Methoden/Vermittlungsvariablen

- Vermittlungsvariablen
- Methoden

**fünftes didaktisches
Element**

3.8 Musterbeispiel: Vermittlungsvariablen

Praxis

Gymnastik mit Senioren

Situation: Eine Seniorengruppe will Gymnastik machen. Frauen und Männer um die 70 Jahre alt; keine auffälligen Krankheiten.

Feinziel: Die Senioren bewegen ihre Kniegelenke besser.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: _____

Begründung: _____

Vermittlungsvariablen

- Methoden: Eine Geschichte erzählen: Ein Spaziergang durch den Park
- Medien: –
- Material: verschiedene Geräte als Hindernisse
- Zeit: 20 Minuten
- pädagogische und organisatorische Hinweise
 - Die Gelenke müssen gut aufgewärmt sein.
 - Keine zu großen Anstrengungen.
 - Die Geschichte spannend erzählen.
 - Blickkontakt halten, um Schwierigkeiten sofort zu erkennen.

Aufgabe

Wählen Sie selbst eine Situation und formulieren Sie übungshalber ein Feinziel, den Didaktischen Kommentar und die Vermittlungsvariablen.



Situation: _____

1. Feinziel: _____

2. Didaktischer Kommentar: _____

3. Vermittlungsvariablen: _____

3.9 Fazit: Kernaussagen**1. Kapitel: Didaktik – Bedingungsanalyse**

- In der Didaktik geht es um Lehren, Lernen und eine Bedingungsanalyse.
- Bevor man handelt, führt man immer eine Bedingungsanalyse durch.

2. Kapitel: Ziele

- In der Didaktik geht es um Ziele.
- Eine Handlung ist eine zielgerichtete Tätigkeit. Der Lehrende *und* der Lernende verfolgen in einer Handlung Ziele.
- Ziele kann man nach dem Grad der Abstraktion in Richt-, Grob- und Feinziele unterteilen.

3. Kapitel: Methoden/Vermittlungsvariablen

- Die Umsetzung von Zielen in Handlung erfolgt durch Methoden/Vermittlungsvariablen.
- Beim Lernen müssen beide Gehirnhälften berücksichtigt werden.
- Unter den Sinnesorganen nimmt der Seh-Sinn eine besondere Stellung ein.

1. *Spontane Handlungen*: Bevor der Pädagoge spontan handelt, wird er sich fragen: *Wie will ich vorgehen? Welches ist die angemessene Reaktionsweise? Sein konkretes Handeln ist bereits seine Methode.*

fünftes didaktisches Element

2. *Geplante Handlungen*: Plant der Pädagoge eine Handlung Aktion, Projekt etc., muss er stets vorher bedenken:

Fünftes didaktisches Element: Methoden/Vermittlungsvariablen

- Beim *schriftlichen* Planvorgehen formuliert der Pädagoge Vermittlungsvariablen.
- Beim *nicht schriftlichen* Vorgehen wird er ebenfalls die Aspekte der Vermittlungsvariablen durchgehen und sich überlegen: Was brauche ich alles für die Aktion?

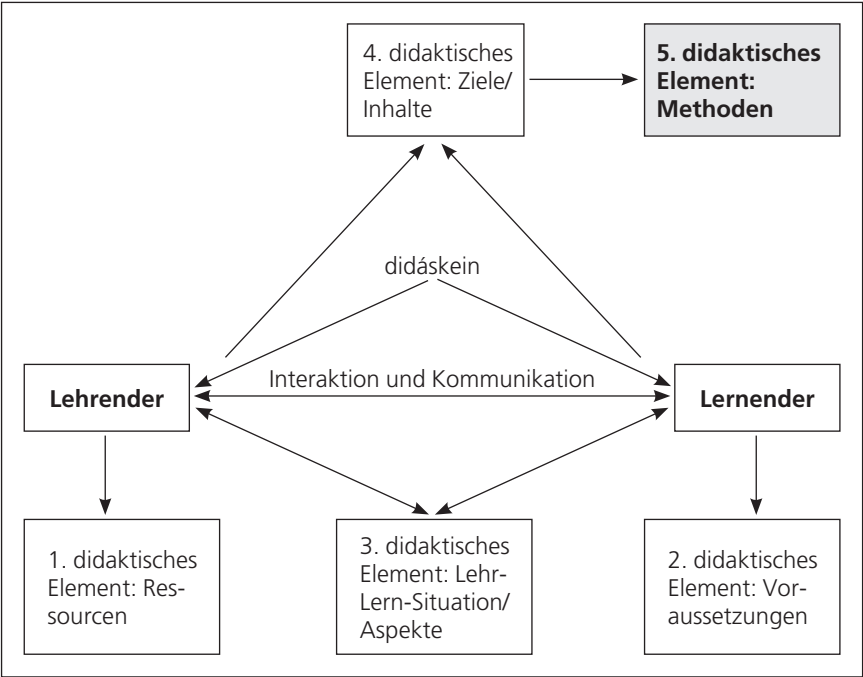


Abb. 27: Didaktik und Methoden

Lernfragen



1. Von welchem Wort leitet sich der Begriff „Methode“ ab?
2. Wie definiert man Methode?
3. Was versteht man unter Methodik?
4. Wie muss man das Zueinander von Didaktik und Methodik richtig darstellen?
5. Mit welchem Begriff bezeichnet man das Verhältnis zwischen Didaktik und Methodik?
6. Was sagt die Methodik zur Zweck-Mittel-Relation von Methoden?
7. Muss der Sozialpädagoge in der Praxis immer mit der Überlegung von Zielen beginnen?
8. Wie heißen die vier Einstiegswege, über die der Praktiker nachdenken muss?
9. Gibt es gute und schlechte Methoden?
10. Was sind Vermittlungsvariablen? Welches sind ihre fünf Teilelemente?
11. Welches sind die klassischen Methoden der Sozialarbeit?
12. Wie werden nach dem neueren Stand der Forschung die „Methoden der Sozialarbeit“ genannt?
13. Über welchen „Sinneskanal“ nehmen wir am meisten Informationen auf?
14. Warum sollte ein Pädagoge mit Bildern und Grafiken arbeiten?
15. Warum ist die Referats- und Vortragsmethode nicht besonders lerneffektiv?
16. Warum ist die Gruppenarbeit so lerneffektiv?
17. Was wissen wir über das Großhirn?
18. Was versteht man unter analogem und digitalem Lernen?
19. Was heißt ganzheitliches Lernen?
20. Warum sollte man beim Lernen möglichst alle Sinne ansprechen?
21. Was versteht man unter dem Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis (nach dem ersten Modell)?
22. Welche weiteren Gedächtnis-Modelle hat die neuere Gedächtnisforschung entwickelt (zweites und drittes Gedächtnis-Modell)?
23. Welche pädagogischen Folgerungen ziehen Sie aus der Erkenntnis, wie unser Gehirn arbeitet?
24. Was versteht man unter dem Aktivierungszirkel?
25. Welche Bedeutung haben Pausen für das Lerngeschehen?
26. Wie sollte man Lerninhalte zeitlich aufteilen?
27. Was sind Medien?
28. Was muss man beim Einsatz der Tafel bedenken?
29. Was muss man beim Einsatz eines Flipcharts bedenken?

30. Was muss man beim Einsatz eines Tageslicht-Projektors bedenken?
31. Was muss man beim Beschriften von Folien beachten?
32. Was muss man beim Einsatz eines Videobeamers bedenken?
33. Warum sind Kenntnisse der Rhetorik für den Sozialpädagogen/Sozialarbeiter notwendig?
34. Was versteht man unter Rhetorik?
35. Welche Bedeutung kommt der richtigen Atmung in Bezug auf das Reden zu?
36. Warum soll man besser im Stehen reden?
37. Welche Regeln der Rhetorik sollte der Pädagoge beachten, wenn er im Stehen spricht?
38. Warum ist Blickkontakt so wichtig?
39. Was muss man über Gestik wissen?
40. Worin liegen die Vorteile des freien Redens?
41. Wie verhält man sich, wenn man beim Reden den Faden verloren hat?
42. Warum soll man langsam sprechen und Pausen einlegen?



Weiterführende Literatur

- Allhoff, D.-W., Allhoff, W. (2010): Rhetorik & Kommunikation. 15. aktual. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Apel, H. J., Koch, L. (Hrsg.) (1997): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Weinheim: Juventa
- Bartsch, T.-Ch. u. a. (2005): Trainingsbuch Rhetorik. Paderborn: Schöningh
- Beushausen, U. (2004): Sicher und frei reden. 2., überarb. Aufl. München/Basel: Reinhardt
- Donner, R., Sterzenbach, M. (1999): Präsentieren – gewusst wie. Würzburg: Lexika Verlag
- Falk, S. (2002): Überzeugend sein. Freiburg: Herder
- Gudjons, H. (2000): Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Knoll, J. (1986): Kurs- und Seminarmethoden. München: Hueber
- Kobler, H. P. (1998): Der Schlüssel zum neuen Lehren. Paderborn: Junfermann
- Scheerer, H. (1995): Reden müsste man können. Offenbach: Gabal
- Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim: Juventa
- Vogt, G. (2005): Erfolgreiche Rhetorik. München: Oldenbourg
- Weidenmann, B. (2004): Erfolgreiche Kurse und Seminare. 4. Aufl. Weinheim: Beltz

4 Was ist Anthropologie? Frage nach dem Menschenbild



4.1 Erziehung und Menschenbild

4.1.1 Notwendigkeit eines Menschenbildes

Wieso gehören Überlegungen zur Anthropologie in eine Didaktik/Methodik? Wir haben bisher festgestellt, dass es in der Didaktik nach einer vorausgegangenen Bedingungsanalyse immer um Ziele geht, die in Handlung umgesetzt werden sollen. Der Sozialpädagoge möchte z. B., dass ...

- die Kinder im Anschluss an ihre Gruppenstunde den Raum aufräumen;
- die Kinder während der Hausaufgabenbetreuung ruhig sind und konzentriert lernen;
- Jugendliche im Clubraum ihre Zigaretten im Aschenbecher und nicht auf dem Fußboden ausdrücken;
- Erwachsene mehr Verständnis Jugendlichen gegenüber zeigen;
- Senioren gesundheitsbewusster leben usw.

Sozialpädagogen verfolgen Ziele. Warum aber streben sie gerade diese und nicht andere an? Es geht um das Grundproblem aller Pädagogik: die Legitimation erzieherischen Handelns. Wir kommen zu der allgemeinen und grundsätzlichen Aussage, dass Erziehung und Bildung ohne ein Menschenbild des Pädagogen nicht möglich ist. Jedes pädagogische System ist von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen getragen (Zdarzil 1978, 9; Badry u. a. 1992, 125ff). Das Bild vom Menschen muss dem Pädagogen nicht bewusst sein, oft handelt er eher unbewusst danach. Bollnow nennt es die „implizite Anthropologie“, das implizite Menschenbild des Pädagogen (Bollnow 1980, 51).

**implizites
Menschenbild**



Halten wir fest

Jeder Pädagoge (wie jeder Mensch überhaupt) hat ein bestimmtes Bild vom Menschen, das Grundlage seiner pädagogischen Entscheidungen ist. Von ihm leitet er bewusst oder unbewusst seine Ziele ab. Hier liegt die Verbindung von Didaktik und Anthropologie. Der Sozialpädagoge muss sich nicht nur seiner Ziele bewusst werden, sondern auch über sein Menschenbild nachdenken, das entscheidend für seine Zielfindung ist.

4.1.2 Öffentliches Menschenbild

Dies mag einsichtig und unbestritten sein. Doch muss man kritisch Bedenken äußern, wenn man über das Menschenbild öffentlich nachdenkt und daraus allgemeine Folgerungen für den Pädagogen ziehen möchte. Die Frage nach dem Menschenbild ist doch eine ganz persönliche Angelegenheit eines jeden Pädagogen. Es mag Übereinstimmungen geben, diese darf

man jedoch nicht fordern. Da die Frage nach dem Menschenbild eine ganz private Entscheidung ist, könnte hier höchstens sehr theoretisch und abstrakt darüber nachgedacht werden, was aber hätte das für einen Sinn? Jeder ist auf Grund seiner Sozialisation und vieler Erfahrungen zu seinem Menschenbild gelangt; dies möchte er nicht zur Diskussion stellen, so wie er auch das von anderen nicht diskutieren möchte, sondern toleriert. Wir stehen vor einem recht schwierigen Problem. Ist die Frage nach dem Menschenbild tatsächlich eine private oder (auch) öffentliche Angelegenheit? Geht dies nur den Einzelnen etwas an oder auch die Öffentlichkeit? Diese kritischen Einwände sind verständlich, müssen jedoch überdacht werden.

Der (Sozial-)Pädagoge übt eine Tätigkeit aus, die keineswegs seine private Angelegenheit ist. Die betreffenden Personen, mit denen er es zu tun hat, haben ein Recht zu erfahren, was er mit ihnen vorhat, welche Ziele er verfolgt. Gibt der Sozialpädagoge seine Ziele nicht bekannt, handelt es sich um Manipulation und nicht um Erziehung. Er muss also bereit sein, über seine Ziele, d. h. auch über sein Menschenbild zu diskutieren. Sozialpädagogen sind öffentlich Bedienstete, sie müssen der Öffentlichkeit wie ihrem Träger erklären können, dass ihr Menschenbild z. B. mit den Zielen des Trägers in Einklang steht und dem öffentlichen Interesse entspricht.

Einwände

Schließlich kann man in einem Team nicht arbeiten bzw. mehrere Mitarbeiter einer Einrichtung können kaum zusammen arbeiten und ein gemeinsames Konzept vertreten, wenn jeder von ihnen nach einem privaten Menschenbild handelt, das die anderen nicht zu interessieren hat.

Wir sehen, wie wichtig die Frage nach dem öffentlichen Menschenbild ist. Die entsprechende Wissenschaft, die sich mit dieser Frage beschäftigt, ist die *Anthropologie*, genauer die *Pädagogische Anthropologie*.

4.1.3 Kriterien für ein Menschenbild

Bevor hier ein Menschenbild der Sozialen Arbeit vorgestellt wird, sollen zunächst Kriterien genannt werden, die dieses Menschenbild zu erfüllen hat.

Kriterien

Öffentliches Menschenbild: Dem privaten, persönlichen Menschenbild wird ein öffentliches gegenübergestellt. Da Lernen in sozialen und sozialpädagogischen Einrichtungen keine private Angelegenheit ist, vielmehr im öffentlichen Rahmen und Auftrag erfolgt, muss der Pädagoge auch über sein Menschenbild öffentlich Auskunft geben können. Das private Menschenbild muss sich öffentlich orientieren und öffentlich-rechtlichen Ansprüchen genügen (Schilling 1991, 41). Das schließt nicht aus, dass jeder Pädagoge dem allgemeinen, öffentlichen Menschenbild weitere private Dimensionen hinzufügt. Man kann also sagen, dass sich das Menschenbild eines Pädagogen aus zwei Teilen zusammensetzt: dem öffentlichen *und* dem privaten Menschenbild. Entscheidend für eine reflektierte Pädagogik ist, dass der Lern-Helfer über sein Menschenbild nachgedacht hat und es anderen erklären kann.

Empirisches Menschenbild: (Empirie = Wissenschaft, die sich ausschließlich an der Erfahrung orientiert): Es geht um die aus der Erfahrung eines jeden Menschen abgeleiteten Erkenntnisse und Tatsachen, die nicht mehr hinterfragbar sind, von denen jeder sagen muss: Das ist so.

Theoretisches Menschenbild: Die Ergebnisse werden von der individuellen, privaten Erfahrung abstrahiert und auf einem allgemeinen Niveau formuliert. Dieses allgemeine Menschenbild kann jeder unabhängig von der jeweiligen Weltanschauung des Einzelnen akzeptieren (Schilling 1983a, 45–50).

Allgemeines Menschenbild: Das Menschenbild sollte allgemein gültig sein. Unabhängig von der Weltanschauung und Religion sollte sich jeder Pädagoge diesem Bild anschließen können. Zudem steht es jedem frei, eigene, ihm wichtige bzw. gewichtige Aspekte hinzuzufügen.

Offenheit des Menschenbildes: Man kann nicht von einem geschlossenen Menschenbild sprechen. Es können zwar allgemeine Aspekte herausgehoben werden; dennoch muss es jedem Pädagogen (Menschen) offen stehen, weitere Aspekte zu addieren. Entsprechend muss man das Menschenbild umschreiben mit: Sechs Dimensionen plus ... Damit soll die Offenheit dokumentiert werden.

Praxisrelevanz des Menschenbildes: Es geht nicht um ein theoretisches, philosophisches Menschenbild. Ein wichtiges Kriterium ist die Praxisrelevanz für den Pädagogen. Es muss für seine Zielentscheidungen wichtig sein und sich konkret in pädagogisches Handeln umsetzen lassen.

Pädagogische Anthropologie – anthropologische Pädagogik: Es geht hier nicht um die Frage nach dem Wesen des Menschen, wie sie die Allgemeine Anthropologie stellt, sondern um die Einschränkung auf die Pädagogische Anthropologie, d. h. auf den Teil der Anthropologie, der sich speziell mit Fragen der Pädagogik beschäftigt. Bei dem entwickelten Menschenbild handelt es sich nicht um eine reine Theorie, vielmehr ist sie an konkrete, gesellschaftlich-historische Erfahrungen gebunden, in denen sich der Geist einer bestimmten Zeit widerspiegelt (Meinberg 1988, 27).

Je nach Fachrichtung wird man bei der Entwicklung eines Menschenbildes andere Aspekte hervorheben. Entsprechend unterscheiden sich die Menschenbilder der Physik, Politik, Wirtschaft, Psychologie, Soziologie, Medizin u. a. Wissenschaftsrichtungen.

Hier nun geht es um ein Menschenbild der Pädagogik, das auf den Überlegungen der pädagogischen Anthropologie basiert. Die pädagogische Anthropologie erhebt nicht den Anspruch eigener Forschungen, sondern trägt die vielen bereits vorliegenden Forschungsergebnisse anderer Fachrichtungen über den Menschen zusammen und filtert diese unter der Fragestellung: Was nützen diese Ergebnisse der pädagogischen Praxis?

Menschenbild: Es geht nicht um eine Fotografie oder ein Passbild des Menschen, sondern um ein Abbild, eine Skizze. Sie hält die Wirklichkeit in ihren Zusammenhängen fest und überzeichnet die charakteristischen Merkmale. Das Wesentliche soll dargestellt und dem Betrachter mitgeteilt werden.

Halten wir fest

Das Menschenbild der Sozialen Arbeit muss folgende Kriterien erfüllen. Es muss ...

- öffentlich,
- empirisch,
- theoretisch,
- allgemein,
- offen, sein und
- sich an der Pädagogischen Anthropologie orientieren.



4.1.4 Entfaltung der Persönlichkeit, Ganzheitlichkeit, Wohl des Kindes

Aufgaben

Lesen Sie die folgenden Texte und versuchen Sie, die Fragen zu beantworten.

- Im Grundgesetz steht: Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (GG, Artikel 2, Abs. 1). Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft (GG, Artikel 6, Abs. 2).
- Im Bürgerlichen Gesetzbuch steht: Die Eltern haben die elterliche Sorge in eigener Verantwortung und in gegenseitigem Einvernehmen zum Wohle des Kindes auszuüben (BGB § 1627). Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes durch missbräuchliche Ausübung der elterliche Sorge (...) gefährdet (...) (BGB § 1666).
- In der pädagogischen Literatur wird häufig von der Ganzheitlichkeit des Menschen gesprochen: „Wenn heute über Bildung nachgedacht wird, dann muß im Zentrum unserer Überlegungen eine ganzheitliche Bildung und Erziehung stehen. Diese Forderung ist einerseits nicht neu, andererseits hoch aktuell und brandneu: Wir brauchen eine neue Art wirksamer ganzheitlicher Bildung und Erziehung. Ganzheitliche Bildung – damit meine ich: eine integrierte Bildung und Erziehung unter Einschluß aller kognitiven, affektiven und psychomotorischen Komponenten. Ganzheitliche Bildung ist ein hoher Anspruch an unser Erziehungsdenken“ (Ebert 1987, 25).



1. Was ist unter „Persönlichkeit“ zu verstehen?

2. Was versteht man unter „Wohl“ des Kindes (Menschen)?

3. Was besagt die Umschreibung „Ganzheitlichkeit“ des Menschen?

Ihre Überlegungen sollen zunächst so stehen bleiben. Im Laufe des Kapitels werde ich auf die Beantwortung dieser Fragen zu sprechen kommen.

4.2 Pädagogische Anthropologie

4.2.1 Geschichtliche Entwicklung

Gehen wir vom griechischen Wort aus, so heißt *anthropos* = Mensch. Anthropologie ist demnach die Wissenschaft vom Menschen.

Antike (Platon, Aristoteles) Die Frage nach dem Wesen des Menschen ist so alt wie die Philosophie. Seit der Antike geht man in der Philosophie davon aus, dass sich der Mensch vom Tier durch den Verstand unterscheidet. Der Mensch ist ein *animal rationales*, ein denkendes Wesen. Die bleibende Leistung des griechischen Denkens ist die Entdeckung der geistigen Wirklichkeit des Menschen, allerdings auf Kosten des ganzen Menschen. Das geistige Sein des Menschen ist das Eigentliche; Stoffliches und Leiblichkeit können dagegen nicht positiv begriffen werden. „Der Geistes- bzw. der Bewußtseinslage des Menschen wird gegenüber dem körperlichen Bereich eine Vorrangstellung eingeräumt.“ (Hamann 1982, 27) Platon unterscheidet zwischen Körper und Geist.

„Der intellectus infinitus ist unendlich und unbegrenzt, unsterblich und ‚rein‘. Der Körper ist endlich, sterblich und ‚Objekt‘ des Menschen. Die Seele ist ein Zwischenwesen: Im Kerker des Körpers eingebunden, vermag sie nur zum Teil dem Geist zu folgen und die Ideen zu schauen.“ (Macha 1989, 65)

Auch Aristoteles nimmt eine Trennung von Seele und Vernunft vor: „Der Körper ist aus Materie und Form zusammengesetzt, und sein belebendes Prinzip ist die Seele, der Geist kommt von außen in sie hinein und bleibt ihr äußerlich.“ (Macha 1989, 66)

Mittelalter (Thomas von Aquin) Im Mittelalter wird mit Thomas von Aquin die Geistseele als einzige Wesensform des Leibes bestimmt, „damit ist im Unterschied zur Antike die Ganzheit von Leib und Seele angesprochen.“ (Macha 1989, 67) Das christliche Denken des Mittelalters sieht den Menschen in einer Sonderstellung

durch den Glauben an Gott. Diese selbstverständliche Hinordnung des Menschen zu Gott zerbricht im Laufe der Zeit. Eine kopernikanische Wende im Weltbild erschüttert diese Ordnung. Durch den Nominalismus, die Reformation, den Humanismus und Rationalismus zeichnet sich eine Wende zum Subjekt ab. Der Rationalismus reduziert das Wesen des Menschen auf das denkende Subjekt, das sich als autonome Vernunft versteht und sich später im Idealismus zur absoluten Vernunft erhebt (Maier 1985, 69).

Rationalismus

Descartes hat diese Erkenntnis mit seiner Formulierung auf den Punkt gebracht: *cogito, ergo sum*.

Descartes

Kant nimmt eine vermittelnde Position ein: „Bei Kant wird in den Dualismus von Leib und Geist die moralische Komponente eingeführt. Gehört der Leib der Natur an, so gehört die reine Vernunft der moralischen Welt an.“ (Macha 1989, 68f) Das typisch Menschliche nach Kant ist jedoch der Verstand. Deshalb der Imperativ: *Bediene dich deines Verstandes!* Diese Vorstellung vom Verstandesmenschen übt in der Pädagogik bis heute eine ungeahnte Suggestivkraft aus, die bis in die Schule und Schulpläne reicht. In der Erziehung muss es um die Förderung des Verstandes gehen, war die notwendige Konsequenz aus dieser philosophischen Sichtweise des Menschen.

Kant

Die philosophische Frage nach dem Wesen des Menschen versuchte den Menschen dadurch zu definieren, dass sie ihn vom Tier abgrenzte. Der Mensch unterscheidet sich vom Tier dadurch, dass er ein Geist-Wesen ist. Auf Grund dieses Vergleiches spricht man dem Menschen eine Sonderstellung in der Welt zu. Man kommt zu Aussagen wie: der Mensch ist ein „Stiefkind der Natur“ (Herder), „nicht festgestelltes Tier“ (Nietzsche), „weltoffenes Wesen“ (Scheler), „exzentrisches Wesen“ (Plessner), „stellungnehmendes Wesen“ (Gehlen), „physiologische Frühgeburt“ (Portmann) usw. (Jansen 1979, 62).

**Vergleich:
Mensch – Tier**

Bei der Gegenüberstellung von Mensch und Tier muss man allerdings bedenken, dass es außer den Verschiedenheiten auch zahlreiche Gemeinsamkeiten und Übergangsphänomene gibt. Wo spezielle Unterschiede genannt werden, sind sie häufig nur gradueller und nicht prinzipieller Art. Inzwischen gibt es Hinweise darauf, dass auch Delfine über eine erstaunliche Intelligenz verfügen, die vielleicht sogar der menschlichen ebenbürtig ist (Leipold 1986, 20). Viele Anthropologen verzichten heute deshalb auf den Vergleich Mensch – Tier und machen nur Aussagen über den Menschen, unabhängig davon, ob diese auch u. U. für das Tier zutreffen. Dadurch vermeiden sie eine z. T. unnötige Diskussion.

Die Philosophische Anthropologie ist eine neuzeitliche Angelegenheit. Zwar gibt es das Wort „Anthropologie“ offenbar schon seit dem 16. Jahrhundert. Als erster Namensgeber wird Hundt genannt. Die Anthropologie der Neuzeit konstituierte sich in der „Ablehnung der metaphysisch-eschatologischen Verortung des Menschen und in der Unbefriedigtheit über eine nur abstrakte naturwissenschaftlich-mathematische Erklärung des Menschen“ (Hüllen 1985, 10; Meinberg 1988, 257) und öffnete den Blick auf die psychosomatische Ganzheit des Menschen. Im 19. Jahrhundert wurden die

**Philosophische
Anthropologie**

anthropologischen Fachgesellschaften ins Leben gerufen. Ihre Gründer waren in Frankreich Broca (1859), in England Huxley (1863) und in Deutschland Virchow (1869). Ein wichtiger Entstehungsgrund der „Neuen Anthropologie“ ist die Sorge, dass in der hoch spezialisierten Menschenforschung der ganze Mensch allmählich immer mehr verschwinden könnte. „Das Auseinanderdriften und das beziehungslose Nebeneinander der natur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse soll in Form einer ‚integralen Anthropologie‘ aufgehalten werden.“ (Meinberg 1988, 268)

Als eigenständige Disziplin datiert man die Philosophische Anthropologie auf das Jahr 1928. In diesem Jahr erschienen die Arbeiten von Scheler (1874–1928) „Die Stellung des Menschen im Kosmos“ und von Plessner (1892–1985) „Die Stufen des Organischen und der Mensch“. Scheler, Plessner und Gehlen (1904–1976) werden als die Begründer der Philosophischen Anthropologie bezeichnet. Sie leiten eine „anthropologische Wende“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein (Macha 1989, 74).

Scheler
 Scheler interessiert, ob zwischen Mensch und Tier nur ein gradueller Unterschied besteht oder ein Wesensunterschied. „Die Beantwortung dieser Frage macht es seiner Auffassung nach nötig, den Menschen auf der Stufenleiter der Lebewesen zu sehen und zu analysieren. Die Stufenleiter der Lebewesen, die von unten nach oben organisiert ist, kann im folgenden Schema verdeutlicht werden.“ (Macha 1989, 75; siehe Abbildung 28)

Der Mensch überragt das Tier, weil er einen Geist hat. Durch seinen Geist erreicht der Mensch diese fünfte Stufe des Lebens und nur er allein. „Darin beruht ... seine Sonderstellung in der Welt.“ (Hamann 1982, 38)

Plessner
 In der Philosophischen Anthropologie ist Plessners Ansatz dadurch gekennzeichnet, dass er den Leib-Seele-Dualismus hinterfragt und ein ganzheitliches Verständnis des Menschen angeregt hat. Er lässt als erster in der Philosophischen Anthropologie die Dimension des Leibes zu ihrem Recht kommen (Macha 1989, 85).

Die Pädagogische Anthropologie als eigener Themenbereich der Forschung und Lehre hat sich erst in den letzten Jahrzehnten von der Pädagogik getrennt. Sie versteht sich als eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise. Sie versucht, Erkenntnisse der Einzel- oder Regionalwissenschaften (Regionalanthropologien) über den Menschen für

Dienelt
 pädagogisches Denken und Planen zusammenzutragen. Dienelt ist der Meinung,

	Mensch	Geist	5. Stufe
	Tier	praktische Intelligenz	4. Stufe
		assoziatives Gedächtnis	3. Stufe
		Instinkt	2. Stufe
	Pflanze	Gefühlsdrang	1. Stufe

Abb. 28:
 Stufenleiter der
 Lebewesen

„daß die Pädagogische Anthropologie auf Grund des von den verschiedenen Einzel- bzw. Fachwissenschaften bereitgestellten (empirischen) Materials (Datenwissen) die Grundstruktur des Menschen – freilich unter philosophischer Reflexion – herauszuarbeiten in der Lage sei und die menschliche Wirklichkeit, wenn auch nicht vollständig und endgültig, so doch in einer Weise erfasse, die eine Darstellung der Phänomene menschlichen Seins und Sein-Sollens erlaube und solchermassen den Schlüssel für eine pädagogische Theorie (bzw. ein pädagogisches System) abgebe. Die Erkenntnislehre der Pädagogischen Anthropologie sind laut Dienelt nicht (historisch gewordene oder metaphysisch gesetzte) Menschenbilder, sondern all das Material, das in anthropologisch relevanter Form aus den verschiedenen Wissenschaften zufließt. Dieses Material liefert Bausteine zu einer Theorie des Menschen, die es erlaubt, konkrete Erziehungsprozesse anthropologisch abzusichern. (. . .)

Was Pädagogische Anthropologie der genannten Aufgabenstellung entsprechend im einzelnen zu leisten hat, ist dieses: Sie hat den Nachweis zu liefern, daß pädagogisches Denken und Handeln ohne Rekurs auf den philosophisch zu ermittelnden Begriff des Menschseins (d. h. eines Begriffs, der die Wesenszüge des Humanismus umfaßt) nicht auskommen; und sie hat ferner die Berechtigung wie auch die Bedingungen der Möglichkeiten erzieherischer Praxis – im Sinne von Verwirklichung personaler Genese – festzustellen. Ihr wird von Dienelt eine dienende und kontrollierende Funktion zugeschrieben: Sie hat einerseits zwischen einer allgemeinen Anthropologie (. . .) und einer pädagogischen Theorie zu vermitteln, und sie hat andererseits eine Überprüfung der gegenwärtigen Erziehungssituationen zu leisten.“ (Hamann 1982, 13–14; Dienelt 1980, 70–93)

Als Begründer der Pädagogischen Anthropologie werden Nohl („Charakter und Schicksal“ 1938) und Bollnow („Krise und neuer Anfang. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie“ 1966) genannt.

Bollnow ist der Meinung, dass es grundsätzlich unmöglich ist, ein geschlossenes Menschenbild zu erarbeiten. Die anthropologische Reflexion, ob man die Vielfalt der Erscheinungen von einer Wesensformel her begreifen kann, sei eine unzulässige Vereinfachung und als solche notwendig zum Scheitern verurteilt. Vielmehr müsse man von dem „Prinzip der offenen Frage“ ausgehen. Die Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie, eine umfassende Wesensbestimmung des Menschen zu geben, sei grundsätzlich unlösbar.

Bollnow

„Es bleibt nur die sehr viel bescheidenere Möglichkeit der hier versuchten anthropologischen Betrachtung, die von vornherein auf den Anspruch verzichtet, eine allgemeine Wesensbestimmung des Menschen zu geben, in die die jeweils betrachteten Einzelphänomene eingeordnet werden können, sondern sich mit einzelnen Aspekten und Beiträgen zu einer (nie ganz zu erreichenden) Pädagogischen Anthropologie zu begnügen. Dieses Vorgehen kommt nie zum Abschluß in einer endgültigen Wesensbestimmung des Menschen, weil, durch die jeweilige Situation bedingt, immer neue Phänomene in den Umkreis der anthropologischen Betrachtung eintreten. Das Wesen des Menschen bleibt grundsätzlich unergründlich.“ (Bollnow 1980, 50f)

Bollnow vertritt eine philosophisch orientierte Pädagogische Anthropologie. Entsprechend wählt er für seinen Ansatz die phänomenologische Methode. Er verzichtet auf die Einarbeitung von Erkenntnissen aus den ver-

schiedenen Einzelwissenschaften; vielmehr versucht er, die Wirklichkeit des Menschen phänomenal, gewissermaßen vorwissenschaftlich aufzuschließen. Der Mensch wird vorab nicht schon philosophisch als eine Wert bestimmende Instanz interpretiert, sondern Bollnow geht von seinen typischen Erscheinungsweisen aus. Unter der phänomenologischen Methode versteht er ein Vorgehen, das durch denkende und schauende Besinnung zur Lösung führt. Es sollen Fragen beantwortet werden: In welchen Erscheinungsformen begegnet uns der Mensch? Was hat das für Folgen für die Pädagogik?

Roth Roth hat mit seinem ersten faktisch durchgeführten Versuch einer Pädagogischen Anthropologie diese zu einer großen Daten verarbeitenden Integrationswissenschaft gemacht, wobei die durchgängige pädagogische Fragestellung eine Antwort darauf zu geben versucht, was am Menschen ein Phänomen der Erziehung ist und was nicht.

„Die pädagogische Fragestellung kann sich innerhalb einer pädagogischen Anthropologie auf die Menschwerdung des Menschen konzentrieren, eben auf die anthropologische Seite, wie der Mensch unter Erziehungseinwirkungen Mensch wird.“ (Roth 1970; Späth 1981, 23f)

Roth ist der Begründer der empirischen Pädagogischen Anthropologie. Dieser Ansatz ist jedoch nicht so zu verstehen, dass die Pädagogische Anthropologie selbst empirische Untersuchungen durchführt.

„Eine Pädagogische Anthropologie als Integrationswissenschaft ist selbst keine empirisch verfahrenende Disziplin, sie setzt sich vielmehr mit den Ergebnissen empirischer Humanwissenschaften auseinander und stellt deren Aussagen systematisch zusammen.“ (König/Ramsenthaler 1980, 291)



Halten wir fest

Die Frage nach dem Menschenbild in der Pädagogik findet in unserer Zeit großes Interesse. Entsprechend gibt es eine Vielzahl von Arbeiten, in denen Modelle des Menschen vorgestellt werden. *Hampden-Turner* stellt in seinem Buch 60 Modelle zusammen (Hampden-Turner 1982). Trotz dieser Tatsache muss man konstatieren, dass

- die Pädagogische Anthropologie noch in den Anfängen steckt;
- es noch keine ausgebaute Menschenbildforschung gibt;
- kein „richtiges“, „gültiges“ oder „verbindliches“ Menschenbild vorliegt (Dienelt 1980; Meinberg 1988; Gerner 1974, Vorwort; Lassahn 1988, 25, 34).

4.2.2 Sechs Dimensionen

Aufgabe

Jeder Pädagoge (Mensch) hat ein Menschenbild. Welches Menschenbild haben Sie? Was ist das Typische des Menschen? Versuchen Sie sich Ihres Menschenbildes bewusst zu werden und tragen Sie einige Aspekte zusammen.



Die Behauptung ist relativ logisch und einfach, dass jeder Pädagoge nach einem Menschenbild vorgeht. Doch wenn man dieses konkret benennen soll, merkt man erst, wie schwierig das ist. Einige Gedanken sind Ihnen sicher durch den Kopf gegangen. Zum Menschsein gehört z. B., dass der Mensch denkt, Moral hat, handelt, religiös ist, eine Seele hat u. a. m.

Diese Überlegungen gehen in die Richtung eines empirischen, öffentlichen Menschenbildes. Wenn wir den Menschen beobachten und von unseren eigenen Erfahrungen ausgehen, können wir Aspekte benennen, von denen wir allgemein sagen müssen, dass sie jeder Mensch besitzt. Dies sind vor allem folgende sechs Aspekte:

1. Der Mensch hat einen Körper. An dieser Tatsache kommen wir nicht vorbei, man könnte diesen Aspekt auch als die Fundamentalkategorie des Menschen bezeichnen. Der Körper ist die Basis und Voraussetzung unseres Daseins. **Körper**

Der Mensch ist ein Körper gebundenes Wesen.

Dieser Aspekt soll **sensu-motorische Dimension** genannt werden.

(Lateinisch: *sensus* = Empfindung, Wahrnehmung, Sinnesart; griechisch: *aisthesis* = Wahrnehmung)

2. Der Mensch hat (mehr oder weniger) Gefühl. Das Gefühl begleitet unser Handeln und Denken, kann förderlich, aber auch störend sein. **Gefühl**

Der Mensch ist ein fühlendes Wesen.

Dieser Aspekt soll **emotional-affektive Dimension** genannt werden.

3. Der Mensch hat (der eine mehr, der andere weniger) Verstand. Viele große Denker sind der Meinung, dass es vor allem der Verstand ist, durch den sich der Mensch vom Tier unterscheidet. **Verstand**

Der Mensch ist ein denkendes Wesen.

Dieser Aspekt soll **kognitiv-rationale Dimension** genannt werden.

Handlung 4. Der Mensch handelt, ist aktiv, muss sich seine Welt schaffen. Dies ist ein ganz wesentlicher Teil des Menschen. Er muss sein Inneres zum Ausdruck bringen sonst wird er psychisch krank.

Der Mensch ist ein handelndes Wesen.

Dieser Aspekt soll **psycho-aktionale Dimension** genannt werden.

Ursprünglich wurde in der Pädagogik diese Dimension mit „psycho-motorisch“ umschrieben (Krathwohl, Heimann, Meyer u. a.). Inzwischen wird dieser Begriff vor allem in der Sportpädagogik mit „Bewegung“ übersetzt. Um Missverständnissen aus dem Weg zu gehen, entscheide ich mich für den Begriff „psycho-aktional“, abgeleitet vom lateinischen Begriff *actio* = Handlung, Tätigkeit.

Gemeinschaft 5. Der Mensch lebt in und ist angewiesen auf Gemeinschaft. Er ist stets in Interaktion und Kommunikation. Ohne die Gemeinschaft ist er nicht lebensfähig.

Der Mensch ist ein soziales Wesen.

Dieser Aspekt soll **sozial-kommunikative Dimension** genannt werden.

Kultur 6. Der Mensch schafft und lebt in einer Kultur und entwickelt für sein Überleben ethisch/moralische Regeln. In der Natur wäre der Mensch z. B. auf Grund seiner Instinktreduzierung gar nicht lebensfähig. Deshalb schafft er sich eine neue, eigene Natur: die Kultur.

Der Mensch ist ein kulturelles und ethisches Wesen.

Dieser Aspekt soll **kulturell-ethische Dimension** genannt werden.

Man kann nicht endgültig definieren und festlegen, wie viele Dimensionen zum Menschsein gehören. Auf jeden Fall aber muss man sagen, dass diese sechs Aspekte unbedingt den Menschen definieren; jeder kann sie (empirisch) persönlich erfahren, erleben. Diese sechs Dimensionen sollen deshalb Grunddimensionen genannt werden, an ihnen kommen wir nicht vorbei. Es steht jedoch jedem Pädagogen offen, weitere für ihn wichtige Dimensionen hinzuzufügen. Der Mensch ist eine offene Frage und kann nicht endgültig festgelegt werden.

Grunddimension

Definition von Dimension

Wir können von Aspekten des Menschen sprechen oder den Vorschlag von Tillich aufgreifen, der von Dimensionen des Menschen spricht: „Dimensionen sind gedankliche Konstrukte, ein Begriff für etwas, das man nicht direkt beobachten kann, sondern etwas, das man sich denken kann, wenn man darüber nachdenkt, wie man denkt.“ (Diedrich 1988, 29) Bei dieser Umschreibung ging es Tillich um die Seelenaspekte; ich erweitere seine Vorstellung und wende den Begriff auf alle sechs Aspekte an.

Halten wir fest

Unter einem empirischen, öffentlichen Menschenbild versteht man, dass der Mensch sechs Dimensionen ist. Jeder Pädagoge kann diesem Menschenbild weitere Dimensionen hinzufügen.



Dieses Ergebnis mag Sie verwundern, Sie hatten u. U. eine ganz andere Vorstellung vom Menschen. Vielleicht hatten Sie gedacht: Der Mensch ist gut, gerecht, frei etc. Diese Gedanken entsprechen natürlich auch einem Menschenbild. Zwei Fragen stellen sich:

1. Wieso gerade dieses und nicht ein (beliebig) anderes Menschenbild? Gibt es nicht viele Menschenbilder?
2. Warum sechs und nicht mehr oder weniger Dimensionen? Wer entscheidet das?

Diese Fragen sind berechtigt und müssen geklärt werden. Zur ersten Frage: Fast jede Wissenschaft entwirft ein Bild vom Menschen. Es gibt ein juristisches, medizinisches, ökonomisches, naturwissenschaftliches, psychologisches, philosophisches, politisches u. a. Menschenbild. Man betrachtet den Menschen jeweils aus einem eigenen fachlichen Blickwinkel. Entsprechend unterscheiden sich die Menschenbilder (Schilling 2000). Das hier vorgestellte Menschenbild erhebt nicht den Anspruch von Allgemeingültigkeit, sondern beschränkt sich auf die Sichtweise der Pädagogischen Anthropologie (oder auch anthropologisch orientierten Pädagogik).

Die zweite Frage soll im Folgenden etwas ausführlicher beantwortet werden.

4.2.3 Natur – Gesellschaft – Kultur (Pestalozzi)

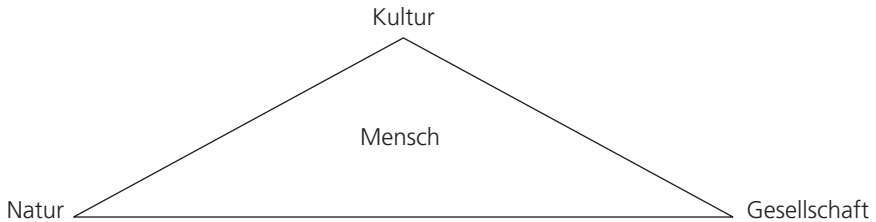
Nicht nur die verschiedenen Wissenschaften entwickelten ein eigenes Menschenbild, sondern auch in der Pädagogik werden unterschiedliche Menschenbilder vertreten und diskutiert. Für welches soll man sich entscheiden? Nach welchen Kriterien will man auswählen?

Pestalozzi (1746–1827) hat einen interessanten Ansatz eines Menschenbildes entwickelt, der als Ausgangspunkt dienen soll (siehe Abbildung 29). Er versteht den Menschen als Werk der Natur, Gesellschaft und Kultur.

**Pestalozzi
(1746–1827)**

Dieser Ansatz dient in der pädagogischen Literatur für viele Autoren als Grundlage ihrer Überlegungen zum Menschenbild und Gesellschaftsbild. Dass der Mensch ein sozio-kulturelles (soziales und kulturelles) Wesen ist, ist hinreichend bekannt und bedarf nicht einer ausführlichen Erklärung. Anders dagegen bereitet es Probleme, den Menschen als „Werk der Natur“

Abb. 29:
Menschenbild nach
Pestalozzi



zu betrachten. Was kann man darunter verstehen? Geht man die Menschenbilder in der pädagogischen Literatur durch, werden vor allem vier Standard-Modelle immer wieder diskutiert.

Standard-Modelle

Der Mensch ist ein Wesen aus . . .

1. Standard-Modell: Leib – Seele – Geist (Aristoteles)
2. Standard-Modell: Verstand – Gefühl – Wille (Kant)
3. Standard-Modell: Kopf – Herz – Hand (Pestalozzi)
4. Standard-Modell: kognitive – affektive – psychomotorische Dimension (Krathwohl u. a.)

4.2.3.1 Der Mensch als Werk der Natur

Vergleicht man die vier Standard-Modelle unter dem Aspekt der Anzahl von Dimensionen, können wir Folgendes feststellen:

- Obwohl alle Modelle von der Trichotomie (Dreiheit) ausgehen, zählen sie unterschiedliche Dimensionen auf.
- Nur im ersten Modell wird der Leib genannt, Platon spricht stattdessen vom Körper.
- vier Dimensionen** ■ Das zweite Standard-Modell, entstanden in der Zeit der Aufklärung, ersetzt den Begriff „Seele“ durch „Verstand, Gefühl und Wille“. Dies sind die drei seelischen Eigenschaften.
- Pestalozzi bringt einen neuen Gedanken in die Diskussion. Er ersetzt den Willen durch den Aspekt des Handelns.
- Dem Beispiel von Pestalozzi folgen auch die Lernpsychologen von der amerikanischen Universität Chicago (1964) Krathwohl, Bloom, Masia. Sie sind der Meinung, dass sie mit ihrer Klassifizierung sämtliche denkmöglichen Lernziele der amerikanischen und anderer Kulturen, ohne Einseitigkeiten, Verzerrungen oder versteckte Wertsetzungen erfassen können (Krathwohl u. a. 1975). Dieses Modell wurde von Heimann (lerntheoretische Didaktik) in Deutschland eingeführt und gilt bis heute als Standard-Modell in der Lehrerbildung.

Halten wir fest

Obwohl alle vier Standard-Modelle von drei Dimensionen (Trichotomie) sprechen, werden unterschiedliche Aspekte hervorgehoben. Es sind folgende Dimensionen:

1. Körper/Leib
2. Gefühl
3. Verstand
4. Handlung

Als erstes Ergebnis dieser Überlegungen lässt sich bereits festhalten: Nach der Erkenntnis der in der pädagogischen Literatur genannten Standard-Modelle ist der Mensch ein Wesen aus vier Dimensionen.



Die vier Standard-Modelle haben den ersten Aspekt des Dreiecks von Pestalozzi „der Mensch als Werk der Natur“ isoliert betrachtet, womit die Autoren keineswegs andere zentrale Bereiche des Menschen negierten. Ihnen ging es um die seelischen Aspekte, die Innenseite des Menschen, den intra-personalen Aspekt.

**intra-personaler
Aspekt**

Man muss natürlich auch den Außenaspekt, den inter-personalen Aspekt in die anthropologischen Überlegungen einbeziehen. Auf diese Überlegungen hat Pestalozzi in seinem Dreieck ebenfalls verwiesen.

**inter-personaler
Aspekt**

4.2.3.2 Der Mensch als Werk der Gesellschaft

Der Mensch ist als Einzelwesen nicht lebensfähig, er braucht die Gemeinschaft. Konstituierend für den Menschen ist, dass er ein soziales Wesen ist. Er wird nur Mensch durch Menschen, er ist auf Sozietät angewiesen. Der Mensch ist aber nicht nur ein soziales, sondern auch ein gesellschaftliches Wesen. Entsprechend hat er eine dialektische Funktion zu erfüllen: Er muss sich in die Gesellschaft einfügen und sich gleichzeitig gegen sie immunisieren. Pädagogik stellt dem Menschen jene Lernhilfen zur Verfügung, die das Individuum befähigt, den Anforderungen der Gesellschaft zu entsprechen, wie aber auch Gegenkräfte zu mobilisieren, um sich dem Anpassungsdruck zu entziehen.

**Anpassung und
Immunisierung**

4.2.3.3 Der Mensch als Werk der Kultur

Nach Überlegungen von Gehlen und anderen Autoren ist der Mensch vor allem ein handelndes Wesen. Im Vergleich mit dem Tier ist er ein Mängelwesen. Ihm fehlen die Instinkte, um in der Natur überleben zu können. Auf Grund dieses Mangels ist der Mensch gefordert, sich eine „zweite Natur“ zu schaffen, in der er lebensfähig ist; diese nennt man Kultur. Ein wichtiger Aspekt des Lebens in Gemeinschaft und Kultur ist, dass für das Zu-

Ethik/Moral

sammenleben Regeln aufgestellt werden müssen. Dies ist die Aufgabe der Ethik/Moral.

Der Mensch als sozio-kulturelles Wesen besagt nun jedoch nicht, dass er von Kultur und Gemeinschaft einseitig geprägt ist, sondern er schafft sich Kultur und Gemeinschaft.



Halten wir fest

Fasst man die Überlegungen zum Innen- und Außenaspekt des Menschen zusammen, kommen wir zu dem Ergebnis, dass der Mensch sechs Dimensionen ist. Damit haben wir die zweite Frage geklärt: Warum gerade sechs Dimensionen?

Ein Modell soll im Folgenden beispielhaft näher erklärt werden. Es gilt als *das* Standard-Modell der abendländischen Vorstellung vom Menschen und wurde von Aristoteles entwickelt: Der Mensch ist ein Wesen aus Leib – Seele – Geist.

4.3 Standard-Modell: Leib – Seele – Geist

4.3.1 Trichotomie



Aufgaben

Zwei Fragen drängen sich auf:

1. Was hat es mit dieser Trichotomie auf sich? Wieso ist der Mensch nur drei und nicht vier oder mehr Dimensionen? Warum hält man sich bis heute an die Formulierung von *Aristoteles*?
2. Was versteht man unter Leib-Seele-Geist?

Versuchen Sie, diese beiden Fragen zu beantworten.

Trichotomie Vielleicht sind Sie der Meinung, Trichotomie hat etwas mit Dreifaltigkeit zu tun; es handle sich hier um eine heilige Zahl. Diese Antwort kann nicht stimmen, denn Aristoteles (384–322 v. Chr.) lebte vor Christi Geburt. Warum hat Aristoteles den Menschen als dreidimensionales Wesen definiert? Wie begründet er diese Dreiheit? Dreiheit ist eine Grundzahl: Alles, was lebt und das ganze (damalige) Weltbild basierte auf dieser Dreiheit.

- Himmel – Erde – Unterwelt
- Sonne – Mond – Sterne
- Primärfarben: blau – gelb – rot

Das Baugesetz allen Lebens besteht aus drei geometrischen Größen: **Baugesetz allen Lebens**
 Länge – Breite – Höhe (Tiefe). Dies trifft dann natürlich auch für den Menschen zu, der ein Teil des Lebens ist, also muss auch er drei Dimensionen besitzen.

- *horizontale Dimension*: das Vergängliche, Endliche: der Körper
- *vertikale Dimension*: das Göttliche, Unvergängliche: der Geist
- *sagittale Dimension*: Tiefe, Höhe, Räumlichkeit, das Innere, Verbindende: die Seele

So etwa kann man die Trichotomie des Menschen begründen.

4.3.2 Leib – Seele – Geist

Die zweite Frage ist – wie Sie wohl selbst bemerkt haben – nicht leicht zu beantworten. (Den interessierten Leser verweise ich auf die ausführliche Darstellung dieser Thematik. In: Schilling 2000) In aller Kürze sollen die drei Begriffe erklärt werden.

4.3.2.1 Körper/Leib

Aufgabe

Nur in der deutschen Sprache gibt es die beiden Begriffe „Körper“ und „Leib“. Sind das zwei Begriffe für die gleiche Sache oder gibt es Unterschiede zwischen Körper und Leib? Wie ist Ihre Meinung?



Körper und Leib sind nicht nur zwei verschiedene Begriffe, sie bezeichnen auch zwei unterschiedliche Seinsbereiche des Menschen.

Körper: Der Körper ist materiell, räumlich, ausgedehnt, physikalisch messbar, medizinisch trenn- und teilbar. Er ist die sichtbare Außenseite des Menschen. Sein besonderes Merkmal: Er ist mit *Sinnen* ausgestattet, über die er die Außenwelt wahrnimmt. Den Körper spüre ich, mache über und mit dem Körper Erfahrungen (Maurer/Tauber 2009, 153–166). **euklidischer Raum**

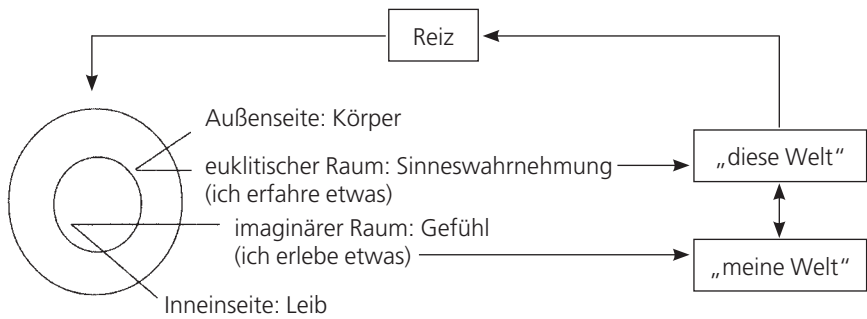
Körper – Leib

Abb. 30:
Körper – Leib

imaginärer Raum Leib: Der Leib ist nicht sichtbar, aber erlebbar. Er ist die Innenseite des Körpers. Wir erleben ihn in besonderen Situationen: Wohlbefinden, Glückseligkeit, Liebe, Erschöpfung, Müdigkeit, Stress u. a.

Jeder Körper hat eine Außen- und eine Innenseite. Die Außenseite des Körpers ist der *euklitische Raum*: messbar und durch die fünf Sinne erfahrbar. Die Innenseite des Körpers ist der *imaginäre Raum*: empfindender, erlebter, fühlender Innenraum, Sphäre einer Person, psychischer Lebensraum, Eigenraum. Ihn erfahre ich nicht mit den fünf Sinnen, sondern erlebe ihn mit dem Gefühl. Mit dem Körper *erfahre ich etwas*, „diese Welt“; mit dem Leib *erlebe ich etwas*, „meine Welt“ (siehe Abbildung 30).

Man könnte den Unterschied auch so umschreiben: Die Erlebbbarkeit „meiner Welt“ durch die Gefühle wird körperlich anders wahrgenommen als über die Sinne des Körpers. Für dieses andere Erleben setzen wir den Begriff „Leib“ ein, eine andere, imaginäre Räumlichkeit.

- *Beispiel:* Sie nehmen ein Entspannungsbad, fühlen sich entspannt und wohl. Mit allen Ihren Sinnen erfahren Sie die Situation und *erleben* das wohltuende Gefühl der Entspannung. In einer solchen Situation erfahre ich nicht nur meinen Körper, sondern ich *erlebe* mich ganzheitlich, zusätzlich in einer anderen Sphäre, meinen Innenraum, dem Leib.
- *Beispiel:* Nach einem 10 km Langlauf durch den Wald fühlen Sie sich wohltuend geschafft, müde. Dieser Zustand ist nicht nur ein körperlicher, äußerer, Sie fühlen den müden Körper und Ihr Inneres, also zwei Seiten Ihres Seins: Körper und Leib.

**Halten wir fest**

Jeder Körper hat eine Außen- und eine Innenseite. Den euklitischen Raum nennen wir Körper, den imaginären Raum Leib. Der Leib ist die vom Gefühl nach innen gelenkte Erfahrung auf Grund eines intensiven Erlebens.

4.3.2.2 Seele

Das Wesen des Menschen zu bestimmen, erfolgte in der Geschichte auf zwei Wegen:

1. Weg – Abstammungsfrage: Der Mensch stammt von Gott (Theologie) oder vom Tier (Evolution) ab.
2. Weg – Abstammungsfrage wird nicht gestellt, sondern der Mensch wird aus sich selbst heraus erklärt als z. B. denkendes, handelndes oder lernendes Wesen.

Nach abendländischer Vorstellung und Tradition versteht man unter Seele aus ...

- *philosophischer Sicht*: das Lebensprinzip (Entelechie), das den toten Körper belebt (z. B. Platon, Aristoteles);
- *theologischer Sicht*: das göttliche Lebensprinzip, das Unsterbliche im Menschen (z. B. Thomas von Aquin);
- *sozialwissenschaftlicher Sicht*: das Zusammenspiel dreier Seelenaspekte (z. B. Lernpsychologie):
 - vegetatives Element: Nahrung, Fortpflanzung, Wachstum (Pflanzen)
 - sensitives Element: Wahrnehmung, Sinne, Gefühle (Tiere)
 - geistiges Element: Wille, Verstand, Vernunft (Mensch)

In der Zeit der Aufklärung, des Rationalismus versuchte man den Begriff Seele losgelöst von der Religion zu begreifen; statt von Seele sprach man von „*Denken – Fühlen – Wollen*“. Bei dieser Umschreibung, die Descartes (1596–1650) eingeleitet hat, geht es darum, das Wesen des Menschen unabhängig von der Frage nach der Abstammung zu erklären. Die drei Seelenkräfte *Kognition*, *Emotion*, *Volition* wurden in der späteren Diskussion in die bis heute geltenden zwei Seelenbereiche zusammengefasst: Kognition und Emotion. Volition wurde z. T. dem Bereich des Gefühls zugeordnet oder im Handlungsaspekt aufgelöst.

Kognition und Emotion

Halten wir fest

Die Frage nach der Seele kann einmal aus philosophisch-theologischer Sicht und einmal aus eher sozialwissenschaftlicher Sicht beantwortet werden. Heute spricht man vor allem von zwei Seelenkräften: *Kognition* und *Emotion*.



4.3.2.3 Geist

Man kann zwei Aspekte des Geistes unterscheiden: Verstand und Vernunft. Der Verstand hat ein Wissen von etwas, kann dieses sprachlich in eine Syntax fassen, ist orientiert am Faktischen. Die Vernunft hingegen

Verstand und Vernunft

hat ein Wissen um etwas, kann vom Konkreten abstrahieren und stellt die Sinnfrage.

Beispiel: Ich sehe eine Tür. Der *Verstand* kann das Objekt sprachlich erklären: Höhe, Breite, Material, Fertigungsweise etc. Die *Vernunft* fragt nach dem Sinn einer Tür: verschließen, öffnen, einlassen, aussperren etc.

zwei Welten Man spricht von zwei Welten. Die erste Welt ist die faktisch mit Sinnen erfassbare und die zweite eine Abstraktion, Ideen- und Gedankenwelt, in der es um Sinn- und Wertfragen geht.

Anders als die sozialwissenschaftliche Sicht versteht die Theologie unter Geist die Teilhabe an den ewigen Ideen, dem ewigen, göttlichen Geist.



Halten wir fest

Geist, Verstand, Vernunft sind unterschiedliche Begriffe. Aus philosophischer Sicht versteht man unter Geist: Verstand (Ratio) und Vernunft. In neuerer Zeit spricht man von Intelligenz und unterscheidet sie in eine analytisch-akademische Fähigkeit, eine kreativ-schöpferische Fähigkeit und eine praktisch-handwerkliche Fähigkeit.

4.3.3 Anthropologisches Orientierungs-Modell

Nach diesem kurzen Exkurs zur Frage „Was ist der Mensch?“ gelangen wir zu folgendem Ergebnis:

1. Der Mensch als lebendes Wesen (Basis-Aspekt): **Körper/Leib**
2. Der Mensch als Individuum (intra-personaler Aspekt): **Kognition** und **Emotion**
3. Der Mensch als sozio-kulturelles Wesen (inter-personaler Aspekt): **Handeln, Gemeinschaft, Kultur**

sechs Dimensionen

Fasst man diese Überlegungen zusammen, ergibt sich folgendes Menschenbild:

1. Der Mensch hat einen **Körper** und erlebt seinen **Leib: sensu-motorische Dimension**.
2. Der Mensch hat **Gefühl: emotional-affektive Dimension**
3. Der Mensch hat **Verstand** und **Vernunft: kognitiv-rationale Dimension**.
4. Der Mensch **handelt**, ist aktiv, muss sich eine Welt schaffen, sein Inneres ausdrücken: **psycho-aktionale Dimension**.
5. Der Mensch lebt in **Gemeinschaft**, ist stets in Interaktion und Kommunikation: **sozial-kommunikative Dimension**.
6. Der Mensch schafft und lebt in einer **Kultur** und entwickelt für sein Überleben **ethische/moralische Regeln: kulturell-ethische Dimension**.

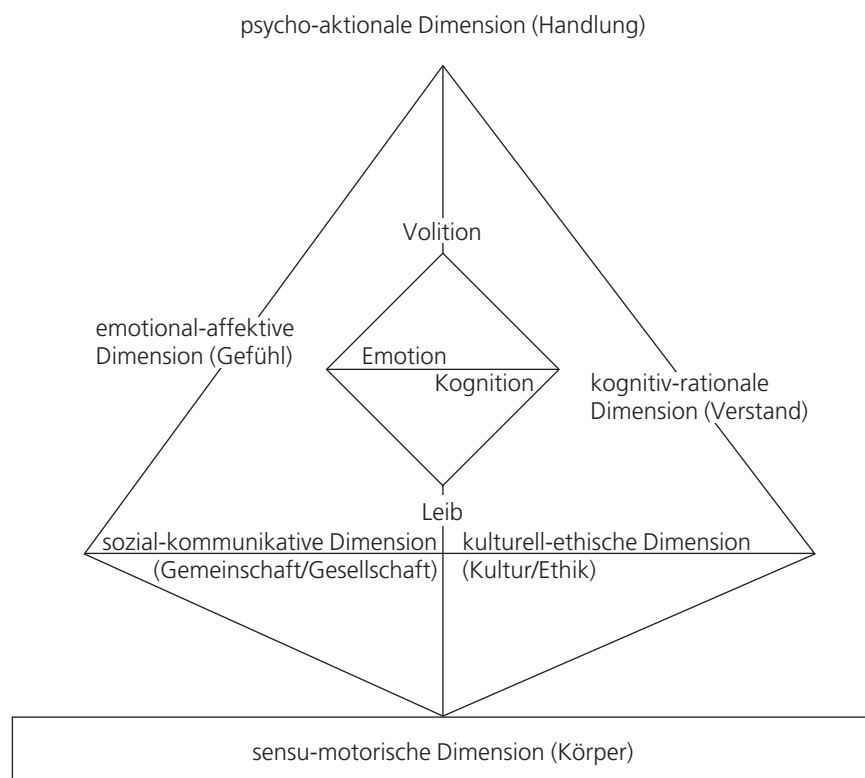


Abb. 31:
Anthropologisches
Orientierungs-
Modell

Das hier vorgestellte Menschenbild basiert auf den aufgestellten Kriterien (öffentlich, empirisch, theoretisch, allgemein, offen, praxisrelevant, Menschenbild der Pädagogischen Anthropologie). Es beschränkt sich auf die von jedem erfahrbaren sechs Dimensionen. Von diesen muss jeder sagen: Das trifft für mich (mehr oder weniger) zu. Es entspricht den Forderungen von Krathwohl, Bloom, Masia, ein Menschenbild zu skizzieren, das ohne Einseitigkeiten, Verzerrungen oder versteckten Wertsetzungen ist. Die religiöse Dimension subsumiere ich unter die kulturell-ethische Dimension, denn Religion ist ein Produkt der Kultur.

Diese Überlegungen über die sechs Dimensionen werden in einem **Anthropologischen Orientierungs-Modell** zusammengefasst (siehe Abbildung 31).

Die Ganzheit des Menschen wird in der Abbildung 31 durch die Form einer Pyramide ausgedrückt. Die Spitze der Pyramide deutet auf das Zustandekommen einer einheitlichen Handlung hin, bei der man kaum noch erkennen kann, ob sie z. B. mehr von der Kognition oder der Emotion gesteuert ist.

1. Ausgangspunkt menschlichen Reagierens, Handelns ist die **sensu-motorische Dimension**. Zunächst müssen Reize, Signale, eine Situation von den Sinnen wahrgenommen werden. Die sensu-motorische Dimension kann als Basis und Grunddimension verstanden werden.
2. + 3. Als zweite Dimension reagiert je nach Situation, wie wir noch sehen werden, die **emotional-affektive** oder **kognitiv-rationale Dimension**. Der wahrgenommene Reiz führt (schneller Weg) zu einer emotionalen Reaktion oder (langsamer Weg) zunächst zum Verstand, der eine Klärung der Situation vornimmt.
4. Das Ergebnis dieses internen Seelenprozesses drückt sich im Handeln, in der **psycho-aktionalen Dimension** aus. Die Begriffe „Psycho“ und „Aktion“ besagen, dass das Handeln Ergebnis und Abschluss seelischer Vorgänge ist. Jedoch ist Handeln mehr als nur eine seelische Bewegung. Handeln ist stets ein zielgerichteter Vorgang. Man könnte statt von Handeln auch von Schaffen sprechen. Der Mensch schafft sich seine Welt, die eine sozio-kulturelle ist. Die Seelenkraft „Volition“ wird je nach Wissenschaft dem Gefühl (Motivation) oder dem Handeln zugesprochen. Sozialwissenschaftler sprechen deshalb auch von einer Willenshandlung.
5. Handeln, Schaffen hat stets einen sozialen Bezug. Die **sozial-kommunikative Dimension** ist Ergebnis und Anfang des Prozesses. Anfang insofern, als der Impuls, Reiz zum Handeln aus der Umwelt kommt, und Ende, weil sein Ziel wiederum Interaktion und Kommunikation ist. Der Impuls muss natürlich nicht nur von außen, sondern er kann auch von innen (intrinsisch) kommen.

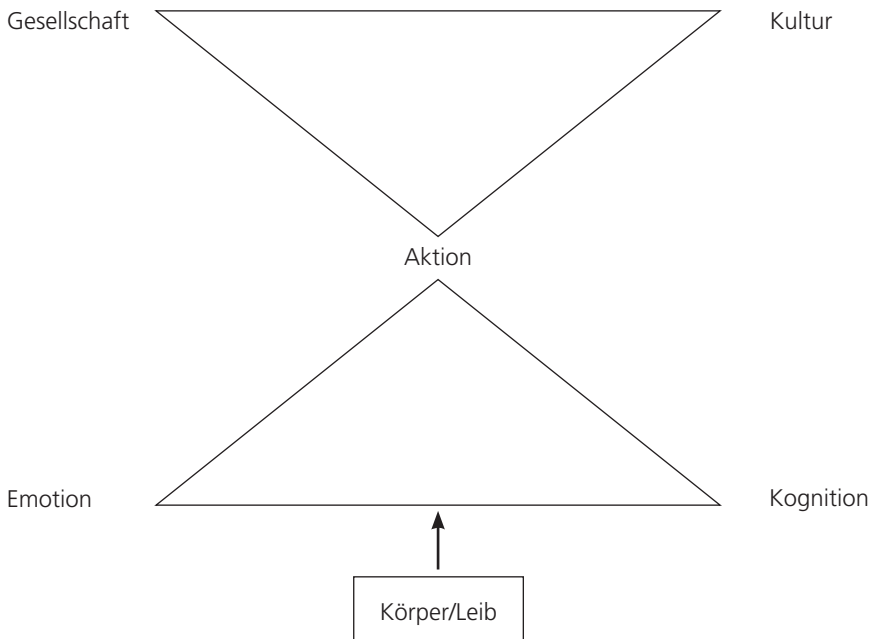


Abb. 32:
System Mensch

6. Durch Handeln in der Gemeinschaft schafft sich der Mensch seine Welt, Kultur (**kulturell-ethische Dimension**). Diese Welt ist nicht der Willkür des Einzelnen überlassen, sondern wird von allgemeinen Regeln bestimmt (Ethik/Moral).

Man kann diesen Gedanken auch anders darstellen: Der Mensch ist ein System aus sechs Sub-Systemen, die autonom entscheiden und handeln; aber dennoch eine Ganzheit bilden (siehe Abb. 32).

4.3.4 Ganzheitlichkeit des Menschen

Zu der Vorstellung des ganzen Menschen gehört, dass der Mensch ein Körper/Leib-Gefühl-Verstand/Vernunft-Handeln-Gemeinschaft-Kultur/Ethik-Wesen ist und dass diese Dimensionen eine Einheit, ein Ganzes bilden. Was ist nun jedoch die Ganzheit? Wie kann man sie sich vorstellen? Das Ganze ist kein Ding unter anderen Dingen.

„Das Ganze ist für unsere Erfahrung der offene Horizont jeglicher Erfahrung des Daseins, nicht etwas, was wie eine Sache innerhalb meines Daseins vorhanden wäre. (...) Die Idee des Ganzseins reguliert (...) die Organisation unserer Wahrnehmungswelt, unserer Erfahrung, unseres Denkens, Tuns und Lassens. Dabei können wir uns unter dem Ganzen nichts Inhaltliches vorstellen, das Ganze ist nichts ‚Handgreifliches‘ (...) Es ist nicht vorstellbarer Inhalt (Gegenstand). Es ist nach Kant eine apriorische, regulative Idee, ein Prinzip der Vernunft, die Idee der Einheit der gegliederten Mannigfaltigkeit eines Bereiches als eines Ganzen (des Seins).“ (Maier 1985, 80f)

Auch wenn die Dimensionen analytisch getrennt werden können, ist ihre Bezogenheit auf die Ganzheit stets mitgedacht (Macha 1989, 55). Dies gilt es grundsätzlich festzuhalten (siehe Abbildung 34). Man kann sich das bildlich etwa so vorstellen: Ein gedrehtes oder geflochtenes Seil kann als Ganzes an-

**analytisch,
gedankliche
Trennung**

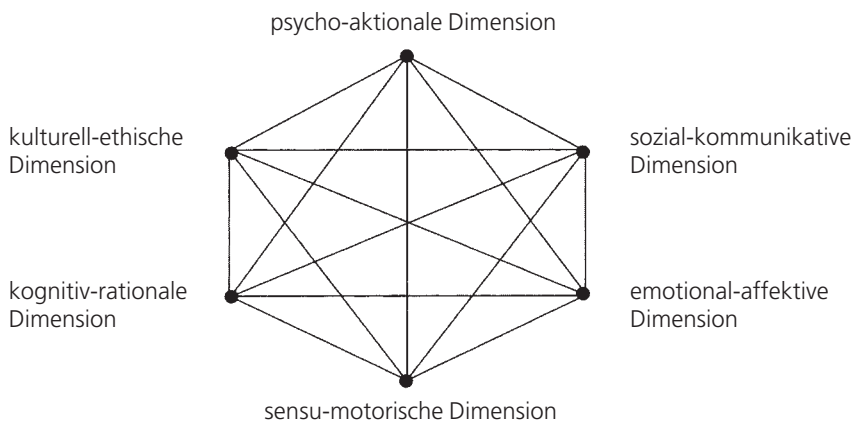


Abb. 33:
Wirkgeflecht der
Dimensionen

gesehen werden. Ich kann jedoch je nach Situation dieses Ganze in seine Einzelteile auflösen, dann habe ich u. U. sechs Seilteile, die das ganze Seil ergeben.

Praxis

Erstes Beispiel

Sie lesen bereits seit mehr als einer Stunde in diesem Buch. Der Text ermüdet Sie, vielleicht könnte Sie eine lustige Grafik noch aufheitern. Die *sensu-motorische Dimension* sagt Ihnen: Ich bin müde. Sie denken vielleicht: Ich fühle mich müde, abgespannt. Das heißt, die biologische Dimension hat den Impuls an die *emotional-affektive Dimension* weiter geleitet. Wenn Sie sich müde fühlen, kann man Ihnen nur raten, legen Sie das Buch zur Seite und unternehmen Sie etwas Angenehmeres. Sie können sich nicht mehr konzentrieren, geistig arbeiten. Ihr Verstand streikt (*kognitiv-rationale Dimension*). In dieser Situation wollen Sie eigentlich auch mit niemandem große Diskussionen führen (*sozial-kommunikative Dimension*). Sie beurteilen die Situation insgesamt recht negativ (*kulturell-ethische Dimension*). Am liebsten wollen Sie abschalten, nichts tun (*psycho-aktionale Dimension*). Sie sehen, alle Dimensionen stehen in Wechselbeziehung, bedingen sich gegenseitig. Jede Dimension nimmt Einfluss auf die anderen.

Praxis

Zweites Beispiel

Sie fühlen sich unheimlich gut (*sensu-motorische, emotional-affektive und kulturell-ethische Dimension*). Sie möchten gerne mit anderen (*sozial-kommunikative Dimension*) etwas unternehmen, z. B. mit ihnen diskutieren (*psycho-aktionale und kognitiv-rationale Dimension*). In jeder Situation, in welcher der Mensch handelt, ist er in seiner Ganzheit angesprochen, sind alle sechs Dimensionen gleichermaßen aktiviert.



Halten wir fest

Die Ganzheit des Menschen wird in der Anthropologie durch folgende Formulierung ausgedrückt: Der Mensch *ist*, nicht *hat* sechs Dimensionen. Der Unterschied besteht darin: Sagt man, der Mensch *hat* Dimensionen, bedeutet dies, dass sie ihm zur Verfügung stehen; er kann sie besitzen oder auch nicht. Der Mensch *ist* Dimensionen, besagt, dass der Mensch durch die sechs Dimensionen definiert wird.

4.3.5 Entfaltung der Persönlichkeit, Wohl des Kindes

Zu Beginn des Kapitels hatte ich Ihnen eine Aufgabe gestellt. Sie sollten klären, was Sie unter „Persönlichkeit“, „Wohl des Kindes“ und „Ganzheitlichkeit“ verstehen. Die Ausführungen sind nun so weit fortgeschritten, dass ich hier die Frage beantworten kann.

Entfaltung der Persönlichkeit: Der Mensch ist sechs Dimensionen. Sie sollen alle gleichermaßen entwickelt und gefördert werden. Einseitigkeiten werden abgelehnt. Jeder Mensch muss sich um ein harmonisches Gleichgewicht aller Dimensionen bemühen. Das heißt Entfaltung der Persönlichkeit. Der Schulpädagogik wird einseitige Förderung des Verstandes kritisch nachgesagt. Diese Einseitigkeit darf in der Sozialen Arbeit nicht durch die Förderung anderer Dimension kompensiert werden, sondern Pädagogen sollten sich um eine ganzheitliche Erziehung bemühen.

Wohl des Kindes: In der Präambel der UNO- Weltgesundheitsorganisation wird Gesundheit umschrieben: „Gesundheit ist ein Zustand völligen körperlichen, geistig-seelischen und sozialen Wohlbefindens.“ Dem Wohl des Menschen dient, ihm die Möglichkeiten zu geben, sich in allen sechs Dimensionen so zu entwickeln, wie es seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und seinem Können entspricht. Kann der Mensch seine Bedürfnisse befriedigen, fühlt er sich wohl, ist er gesund. Die sechs Dimensionen stehen in einer gesunden Balance, aus der heraus der Mensch sein Leben bewältigen kann. Hat der Pädagoge das Wohl des Menschen als Ziel seiner Bemühungen, muss er auf eine ganzheitliche Förderung bedacht sein.

Ganzheitlichkeit: Ganzheitlichkeit im Verständnis der Schulpädagogik meint die Förderung von drei Dimensionen. Nach dem hier erarbeiteten Verständnis der Pädagogischen Anthropologie versteht man jedoch unter Ganzheitlichkeit die Förderung von sechs Dimensionen, die der Mensch *ist*. Wenn im Grundgesetz die freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert wird, besagt dies für den Sozialpädagogen: Er sollte sich zum Wohle des Menschen um eine ganzheitliche Förderung aller sechs Dimensionen bemühen. Wer den Menschen ganzheitlich fördert, trägt zu seinem Wohle bei und hilft ihm bei seiner Persönlichkeitsentfaltung. Er kann in seinem pädagogischen Bemühen diesem Anspruch nur gerecht werden, wenn er sich zuvor klar macht, was unter Ganzheitlichkeit, Persönlichkeit und Wohl zu verstehen ist. Mithilfe der sechs Dimensionen kann er diese sehr allgemeinen Begriffe operationalisieren, d. h. so ausfüllen, dass sie in pädagogisches Handeln umgesetzt werden können.

Halten wir fest

Wenn man von der Ganzheitlichkeit eines Menschen spricht, hat es nur dann einen Sinn, wenn man auch die Teile des Ganzen kennt. Nur über die Förderung der Teile kann man das Ganze erreichen.



4.4 Verhältnis von Emotion und Kognition

4.4.1 Analytische Aufteilung

Der Mensch ist sechs Dimensionen, er handelt stets als Ganzes, die Dimensionen stehen in Wechselwirkung. Trotz dieser anthropologischen Erkenntnis beschäftigen sich viele Humanwissenschaftler mit der Frage: Gibt es eine führende Dimension, die für den Menschen charakteristisch ist, ihn in besonderer Weise definiert?



Aufgaben

Diskutieren Sie die beiden folgenden Thesen:

1. These: Der Mensch handelt als Ganzes. Eine Aufteilung in verschiedene Dimensionen ist gefährlich, da sie den Menschen zerstückt.
2. These: Der Mensch handelt als Ganzes. Also sind alle Dimensionen gleichwertig. Es ist unmöglich, eine einzige hervorzuheben und ihr eine Führungsrolle zu übertragen.

Fragen

1. Ist es u. U. aus pädagogischer Sicht sinnvoll, den Menschen in sechs Dimensionen analytisch zu teilen? Worin sehen Sie Chancen und Gefahren?

2. Verschiedene Wissenschaften sind der Meinung, dass es tatsächlich eine führende Dimension gibt. Wie denken Sie darüber?

3. Wenn Sie sich für eine führende Dimension entscheiden müssten, welche käme für Sie infrage: der Verstand oder das Gefühl, denn um diese beiden Dimensionen geht es hauptsächlich in der Diskussion?

**Verstand oder
Gefühl?**

Die Diskussion in der neueren Pädagogischen Anthropologie befasst sich in diesem Fragenzusammenhang vor allem mit zwei Dimensionen: kognitiv-rationale und emotional-affektive Dimension. Ist der Verstand oder das Gefühl führend? Viele Autoren schreiben dem Verstand die führende Rolle im Menschen zu. Nur der Mensch kann denken; das Denken ist das besondere Spezifikum des Menschen, also ist diese Dimension auch die Entscheidende. Andere Autoren sind der Meinung, dass die Vernunft nicht das entscheidende Kriterium des Menschen ist. Frankl z. B. formuliert: „Mag der Mensch noch so sehr ein geistiges Wesen sein, innerhalb des Geistigen stellt das Rationale und das Intellektuelle nicht einmal das Eigentliche am Menschen dar. Diesen Rang macht ihnen vielmehr das Emotionale und das Existentielle streitig.“ (zit. nach Dienelt 1980, 110).

Selbst der kritische Rationalismus kommt zu dem Schluss, „dass wir von

der Vernunft nicht allzu viel erwarten dürfen.“ (Meinberg 1988, 30). Diltthey kritisiert das einseitige rationale Denken: „In den Adern des erkennenden Subjekts, das Kant, Locke und Hume konstruieren, rinnt nicht wirkliches Blut, sondern der verdünnte Saft von Vernunft als reine Denktätigkeit.“ (zit. nach Schmidt 1981, 75). Solcher Rationalismus vermag aber nicht gerade die irrationalen Momente menschlichen Lebens im Denken, Wollen, Fühlen und Handeln, kurz den ganzen Menschen und das ganze Leben zu begreifen.

4.4.2 Ergebnisse der Hirnforschung

Die Kognitionswissenschaft revolutionierte die Psychologie, indem sie den Behaviorismus entthronte und die griechische Idee des Geistes wieder aufleben ließ, die den Geist als Verstand und Vernunft verstand. In der Frage um die Vorherrschaft von Kognition und Emotion entwickelten sich unterschiedliche Schulen, die hier kurz vorgestellt werden sollen.

4.4.2.1 Richard Lazarus: Emotion als postkognitives Phänomen (1965)

Lazarus gilt als der einflussreichste Emotionstheoretiker der letzten Jahre. Seine *These* lautet: Jeder Emotion geht eine kognitive Bewertung voraus. Emotionen sind die Folge kognitiver Prozesse. Bevor ich z. B. etwas fürchten kann, muss ich zuerst wissen, was es ist (Goller 1992, 157–162).

Beispiel: Waldspaziergang – Schlange?

Praxis

Bei einem Waldspaziergang stößt der Wanderer plötzlich auf eine Schlange oder etwas ähnlich Aussehendes, das hinter einem Baumstamm zusammengeknallt liegt. Ist es tatsächlich eine Schlange? Ein Schlauch? Ein Stück Holz? Was ist es? Nach Lazarus geht unser Gehirn folgendermaßen vor: **Reiz** (Schlange?) → **Wahrnehmung** → **Kognition** (Klärung, Untersuchung der Situation) → **Emotion** (je nach Ergebnis: Angst oder Erleichterung)

Lazarus verwendet den Begriff „Kognition“ im weitesten Sinn, für ihn ist jede Form der Informationsverarbeitung Kognition. Nach seiner Vorstellung ist die Emotion ein postkognitives Phänomen.

4.4.2.2 Robert B. Zajonc: Emotion als präkognitives Phänomen (1966)

Zajonc löste die Kognition-Emotion-Debatte erneut aus, indem er die *These* aufstellte: Emotionen und Kognitionen verkörpern zwei unterschiedliche und zum Teil voneinander getrennte Systeme, die jedoch untereinander in-

teragieren. Emotionen sind phylogenetisch (stammesgeschichtlich) und ontogenetisch (Geschichte des Individuums) primär. Die Unabhängigkeit der beiden Systeme impliziert, dass Emotionen auch auftreten können, ohne dass ihnen ein kognitiver Bewertungsprozess vorausgeht. Es ist ohne weiteres möglich, dass wir etwas mögen oder uns vor etwas fürchten, ehe wir noch genau wissen, was es ist. Das Ergebnis seiner Forschungen fasst Zajonc zusammen: „Emotionen sind phylogenetisch und ontogenetisch primär: Unsere ersten, unmittelbaren Reaktionen in einer Situation sind fast ausnahmslos emotionaler Natur, ohne daß ihnen eine kognitive Bewertung der Situation vorausgeht.“ (Goller 1992, 171)

Praxis

Beispiel: Waldspaziergang – Schlange?

Reiz (Schlange?) → **Wahrnehmung** → **Emotion** (ich erschrecke) → **Kognition** (Klärung der Situation)

Nach Zajonc sind Wahrnehmungen, Emotionen, Kognitionen drei eigenständige Systeme. Er versteht Emotion und Kognition im *engen Sinn* als getrennte Reaktionsmöglichkeiten.

Der Streit zwischen der psychologischen Richtung von Lazarus und der von Zajonc ist bis heute nicht beigelegt, da weder der Eine noch der Andere eindeutige Beweise für seine These liefern konnte.

4.4.2.3 Paul McLean: Emotionen stehen vor Kognitionen (1970)

McLean entwickelt eine umfassende Theorie des emotionalen Gehirns. Er führt den Bereich des „*limbischen Systems*“ ein. „Die Strukturen des limbischen Systems stellten eine phylogenetisch frühe neurale Entwicklung dar, die in der Überlebenssicherung des Individuums und der Art auf integrierte Weise, faktisch wie ein System, funktionieren.“ (LeDoux 1998, 105)

dreieiniges Gehirn

Seine Theorie fasst er in dem „*dreieinigen Gehirn*“ zusammen:

- *reptilisches Gehirn* (Reptilgehirn): Es hat seinen Sitz im Hirnstamm und herrscht über Instinkte und Reflexe.
- *paläo-mammalisches Gehirn* (Säugetiergehirn): Es umfasst das limbische System (Thalamus, Hypothalamus, Amygdala), das für Gefühle und Triebe zuständig ist.
- *neo-mammalisches Gehirn* (Primatengehirn): Der Sitz ist im Neokortex und ist zuständig für Denken, Logik, Lesen und Schreiben etc.

Die drei Gehirne bilden eine Hierarchie.

„Beim Menschen, den übrigen Primaten und den höheren Säugern sind alle drei Gehirne vorhanden. Die niedrigen Säugetiere haben kein Neosäuger-, aber das

Paläosäuger- und das Reptiliengehirn. Alle übrigen Wirbeltiere (Vögel, Reptilien, Amphibien und Fische) haben nur das Reptiliengehirn. Das bei allen Säugern vorhandene Paläosäugerhirn ist praktisch das limbische System.“ (LeDoux 1998, 106)

Nach der Theorie von McLean hat sich das paläo-mammalische Gehirn, mit dem limbischen System als Zentrum, aus der Sicht der Evolution vor dem neo-mammalischen Gehirn entwickelt. Daraus folgt, dass das früher entwickelte Hirnsystem das sich später entwickelnde System beeinflusst. Nach dieser These fühlt der Mensch, bevor er denkt. *Emotionen stehen vor Kognitionen*. Ciompi, der sich auf die Arbeiten von McLean beruft, fasst die Ergebnisse seiner eigenen Untersuchungen so zusammen:

Ciompi: Emotion vor Kognition

„Sowohl aus der Phylogenese wie aus der Ontogenese, das heißt aus der kollektiven wie individuellen Entwicklungsgeschichte der Psyche geht klar hervor, daß das Gefühl im Vergleich zum Denken das Primäre, der tragende Untergrund ist. Das zeigt schon die Betrachtung des Gehirnbau: Der ‚Sitz‘ der Gefühle liegt, soweit man dies feststellen kann, in älteren Hirnteilen, daß heißt im Riechhirn, limbischen System und Hypothalamus, zum Teil auch schon im Hirnstamm, welcher der Mensch weitgehend mit den niedrigen Säugern und Reptilien gemeinsam hat. Das eigentliche Denken dagegen ist an den in der Evolution viel später erschienenen, spezifisch menschlichen Neokortex mit seiner massiven Entwicklung der Großhirnhemisphäre gebunden. (. . .) Alles konvergiert also auf die Feststellung hin, daß auch der Mensch, und nicht etwa nur das Tier, primär und vor allem ein ‚Fühlwesen‘, und in zweiter Linie ein ‚Denkwesen‘ ist.“ (Ciompi 1988, 186)

4.4.2.4 Josef LeDoux: Zwei Wege der Informationsverarbeitung (1998)

LeDoux setzt sich mit den Theorien von Lazarus, Zajonc, McLean u. a. kritisch auseinander. Er widerlegt die These, dass das limbische System Sitz der Emotionen ist. Die Vertreter dieser Theorie konnten nicht verlässlich nachweisen, welche Teile des Gehirns tatsächlich zum limbischen System gehören (LeDoux 1998, 109). Des Weiteren kritisiert er das dreieinige Gehirn von McLean. Nach McLean führen die drei Gehirne im Wesentlichen ihr Eigenleben. LeDoux belegt, dass die wesentlichen Teile des Wirbeltiergehirns in der Evolution nicht nacheinander, sondern gleichzeitig entstanden sind. Es ist falsch, beim Neokortex von einem stammesgeschichtlich neuen und beim Stammhirn von einem primitiven System zu sprechen. Hirnstamm, limbisches System und Neokortex sind nicht autonome Systeme, sondern aufs engste miteinander verbunden. Die Position von LeDoux ist, dass Emotion und Kognition als getrennte, aber miteinander Wechsel wirkende mentale Funktionen sind (LeDoux 1998, 75). Dank neuer und verbesserter Verfahren in der Emotionsforschung kann er den Nachweis liefern, dass eine emotionale Verarbeitung außerhalb der Kognition möglich ist (LeDoux 1998, 64). Seine entscheidende *These* ist, dass nicht das limbische System –

Kritik an McLean

Mandelkern, Sitz der Gefühle was auch immer es sei – der Sitz der Gefühle ist, sondern die Amygdala, der Mandelkern. LeDoux gelangt durch viele Forschungen zu der Erkenntnis, dass es zwei Wege der Informationsverarbeitung und der entsprechenden Reaktion des Menschen gibt.

zwei Wege der Informationsverarbeitung

„Informationen über äußere Reize gelangen auf zwei Wegen zur Amygdala; einmal durch direkte Bahnen vom Thalamus (den niederen Weg), zum anderen durch Bahnen, die vom Thalamus zur Rinde und von dort zur Amygdala verlaufen. Die direkte Bahn vom Thalamus zur Amygdala ist ein kürzerer und deshalb schnellerer Übertragungsweg als die Bahn vom Thalamus über die Rinde zur Amygdala. Sie kann aber, da sie die Rinde ausläßt, nicht von der kortikalen Verarbeitung profitieren. Deshalb kann sie der Amygdala nur eine grobe Repräsentation des Reizes liefern. Sie ist daher eine schnelle und ungenaue Verarbeitungsbahn. Dank der direkten Bahn können wir auf potenziell gefährliche Reize schon reagieren, bevor wir uns über den Reiz ein vollständiges Bild gemacht haben. In gefährlichen Situationen kann das sehr nützlich sein.“ (LeDoux 1998, 175)

Bis der Reiz über den Neokortex wahrgenommen wird, dauert es fast doppelt so lange wie über die thalamische Bahn (siehe Abbildung 34). Sie kann der Amygdala zwar nicht genau sagen, was los ist, aber sie kann ein schnelles Signal, z. B. mit der Warnung schicken, dass Gefahr in Verzug ist. Sie ist ein schnelles, allerdings ungenaues Verarbeitungssystem (LeDoux 1998, 178).

LeDoux kommt zu der Schlussfolgerung:

Emotion beeinflusst Kognition

„Wie die Dinge heute liegen, hat die Amygdala einen größeren Einfluss auf den Kortex als der Kortex auf die Amygdala, so daß emotionale Erregung das Den-

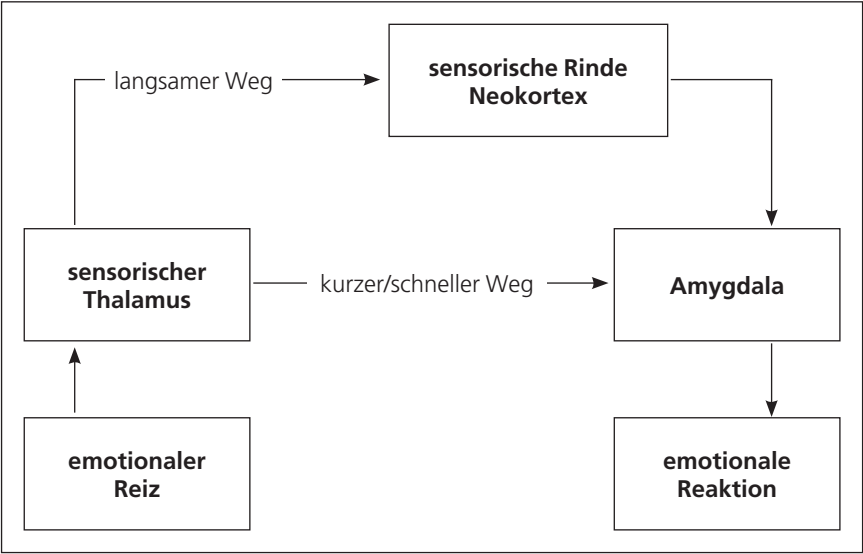


Abb. 34: Wege der Informationsverarbeitung

ken dominieren und kontrollieren kann. Bei allen Säugern sind die Bahnen von der Amygdala zum Kortex stärker ausgeprägt als die Bahnen vom Kortex zur Amygdala.“ (LeDoux 1998, 325)

Beispiel: Waldspaziergang – Schlange?

Praxis

Im Gehirn wird der Reiz zunächst vom Thalamus verarbeitet. Der Thalamus gibt grobe Informationen direkt an die Amygdala (schneller Weg). Dank dieser schnellen, allerdings ungenauen Übermittlung kann das Gehirn sofort auf die mögliche Gefahr reagieren. Gleichzeitig schickt der Thalamus visuelle Informationen zur Sehrinde. Das Ergebnis der Verarbeitung im Neokortex wird ebenfalls an die Amygdala weitergegeben. Die kortikale Bahn liefert der Amygdala zwar eine genauere Präsentation als die direkte Bahn vom Thalamus zur Amygdala, doch braucht diese Information auf dem Umweg über den Neokortex mehr Zeit. In gefährlichen Situationen ist es sehr nützlich, wenn man schnell reagieren kann. Die Zeit, welche die Amygdala einspart, wenn die Information den kürzeren Weg geht, kann u. U. über Leben und Tod entscheiden. Es ist besser, einen Stock versehentlich für eine Schlange zu halten, als auf eine mögliche Schlange nicht zu reagieren (LeDoux 1998, 177).

LeDoux beantwortet die Frage, ob der Mensch primär ein Fühl- oder Denkwesen ist, mit der *These*: Es gibt zwei Wege der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Je nach Situation kann der kürzere (emotionaler Weg) oder der längere Weg (kognitiver Weg) eingeschlagen werden. Ein Entweder-Oder weicht dem Sowohl-als-auch. Beide Wege gibt es. Diese Überlegungen besagen, dass Emotion und Kognition gleichwertig sind, wobei der Emotion wohl eine größere Bedeutung als bisher angenommen zukommt.

Emotion und Kognition sind gleichwertig

4.4.2.5 Gerhard Roth: Unbewusste und bewusste Emotionen (2001)

Roth, Professor für Verhaltensphysiologie an der Universität Bremen, setzt sich aus neurowissenschaftlicher Sicht in seiner neuesten Veröffentlichung mit der Trichotomie „Denken-Fühlen-Wollen“ auseinander, die er jedoch ändert in „Fühlen-Denken-Handeln“ (Roth 2001). Er trägt in seinem Buch zusammen, was Neurobiologie, Hirnforschung, Neuropsychologie und Handlungspsychologie in den letzten Jahren hierzu herausgefunden haben. Dabei kritisiert er u. a. ebenso wie LeDoux die Vorstellung von McLean.

„Diese Vorstellung McLeans von drei voneinander weit gehend unabhängig arbeitenden Gehirnen ist falsch, und ebenso die Idee einer stammesgeschichtlichen Abfolge der Entstehung solcher Gehirnteile. Alle Wirbeltiere besitzen neben einem Hirnstamm ein in den Grundzügen identisches limbisches System im Mittelhirn, Zwischenhirn und zentralen Endhirn. (...) Auch sind die Verbindungen zwischen dem vegetativen, dem limbischen und dem corticalen Subsystem sehr eng.“ (Roth 2001, 261f)

Kritik an McLean

Anders jedoch als LeDoux ist Roth der Meinung, das limbische System exakt bestimmen zu können.

limbisches System

„Es besteht u. a. aus dem *Zentralen Höhlengrau*, dem *Hypothalamus* und der *Amygdala*. Das Höhlengrau ist das wichtigste Zentrum für angeborene affektive Zustände und Verhaltensweisen. Der Hypothalamus ist das wichtigste Kontrollzentrum des Gehirns für biologische Grundfunktionen wie Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme, Sexualverhalten, Schlaf-, Wach- und Aktivitätszustände, für Temperatur- und Kreislaufregulation, Angriffs- und Verteidigungsverhalten und für die damit verbundenen Trieb- und Affektzustände.“ (Roth 2001, 237)

Die Amygdala nimmt nach übereinstimmender Auffassung neben Hypothalamus und mesolimbischem System die zentrale Rolle bei der Entstehung und Steuerung von Emotionen ein (Roth 2001, 246).

Roth entwirft im Anschluss an Vorstellungen von LeDoux ein „korrekteres Konzept über die Rolle bewusster Emotionen“ (Roth 2001, 272). Er unterscheidet zwischen bewussten und unbewussten Emotionen. Sein Ergebnis fasst er folgendermaßen zusammen:

„Unbewusste und bewusste emotionale verhaltensrelevante Zustände treten also zwar zeitversetzt auf (die unbewussten zuerst, dann die bewussten), sie sind aber beide kausal wirksam, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Unbewusste Wahrnehmungen und die durch sie ausgelösten emotionalen und vegetativen Reaktionen besitzen einen geringeren Detailreichtum und eine geringe Flexibilität; ihre Informationsverarbeitung ist ‚flach‘. Gefahrensituationen werden vom unbewussten Gehirn in aller Regel nur schematisch erkannt (z. B. als drohender dunkler Schatten) und relativ stereotyp beantwortet (z. B. mit Erstarren). Bewusste Wahrnehmung dagegen ist meist detailreicher und bewusste Handlungssteuerung flexibel. Durch das bewusste Erleben einer Gefahrensituation sind wir in aller Regel in der Lage, genauer zu erkennen, ‚was wirklich Sache ist‘, und uns situationsadäquater zu verhalten. Es macht daher einen deutlichen Unterschied, ob man eine Gefahr bewusst oder unbewusst wahrnimmt bzw. ob man bewusst oder unbewusst eine entsprechende Vermeidungshandlung ausführt.

Neben der genaueren Analyse einer Situation durch die bewusste Wahrnehmung und neben einer flexibleren Verhaltenssteuerung hat das Bewusstsein von Gefühlen noch eine andere Funktion, nämlich das Ermöglichen einer langfristigen Handlungsplanung, insbesondere im Hinblick auf unsere soziale Umwelt. Werden Emotionen nicht bewusst erlebt, dann können sie zwar unmittelbar motorische und vegetative Reaktionen hervorrufen, aber nicht in die komplexe corticale Informationsverarbeitung eingreifen.“ (Roth 2001, 273f)

Halten wir fest

LeDoux spricht vom langsamen und schnellen Weg der Information, Roth von unbewussten und bewussten Emotionen. Seine Überlegungen kann man vereinfacht so zusammenfassen:



Wahrnehmung	Auslöser	Stärke	Information	Planung
unbewusste Wahrnehmung	emotionale und vegetative Reaktionen	arm an Details und Flexibilität	schematisch, stereotyp, „flach“	kurzfristige Reaktion
bewusste Wahrnehmung	bewusste Emotionen	reich an Details und Flexibilität	genauer, Verhalten ist adäquater	langfristige Handlungsplanung

4.4.2.6 Daniel Goleman: Emotionale und rationale Seele (1999)

Goleman hat durch seinen internationalen Bestseller (Goleman 1999) die Ergebnisse der Neurowissenschaft einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt, dabei bezieht er sich vor allem auf die Ergebnisse von LeDoux. Die Ausführungen von Goleman sollen deshalb hier vorgestellt werden, weil er zum einen die Theorie von LeDoux in einfache Worte fasst und zum anderen, weil seine Arbeiten die Gleichwertigkeit von IQ und EQ überzeugend darstellen.

LeDoux belegt, dass es zwei Wege gibt, die Emotionen auslösen.

1. Das Fühlen geht dem Denken voraus (schneller Weg). Der erste Impuls in einer Situation kommt aus dem Herzen.
2. Das Denken geht dem Fühlen voraus (langsamer Weg). Bei dieser Art der Reaktion sind die Gedanken entscheidend. Nachdem wir eine Bewertung vorgenommen haben, folgt eine entsprechende emotionale Reaktion.

„Die eine, die rationale Seele, ist jene, derer wir uns stärker bewusst sind: Im Zentrum unserer Wahrnehmung, besonnen, fähig, Dinge abzuwägen und zu reflektieren. Daneben gibt es aber ein anderes System des Erkennens: impulsiv und machtvoll, wenn auch bisweilen unlogisch – die emotionale Seele. Die Dichotomie emotional/rational entspricht annähernd der landläufigen Unterscheidung zwischen ‚Herz‘ und ‚Kopf‘; im Herzen zu wissen, dass etwas richtig ist, ist eine andere Art von Überzeugung – irgendwie eine tiefere Art von Gewissheit –, als wenn man es mit der rationalen Seele denkt. Die rationale Seele kann eine Gratifikation aufschieben und einen Impuls übergehen; die emotionale Seele folgt Launen und Begierden. Die rationale Seele kann langfristige Pläne machen; die emotionale Seele sieht nur den Augenblick.“ (Goleman 1999, 25)

rationale Seele

emotionale Seele

Tab. 3:
Die emotionale und
die rationale Seele

emotionale Seele	rationale Seele
<ul style="list-style-type: none">■ handelt viel schneller als die rationale Seele■ unwillkürliche Reaktion■ ausgeprägte Gewissheit■ Verzicht auf Genauigkeit■ erster Eindruck■ „Radar“ vor Gefahr (Vorteil)■ Urteil falsch (Nachteil)	<ul style="list-style-type: none">■ ist bedächtig■ analytische Reflexion■ logische Verknüpfung■ Ansichten und Vorbehalte■ stützt sich auf Tatsachen

Meist arbeiten die beiden Seelen zusammen, dennoch sind sie eigenständige Seelenvermögen. Die Emotionen besitzen eine Intelligenz und umgekehrt spielt das denkende Gehirn eine leitende Rolle bei den Emotionen (siehe Tabelle 3).

emotionale Intelligenz Die Überlegungen von Goleman über die emotionale Intelligenz haben dafür gesorgt, dass in einer breiten Öffentlichkeit über das Thema diskutiert wird, viele Bücher zu dem Thema „emotionale Intelligenz“ sind inzwischen erschienen. Sein Verdienst ist es, dass über die Bedeutung der Gefühle nicht nur wissenschaftlich (und oft in einer unverständlichen Sprache), sondern auch praktisch diskutiert wird. Trainingskurse, praktische Hilfen für Pädagogen werden angeboten.

IQ und EQ Auch in der Sozialen Arbeit gilt es, die Gleichwertigkeit der emotionalen und rationalen Seele zu erkennen und IQ und EQ gleichermaßen zu fördern. Die Schwierigkeit wird darin liegen, emotionale Intelligenz zu lehren und zu lernen. Goleman belegt in seinen Büchern, dass das möglich ist (Goleman 1999a; Gottman 1997; Weisbach/Dachs 1997; Steden 2006).



Halten wir fest

Die Diskussion um die Frage, ob der Mensch primär ein Fühl- oder Denkwesen ist, ob Kognition vor Emotion steht oder umgekehrt, kann nach den vorliegenden Ergebnissen der Neurowissenschaft wohl als geklärt gelten. Es gibt zwei Wege, auf denen Informationen (Reize) empfangen und verarbeitet werden: einen schnellen Weg über die Amygdala (Mandelkern) und einen langsamen Weg über den Verstand (Neokortex). Je nach Situation reagiert das Gefühl vor dem Verstand oder umgekehrt.

Emotionale Intelligenz ist erlern- und trainierbar. Deutlich muss herausgestellt werden: Emotion und Kognition sind zumindest gleichwertig. Diese Erkenntnis kann in der Sozialen Arbeit nicht hoch genug eingeschätzt werden. Bisher ging die Pädagogik, vor allem die Schulpädagogik, von der Dominanz der Kognition aus. Diese Sicht gilt es gründlich zu korrigieren. Denken (Kognition) **und** Fühlen (Emotion) sind zwei gleichwertige Seelenkräfte, die einer pädagogischen Förderung bedürfen.

Die Emotionsforschung hat festgestellt, dass Erfolg und Glück weniger vom Intelligenzquotienten abhängen als von einem bewussten Gefühlsleben und der Fähigkeit, mit Emotionen umzugehen. „Was nützt ein hoher IQ, wenn man ein emotionaler Trottel ist“ (Goleman 1999, Klappentext)

4.5 Menschenbild und Soziale Arbeit

4.5.1 Menschenbild in der Schulpädagogik

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass man in der Schulpädagogik nur von drei Dimensionen ausgeht. In der Literatur wie in der Ausbildung von Lehramtskandidaten werden stets diese drei Dimensionen genannt: kognitiv-rationale, emotional-affektive und psycho-motorische Dimension. Heimann hat 1961 ein *Anthropologisches Leitmodell* entwickelt. Er geht von der These aus, dass der Mensch ein handelndes Wesen ist. „Danach ist für uns auch der Lernende ein Handelnder! Das wäre die Grundthese. Lernen ist auch ein Handeln!“ (Heimann 1976, 123) Das menschliche Handeln ist die Hauptdimension. Bereichert wird diese Dimension durch Denk- und Gefühlsvorgänge. „Diese drei Dimensionen sind beim Handeln des Menschen im Spiel. Das Handeln des Menschen ist also grundsätzlich mindestens in dieser Weise dreidimensional.“ (Heimann 1976, 127) Die drei Dimensionen treten immer in engster Verflechtung auf.

„Bisweilen sind sie sogar ununterscheidbar. Nur der reflektierende, zurückblickende Verstand wird sie unterscheiden. (...) Wir reflektieren darüber und nehmen die Sache zu diesem Zwecke auseinander. Sie dürfen also nicht dem verhängnisvollen Irrtum verfallen zu meinen, Sie dürften oder könnten mit Ihren Kindern getrennt Denkkultur, Lebensbewältigungskultur und Gefühlskultur be-

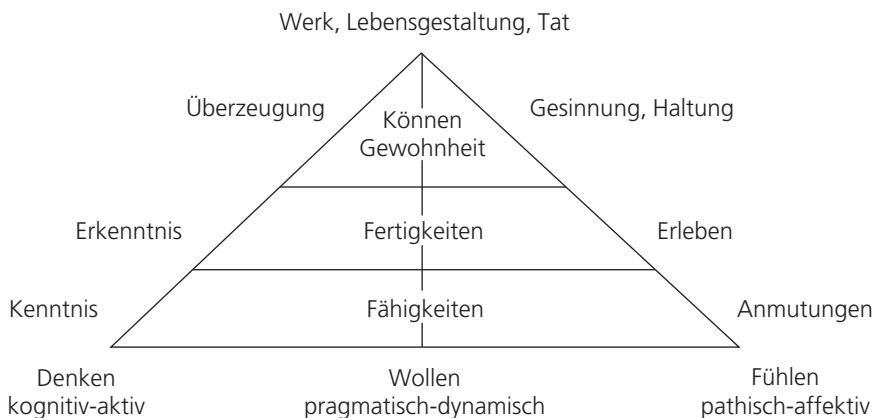


Abb. 35:
Anthropologisches
Leitmodell
(Heimann)

Tab. 4:
Anthropologisches
Leitmodell (Schulz)

Dimension Entfaltungs- stufen			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
Anbahnung	Kenntnis	Anmutung	Fähigkeit
Entfaltung	Erkenntnis	Erlebnis	Fertigkeit
Habitualisierung	Überzeugung	Gesinnung	Gewohnheit

treiben! Das ist eben nicht möglich! Trotzdem aber muß der Lehrer wissen, welche dieser Dimensionen jetzt gerade schwerpunktartig im Menschen aktualisiert wird.“ (Heimann 1976, 127)

Das Modell fasst Heimann (Heimann 1976, 125) in folgende Abbildung (siehe Abbildung 35).

Dieses Modell hat Schulz (Schulz 1981, 102) überarbeitet (siehe Tabelle 4).

Lernzieltaxonomie

Was versteht man in der Schulpädagogik unter diesen drei Dimensionen? Bloom von der Universität Chicago veröffentlichte 1956 eine Lernzieltaxonomie, die von der deutschen Schulpädagogik übernommen wurde und bis heute einen festen Platz hat. In dieser Taxonomie werden die drei Dimensionen inhaltlich wie folgt erklärt:

- „Kognitive Lernziele beziehen sich auf Denken, Wissen, Problemlösen, auf Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten. (...)“
- Affektive Lernziele beziehen sich auf die Veränderung von Interessen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken, auf die Einstellungen und Werte und die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen. (...)“
- Psychomotorische Lernziele beziehen sich auf die manipulativen und motorischen Fähigkeiten eines Schülers.“ (Meyer 1978, 86f)

Vergleicht man die *Anthropologische Pyramide* von Heimann mit dem *Anthropologischen Orientierungs-Modell* von mir, so fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf.

Gemeinsamkeiten: Heimanns Gedanken, von der Grafik einer Pyramide auszugehen und die Dimensionen als Ganzheit darzustellen, habe ich übernommen und mich auch von diesem Grundgedanken leiten lassen. Gleichfalls beziehe ich mich auf Gehlens Grundthese, dass der Mensch ein handelndes Wesen ist und damit der psycho-motorischen Dimension (psycho-aktionalen) eine entscheidende Stellung zukommt. Wegen dieser und bereits aufgezeigter Gemeinsamkeiten (z. B. Didaktisches Dreieck, Interdependenz) zwischen

der Didaktik von Heimann und der für Soziale Arbeit hier entwickelten Didaktik, versteht sich dieser von mir vertretene Ansatz auch als lerntheoretische Didaktik mit dem besonderen Schwerpunkt der Anthropologie. Ich möchte nicht den vielen bereits bestehenden didaktischen Schulen eine weitere hinzufügen, sondern, orientiert an der lerntheoretischen Didaktik von Heimann/Schulz, eine Didaktik entwickeln, die ich als *anthropologisch orientierte lerntheoretische Didaktik der Sozialen Arbeit* bezeichne.

Unterschiede: Heimann, Schulz und andere Schulpädagogen sehen den Menschen als dreidimensionales Wesen. Es fehlen die kulturell-ethische, sozial-kommunikative und sensu-motorische Dimensionen. Wie ist das zu verstehen? Die kulturell-ethische und sozial-kommunikative Dimension werden z. T. in der emotional-affektiven Dimension zusammengefasst. Dies kann man so interpretieren, muss es aber nicht. Wenn die analytische Aufteilung der Dimensionen den Sinn hat, dem Pädagogen Hilfestellung zu geben, wie er den Menschen am besten fördern könnte, ist es wenig hilfreich, die psychische Dimension unter verschiedenen Aspekten zusammenzufassen. Sicher hat die emotionale Dimension viel mit der sozialen gemeinsam, denn Handeln hat stets eine emotionale und eine soziale Seite, doch um die Wichtigkeit der sozialen Dimension herauszustellen, ist es angebracht, sie gesondert zu benennen. Dies umso mehr, weil die Schulpädagogik, vielleicht sogar wegen der Zusammenfassung der beiden Dimensionen, den sozialen Aspekt in der Erziehung geradezu sträflich vernachlässigt. Gleiches gilt es nun auch von der sensu-motorischen Dimension zu sagen. Diese Dimension scheint die Schule total zu vernachlässigen. Lernziele, die diese Dimension fördern sollen, werden in den wenigen Sportstunden angestrebt. Doch prüft man den Stundenplan, lässt sich unschwer erkennen: Von zehn Unterrichtsstunden fördern etwa acht Stunden den Verstand, vielleicht eine Stunde wird im musischen und eine im sportlichen Bereich eingepflanzt, wobei diese beiden Fächer noch am ehesten ausfallen können. „Mens sana in corpore sano“ ist ein Sprichwort, es findet in unserer staatlich geleiteten Schulpädagogik jedoch wenig Resonanz.

Költze hat die Ausbildung von Lehrern unter anthropologischer Ausrichtung kritisch untersucht. Sein Ergebnis:

„Es hat sich gezeigt, daß das Gros der Lehramtsanwärter weder im Laufe seiner eigenen Schulzeit noch während des Studiums die emotionale Dimension transparent und reflektiert erfahren hat, so daß ihre Phänomene dort nicht rational verarbeitet werden konnten. Es sind sowohl Gefühlserziehung als auch die Einbeziehung emotionaler Erlebnisinhalte in den Lernprozess unbekannt geblieben. Damit fehlen den Lehramtsanwärtern von der schulischen und von der bisherigen beruflichen Sozialisation her die Voraussetzungen, die emotionale Dimension in der eigenen beruflichen Tätigkeit in Unterricht und Erziehung und in beruflicher Kommunikation professionell auszufüllen und in ihr mündig zu handeln.“ (Költze 1981, 87)

**Kritik an der
Schulpädagogik**

Die emotionale Dimension, die in allen Lernziel-Taxonomien der Schulpädagogik aufgeführt ist, wird nach den Ergebnissen von Költze in der Schule sehr vernachlässigt. Gleiches muss man auch von der sensu-motorischen und sozial-kommunikativen Dimension sagen. Die Bildung der kulturell-ethischen Dimension überlässt man dem Religions- oder Ethikunterricht. Man kommt zu dem Ergebnis, dass in der Schulpädagogik weit gehend nur die kognitiv-rationale Dimension gefördert wird und die psycho-aktionale insofern, als Lernen stets eine Handlung ist. Allerdings wird die psycho-aktionale Dimension auf das wissens-, stoffmäßige Schullernen beschränkt. Von einer ganzheitlichen Bildung kann keine Rede sein. Wenn die Schulpädagogik diesen Anspruch erhebt, muss sie sich radikal ändern, eine kopernikanische Wende ist notwendig. Oder aber sie akzeptiert ihren beschränkten Bildungsauftrag, den Menschen vor allem im kognitiv-rationalen Bereich (einseitig) zu fördern, und die Tatsache, dass andere Bildungsinstitutionen erforderlich sind, um den Menschen ganzheitlich zu bilden. Die hier geforderte dritte Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitution ist die Soziale Arbeit.

4.5.2 Menschenbild in der Sozialen Arbeit

Jedem pädagogischen Handeln liegt ein Menschenbild zu Grunde. Da der Pädagoge bewusst oder unbewusst nach einem Menschenbild vorgeht, ist die Einbeziehung von Anthropologie als eine auf den Menschen gerichtete Besinnung in das (sozial-)pädagogische Denken und Tun ein dringendes Gebot.

Was nützen diese Überlegungen dem Pädagogen für sein praktisches, konkretes Handeln? Kann er damit etwas anfangen? Ich komme auf die Frage zu sprechen, bei der es darum ging: Ist die Aufteilung in Dimensionen für das sozialpädagogische Arbeiten hilfreich? Sie erinnern sich? Die analytische Einteilung in sechs Dimensionen hat für den Pädagogen den Vorteil, dass dieses Anthropologische Orientierungs-Modell ihm hilft, im Menschen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen festzustellen, wie auch Defizite zu analysieren. Er kann durch dieses reflektierende, analytische Verfahren dem Menschen besser helfen, sich zur Persönlichkeit zu entfalten. Entwicklung der Persönlichkeit besagt: Ganzheitlichkeit, Entfaltung aller Dimensionen des Menschen ohne Einseitigkeiten.

**Vorteil des
Anthropologischen
Orientierungs-
Modells**



Aufgabe

Überlegen Sie einmal spontan folgende Situation: Eine Sozialpädagogin arbeitet in einem Erziehungsheim mit einer Gruppe. Ein Mädchen wird der Gruppe neu zugewiesen. Die Sozialpädagogin beobachtet das Mädchen. Worauf wird sie besonders achten? Wonach wird sie suchen?

Es gehört schon fast zum Berufsbild eines Sozialpädagogen, den Menschen negativ zu sehen, nach seinen Defiziten und Problemen zu suchen. Man sagt Sozialpädagogen (vielleicht im Scherz?) nach: Kommt ein Sozialpädagoge mit jemandem ins Gespräch, dauert es keine halbe Stunde, bis er dem Gesprächspartner nachgewiesen hat, dass er Probleme hat oder mindestens zu haben hat. Für einen Sozialpädagogen ist anderes Verhalten kaum vorstellbar, er definiert seine Berufsrolle geradezu dadurch, dass alle Menschen Probleme, Defizite haben. Wäre das nicht der Fall, wäre er arbeitslos. Man muss sich allerdings fragen: Was ist das für eine Pädagogik, die ihre Zielgruppe zuerst negativ definieren muss, um die eigene Existenzberechtigung zu deklarieren?! Von dieser Vorstellung und einem solchen Menschenbild sollten wir dringend Abstand nehmen (Carter-Scott 1990).

**negatives
Menschenbild**

Jeder Mensch hat Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Können. Diese gilt es zu ermitteln und zu fördern, weiterzuentwickeln, sie zu vertiefen, ihn zu bestärken. Das muss der erste Gedanke eines Sozialpädagogen sein. Es geht um ein *positives Menschenbild*. Dabei verschließe ich keineswegs die Augen davor, dass dieser Mensch u. U. auch Probleme und Defizite hat. Welcher Mensch hat diese nicht? Wenn wir die Überlegungen ernst nehmen, dass es in der Pädagogik um eine positive Beziehung gehen soll, ist dies dort gegeben, wo der Sozialpädagoge den Anderen positiv sieht und ihn über seine Fähigkeiten anspricht. Hier gilt die allgemeine Regel im Umgang mit Menschen: Was du nicht willst, das man dir tut, das füge auch keinem anderen zu. Wenn man selbst nicht will, dass man negativ gesehen wird, soll man auch andere nicht negativ sehen, selbst dann nicht, wenn man aus einer langjährigen Praxiserfahrung viele negative Beispiele aufzählen könnte.

**positives
Menschenbild**

Das empirische Menschenbild der Pädagogischen Anthropologie ist ein *positives Menschenbild*. Diese Grundhaltung sollte jeder Pädagoge besitzen bzw. sich ständig darum bemühen. Die erste Frage muss 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? Anhand des *Anthropologischen Orientierungs-Modells* kann der Sozialpädagoge überlegen, welche Dimension er besonders fördern will. Dabei sollte er davon ausgehen, dass jeder Mensch in einer der sechs Dimensionen irgendetwas gut kann. Da alle Dimensionen in Wechselwirkung stehen, kann er bei der Dimension ansetzen, in welcher der Lerner besondere Begabungen hat. Dies wirkt sich dann positiv auf die anderen Dimensionen aus.

Sonderschule

Ein Junge der zweiten Grundschulklasse erhält die Empfehlung, in eine Sonderschule überzuwechseln. Der Sonderschullehrer entdeckt bei dem Jungen eine besondere Vorliebe für das Trompetespielen. Der Junge darf, so oft er will, mit der Trompete üben. In kurzer Zeit entwickelt er große musikalische Fertigkeiten. Durch das Trompetespielen wird er in seinem Selbstvertrauen so weit bestärkt und aufgebaut, dass er sich allmählich auch mehr im Schreiben und Rechnen zutraut. Seine Leistungen in der Schule verbessern sich zunehmend.

Praxis

- Operationalisierung** Die Aufteilung in sechs Dimensionen hat für den Sozialpädagogen den Vorteil, dass er die sehr abstrakten Ziele wie „Persönlichkeitsentfaltung“, „Wohl“, „Gesundheit“ u. a. operationalisieren kann, denn nur so sind sie in konkretes Handeln umsetzbar. Wenn der Pädagoge Ziele formuliert, sollte er sich stets fragen, welche Dimensionen er im Menschen ansprechen will. Wenn er den Anspruch erhebt, den Menschen ganzheitlich zu fördern, muss er auch nachweisen können, dass er an alle sechs Dimensionen gleichermaßen gedacht hat. Dies sollte er überprüfen. Möglich ist natürlich auch, dass er nur eine bestimmte Dimension fördern will, dann muss er aber auch über diese Zielentscheidung reflektieren. Das *Anthropologische Orientierungs-Modell* kann ihm also eine wichtige Entscheidungshilfe für seine Ziel-
- Zielentscheidung** findung sein. Es kann auch gleichzeitig ein Korrekturmodell sein, an dem sein pädagogisches Handeln kritisch hinterfragt werden kann: Stehen sein pädagogischer Anspruch und sein pädagogisches Handeln im Einklang? Spricht der Sozialpädagoge zwar von Ganzheitlichkeit, fördert jedoch keineswegs alle Dimensionen gleichermaßen?



Halten wir fest

Durch das *Anthropologische Orientierungs-Modell* erhält der Pädagoge Hilfestellung bei der Operationalisierung des Anspruches: ganzheitliche Förderung des Menschen. Wenn man vom Ganzen spricht, muss man die Teile kennen. Der ganze Mensch besteht, analytisch gedacht, aus sechs Dimensionen. Den Menschen Hilfestellung bei der Entfaltung dieser Dimensionen zu geben, ist u. a. Ziel Sozialer Arbeit.

Diese Sicht lässt es nicht zu, den Menschen negativ zu sehen. Vielmehr geht es um eine *positive* Pädagogik. Jeder Mensch besitzt Fähigkeiten, Fertigkeiten, Können in einer Dimension, davon sollte jeder Pädagoge überzeugt sein.

Wenn Soziale Arbeit den Menschen so sieht, wird sie in unserer Gesellschaft zu einer wichtigen und notwendigen Einrichtung. Sie könnte im Erziehungs- und Bildungssystem Aufgaben übernehmen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit wichtig sind und die von den anderen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Familie und Schule) nur schwer oder gar nicht geleistet werden können.

4.5.3 Anthropologisch begründete Ziele

4.5.3.1 Richtziele

allgemeine Zielvorstellungen

Von den anthropologischen Überlegungen ausgehend, dass der Mensch sechs Dimensionen ist, lassen sich für Soziale Arbeit ganz allgemeine Zielvorstellungen ableiten. Jede Dimension trägt zu einem wesentlichen Teil zur Ausgestaltung des Lebens, Daseins bei. Entsprechend kann man ganz allgemein sechs Richtziele formulieren (siehe Tabelle 5).

Dimension	Richtziele
sensu-motorische Dimension	Daseins-Erhaltung
emotional-affektive Dimension	Daseins-Erfüllung
kognitiv-rationale- Dimension	Daseins-Erhellung
psycho-aktionale Dimension	Daseins-Bewältigung
sozial-kommunikative Dimension	Daseins-Verantwortung
kulturell-ethische Dimension	Daseins-Bestimmung

Tab. 5:
Dimension und
Richtziel

Wir können feststellen, dass viele Menschen gerade in diesen Bereichen des Daseins Bedürfnisse und Probleme haben. Sie suchen nach Daseinsbewältigung oder fragen nach dem Sinn des Daseins. Es geht um die Frage nach der Existenz des Menschen.

4.5.3.2 Persönlichkeitsprofil – Grobziele

Die Erkenntnis, dass der Mensch sechs Dimensionen ist, kann für pädagogisches Arbeiten sehr nützlich sein. Die Probleme liegen jedoch bei der Umsetzung dieser Überlegungen in die Praxis. Die Praxistauglichkeit des *Anthropologischen Orientierungs-Modells* ist gefragt. Diese kritische Erwartungshaltung ist berechtigt.

Aufgabe

Haben Sie eine Idee, wie man die sechs Dimensionen konkret in der pädagogischen Praxis fördern kann?



Ich schließe mich hier der Überzeugung von Maslow (1954; 1968) an, dass viele Humanwissenschaften eher die menschlichen Unzulänglichkeiten betonen und die Stärken und Möglichkeiten des Menschen wenig oder gar nicht in Betracht ziehen (Schilling 2000, 117–130). Maslow dagegen geht vom gesunden, sich selbst verwirklichenden Menschen aus. Entsprechend

muss man zunächst wissen, was ein gesunder Mensch ist, erst dann kann man sagen, was z. B. Krankheit ist. Diese Anregungen von Maslow aufgreifend schlage ich vor: Sie erstellen ein *Persönlichkeitsprofil*, wie der Mensch sein sollte, wenn er die Dimensionen positiv entwickelt hat und danach lebt. Anhand der Eigenschaften können Sie dann ablesen, welche Ziele Sie in Bezug auf die einzelnen Dimensionen einer konkreten Person/Gruppe anstreben. Sie entwickeln somit zunächst Ihr persönliches, öffentliches Menschenbild und leiten davon die entsprechenden (Grob-) Ziele ab. Hier einige Beispiele, die zur Anregung dienen sollen.

1. Sensu-motorische Dimension

- Ernährungsförderung
- Fitnessförderung
- Hygieneförderung
- Gesundheitsförderung

■ Bewegungsförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| ■ besitzt Selbstvertrauen | ■ kann mit Niederlagen umgehen |
| ■ besitzt Selbstbewusstsein | ■ kann sich motivieren |
| ■ besitzt Selbstwertgefühl | ■ ist mutig |
| ■ liebt Auseinandersetzungen | ■ sucht Herausforderungen |
| ■ kann sich überwinden | ■ kennt ihre Grenzen |
| ■ will gefordert sein | ■ ist diszipliniert |
| ■ will Leistungen bringen | ■ geht gerne an die frische Luft etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer trainieren ihr Selbstvertrauen.

■ Sinnesförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| ■ genießt mit allen Sinnen | ■ gönnt sich Ruhepausen |
| ■ sucht Anregungen | ■ ist konzentriert |
| ■ lässt sich Zeit | ■ beobachtet genau |
| ■ meidet zu viele Reize | ■ schult und trainiert alle Sinne |
| ■ ist einfühlsam | ■ ist sensibel etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer konzentrieren sich.

■ Leibesförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| ■ ist ausgeglichen | ■ ist ein sinnlicher Mensch |
| ■ kann genießen | ■ liebt Meditation |
| ■ liebt Massage | ■ liebt Ruhe, Muße |
| ■ liebt Yoga | ■ verbreitet keine Hektik |
| ■ liebt Aktivitäten | ■ liebt Musik |
| ■ lässt Gefühle zu | ■ ist harmonisch etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer genießen Ruhe.

2. Emotional-affektive Dimension

■ Emotionsförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person kann ...

- | | |
|------------------------------|---|
| ■ Gefühle erkennen z. B. | ■ Interesse, Erregung
■ Vergnügen, Freude
■ Überraschung, Staunen
■ Liebe, Glück
■ Kummer, Trauer, Qual,
■ Furcht, Angst, Entsetzen, Schmerz
■ Demütigung, Erniedrigung
■ Scham, Schüchternheit,
■ Verachtung, Geringschätzung
Zurückhaltung
■ Ekel, Abscheu, Abneigung
■ Ärger, Wut, Zorn
■ Schuldgefühle, Reue etc. |
| ■ Gefühle lernen z. B. | ■ wahrnehmen
■ erkennen
■ formatieren
■ akzeptieren
■ bewerten etc. |
| ■ mit Gefühlen umgehen z. B. | ■ zulassen
■ umgehen
■ verfeinern
■ verändern
■ in Worte fassen
■ differenzieren
■ korrigieren
■ kultivieren
■ unterdrücken
■ zurückstellen etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer lassen ihre Emotionen zu.

3. Kognitiv-rationale Dimension

- Verstandesförderung (IQ)
- akademisches Wissen
- praktisches Wissen
- kreatives Wissen
- Akademische Wissensförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person ...

- | | |
|---|---|
| ■ besitzt Wissen
■ kann gut argumentieren
■ denkt logisch
■ kann gut abwägen | ■ ist sprachlich gewandt
■ kann gut analysieren
■ kann gut urteilen
■ ist kritikfähig etc. |
|---|---|

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer erweitern ihren Sprachschatz.

■ Kreative Wissensförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| ■ ist für Neues offen | ■ ist verspielt |
| ■ ist experimentierfreudig | ■ hat Probleme mit Regeln |
| ■ ist flexibel | ■ ist positiv eingestellt |
| ■ hat Probleme mit Disziplin | ■ ist fantasievoll |
| ■ ist neugierig | ■ liebt das Risiko |
| ■ ist schöpferisch | ■ mag Kunst, Musik, Theater etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer experimentieren mit Situationen.

■ Vernunftförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| ■ lässt sich von Intuitionen leiten | ■ stellt Fragen nach dem Sinn |
| ■ denkt abstrakt | ■ ist flexibel |
| ■ ist neugierig | ■ ist kreativ |
| ■ ist spontan | ■ ist fantasiereich |
| ■ kann abstrahieren | ■ ist für Neues offen etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer zeigen sich offen für Neues.

4. Psycho-aktionale Dimension

■ Handlungsförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| ■ schafft sich einen Raum | ■ besitzt viele Interessen |
| ■ schafft sich selbst | ■ setzt sich Ziele |
| ■ schafft sich eine eigene Welt | ■ setzt sich mit Neuem auseinander |
| ■ verwirklicht sich | ■ geht zielstrebig vor |
| ■ sucht die Herausforderung | ■ ist stolz auf Erreichtes |
| ■ ist aktiv | ■ geht Hobbys nach |
| ■ hilft, packt zu | ■ schafft gerne etwas Neues etc. |
| ■ trägt Verantwortung | |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer entwickeln Interesse für Hobbys.

5. Sozial-kommunikative Dimension

■ Sozialförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person übt sich in . . .

- | | |
|---------------------|----------------------|
| ■ Sensibilität | ■ Gruppenkenntnis |
| ■ Kritik | ■ Konflikt |
| ■ Toleranz | ■ Verantwortung |
| ■ Solidarität | ■ Hilfsbereitschaft |
| ■ Kooperation | ■ Kongruenz |
| ■ Kommunikation | ■ Akzeptanz |
| ■ Selbstständigkeit | ■ Sprachfähigkeit |
| ■ Kontakt | ■ Autonomie |
| ■ Umgang mit Regeln | ■ Ich-Identität etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer trainieren Konfliktfähigkeit.

■ Gesellschaftsförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person . . .

- kann sich anpassen
- erkennt Werte und Normen an
- will nicht auffallen
- ist sensibel gegen Ungerechtigkeit
- hat Probleme mit Bevormundung
- ist engagiert
- steht dem gesellschaftlichen System kritisch gegenüber
- arrangiert sich mit dem gesellschaftlichen System
- ist solidarisch – akzeptiert Gesetze, Vorschriften
- sträubt sich gegen stereotypes Verhalten
- ist politisch interessiert
- legt Wert auf persönliche Freiheit
- akzeptiert Vorgesetzte
- besitzt politisches Bewusstsein etc.

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer interessieren sich für Kommunalpolitik.

6. Kulturell-ethische Dimension

■ Kulturförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person pflegt . . .

- | | |
|------------------|------------------|
| ■ Sprachkultur | ■ Peer-Kultur |
| ■ Lernkultur | ■ Zeitkultur |
| ■ Hygienekultur | ■ Medienkultur |
| ■ Esskultur | ■ Heimatkultur |
| ■ Spielkultur | ■ Bildungskultur |
| ■ Modekultur | ■ Bräuche |
| ■ Streitkultur | ■ Sitten |
| ■ Wohnkultur | ■ Stile |
| ■ Musikkultur | ■ Werte |
| ■ Freizeitkultur | ■ Religion etc. |

Die Person baut ab . . .

- | | |
|-------------------|-------------------|
| ■ Rollenklischees | ■ Stigmata |
| ■ Verharmlosung | ■ Vorurteile etc. |

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer lernen alte Gebräuche kennen und pflegen.

■ Moralförderung

Persönlichkeitsprofil: Die Person besitzt . . .

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| ■ Arbeitsmoral wie z. B. | ■ Verlässlichkeit |
| | ■ Pünktlichkeit |
| | ■ Motivation |
| | ■ Disziplin |
| | ■ Pflichtbewusstsein |
| | ■ Fleiß |

- Ehrlichkeit
- Wertschätzung
- Teamgeist
- Hilfsbereitschaft
- Selbstvertrauen etc.
- Freizeitmoral wie z. B.
- Ruhe
- Ausgeglichenheit
- eigener Stil etc.
- Umweltmoral
- Mitmenschlichkeitsmoral
- Sexualmoral

Beispiel einer Zielformulierung: Teilnehmer sind pflichtbewusst.

4.5.3.3 Feinziele

Anhand der Persönlichkeitsprofile lassen sich Grobziele formulieren, die natürlich noch weiter operationalisiert, d. h. in Feinziele umgesetzt werden müssen, erst auf dieser Ebene leiten Ziele praktisches, konkretes Handeln ein.

Praxis

Gefühle

Lernziel: Teilnehmer fassen Gefühle in Worte.

1. Feinziel: Teilnehmer finden weitere Worte für Angst haben (z. B. bangen, sich fürchten, sich grauen, erschrecken, zaghaft sein, besorgt sein, unsicher sein, panisch sein, bestürzt sein, entsetzt sein).

2. Feinziel: Teilnehmer finden weitere Worte für Ärger haben (z. B. zornig sein, zürnen, wütend sein, hassen, empört sein, entrüstet sein, grollen, verbittert sein, verletzt sein, gekränkt sein u. a.).



Aufgabe

Finden Sie weitere Worte z. B. für Freude, Trauer, Staunen, Abneigung, Liebe.

Halten wir fest

Akzeptiert man, dass der Mensch sechs Dimensionen ist, sollte der Lehrende sein Augenmerk auf die Förderung dieser Dimensionen lenken und entsprechend seine Praxis ausrichten. Pädagogisches Handeln soll anthropologisch ausgerichtet sein. Bei der Formulierung von Zielen in Bezug auf einzelne Dimensionen wird der Pädagoge u. U. Probleme haben, z. T., weil entsprechendes Material zur Anregung fehlt, z. T., weil es nicht einfach ist, Ziele zu formulieren. Dies entbindet ihn jedoch nicht, eigene Wege zu gehen und selbst Ziele zu artikulieren. Teilweise wird er sich dabei auf neuen Wegen bewegen müssen. Hilfreich für Zielformulierungen ist jedoch, wenn der Pädagoge zuerst ein Persönlichkeitsprofil von Fähigkeiten und Eigenschaften eines Menschen entwirft.



4.6 Trauerspiel: Aufstand der Dimensionen

Nach so viel Anthropologie und Hirnforschung etc. ein kleines Theaterstück zur Entspannung.

Titel: Aufstand der Dimensionen (Trauerspiel in 9 Akten)

Ort: Volkstheater

Zeit: täglich

Einlass: jederzeit

Eintrittspreis: eine Reflexion

1. Akt

Situation: Dieter Müller, von Beruf Sozialpädagoge oder genauer: Jugendarbeiter in einem Jugendclub

Person: Sensu-motorische Dimension

(Kommt keuchend in den Raum, ist wie aufgeblasen.) Hilfe, ich kann nicht mehr. Voll gestopft mit Botenstoffen, Endorphinen, Adrenalin und, und, und. Ich platze gleich. Was geht da draußen vor? Könnt ihr euch einmal bewegen? Ich brauche Luft! Hört ihr mich! Ich brauche Bewegung! Keinen Computer!

2. Akt

Person: Emotional-affektive Dimension (Amygdala)

(Kommt mit hängenden Schultern, schlaff und grau in den Raum.) Ich bin platt, einfach ausgebrannt. Kein Mensch kann nur geben, geben, geben. „Hast du mal Zeit?“, „Ich habe da ein Problem.“, „Nur fünf Minuten, nur eine Frage.“, „Könntest du mir mal helfen?“, „Du kennst dich doch aus.“ Dieter hier, Dieter dort. Dieter überall. Wo bleibe ich? Ich bin fix und alle. Nichts geht mehr! Schluss, aus! Ich brauche Zeit für mich. Ruhe, viel Ruhe. Drohung an alle Dimensionen: Wenn ihr das nicht geregelt bekommt und zwar möglichst bald, werde ich euch alle blockieren. Dann geht nichts mehr. Ihr kennt den Ernst der Lage?!

3. Akt

Person: Kognitiv-rationale Dimension (Neocortex)

(Sitzt am Schreibtisch, viele Aktenordner um sich, das Gesicht zeichnet ein nervöses Zucken um die Mundwinkel.)

Oh, oh, Amygdala feuert wieder um sich. Missbrauch der Macht nennt man so etwas. Davon lasse ich mich nicht beeindrucken. Was hier gefragt ist, ist der klare Verstand. Logisch betrachtet stimmt es natürlich: Man kann nicht nur geben, man muss auch einmal an sich selbst denken. Das sehe ich auch so. Das müsst ihr nicht falsch verstehen. Auch ich brauche genauso wie ihr eine Auszeit. Ehrlich gesagt geht es mir auch schlecht. Ständig soll ich einen klaren Kopf behalten, logisch denken, diskutieren, bei der Sache bleiben, keine Fehler machen. Das geht einfach nicht. Ich muss mal über mich nachdenken – oder am besten gar nicht denken. Geht das? Was sagt mir die Logik?

4. Akt

Person: Psycho-aktionale Dimension

(Rennt hektisch hin und her, Zigarette hastig rauchend.)

Was klagt ihr da drinnen? Ihr habt doch keine Ahnung, was hier abgeht. Ihr verzapft doch den ganzen Mist! Wer muss es ausbaden? Ich! Action, Action und noch einmal Action! Wer ständig auf Achse ist, rumrödeln wie verrückt, der ist gefragt. Sich Zeit lassen, gründlich nachdenken, eine Arbeit ordentlich abschließen, Zeit für andere haben – nichts von dem: Hektik ist angesagt, sonst bist du weg vom Fenster. Was ich brauche, ist eine schöpferische Pause. Ich muss auftanken, sonst geht bald gar nichts mehr. Pause, Pause!!! Ich habe das Recht auf Faulheit! Langeweile! Ja, das brauche ich.

5. Akt

Person: Sozial-kommunikative Dimension

(Sitzt am Schreibtisch und telefoniert. Das Telefon klingelt ständig. Sagt ironisch:)

Ich liebe die Menschen! Es ist toll, wenn man viele Kontakte hat: heute hier, morgen da. Hier eine Einladung, dort ein Date. Alle schätzen meine Anwesenheit. „Schön, dass du gekommen bist. Habe fest mit dir gerechnet.“ Oh, ich hasse dieses Gesülze! Ich will mal meine Ruhe! Ich will niemanden sehen! Niemanden! Will alleine sein. Nur ich, ungestört! Kein Besuch! Wieso bekommt ihr das nicht geregelt?

6. Akt

Person: Kulturell-ethische Dimension

(Läuft im Zimmer auf und ab, ist erbost.)

Leute, was redet ihr und klagt, was ist los drinnen und draußen? Alles, was ihr macht, ist Müll! Nichts Gescheites! Ihr macht euch kaputt, ihr macht alles hin. Ihr habt keine Zeit, um etwas gründlich zu tun, ihr erschafft nichts, nichts ist von Dauer. Ihr sägt am Ast, auf dem ihr sitzt. Ich fasse es nicht! Ihr klagt, statt etwas zu ändern. Es ist doch alles sinnlos, was ihr macht. Kennt ihr den Sinn eures Tuns? Wir müssen uns an Werten orientieren. Wir müssen Sinnvolles schaffen, unsere eigene Welt um uns herum schaffen. Klagen bringt uns nicht weiter. Schluss damit!

7. Akt

Alle Personen: (Sie rufen und reden durcheinander.)

1. Person: Ich brauche Luft! Bewegung!
2. Person: Ich brauche Muße! Ruhe!
3. Person: Ich brauche Pausen! Ich muss abschalten!
4. Person: Ich muss mich regenerieren! Ich will mal nichts tun! Faul sein!
5. Person: Ich muss mich mal zurückziehen! Brauche eine Auszeit!
6. Person: Ich will etwas Gescheites tun! Ich brauche Orientierung!

Alle: (im Brustton) Dimensionen vereinigt euch! Nur so seid ihr stark!

8. Akt

2. und 3. Person: Amygdala und Neocortex (Zwillinge)

(Schreiten Ehrfurcht erzeugend herein. Alle schweigen, verneigen sich und warten gespannt.)

Neocortex: Was hier vor sich geht, ist ein Aufstand, Revolution, wisst ihr das? Jeder geht seiner Wege, jeder beklagt sich. Wo bleibt das Gemeinsame? Gegeneinander erreichen wir gar nichts, nur gemeinsam sind wir stark. Das ist eine alte Weisheit.

Amygdala: Wir fühlen uns alle schlecht, überfordert, ausgebrannt. Da gibt es nur eines: Wir müssen Pausen einlegen. Um richtig funktionieren zu können, brauchen wir beides: Aktivitäten und Pausen. Du brauchst Spannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe (an den Körper gerichtet). Ich kann nicht ständig geben, ich muss aufladen können. Ich brauche Ruhe, Muße, Lange (ver-)weile(n).

Neocortex: Ich muss einfach mal abschalten und mich kreativ beschäftigen. Ihr müsstet einmal ohne mich auskommen.

Alle: Hahaha! Schafft mir das Sprichwort vom Hals „Müßiggang ist aller Laster Anfang“. Ich will auch mal ganz faul sein, nichts tun. Das brauche ich! (Handlung) Ich brauche Rückzugsnischen, wo ich mal nur für mich bin. Ich will auch mal alleine sein. (Gemeinschaft) Ich gehe kaputt, wenn ich nicht den Sinn dessen erkenne, warum das alles geschehen soll. Ich brauche eine eigene Welt. Ich will meine Welt schaffen und darin leben. (Kultur)

9. Akt

Alle Personen: (Entschlossen und mutig wie zu einem Marsch gereiht.)

Alle: Revolte! Aufstand! Streik!

Keine Hektik!

Keine Überforderung!

Keinen Stress!

Kein sinnloses Tun!

Das macht uns krank!

Wir fordern: Homöostase!

Harmonie!

Kreatives Denken!

Ruhephasen!

Privatsphäre!

Sinn, Orientierung!

Das macht uns gesund!

(Sie stimmen die intra- und inter-personale Hymne an)

Herstellen von Gleichgewicht

Interpretation: Der Mensch ist ein System aus sechs Dimensionen. Die Sub-Systeme entscheiden und handeln autonom, sie haben quasi ein eigenes Ich. Zwar sind die Sub-Systeme eigenständig, doch dienen sie dem Makro-System und bilden eine Einheit. Alle Systeme sind vernetzt, bedingen sich gegenseitig. Ist ein System gestört, leiden alle anderen Systeme mit. Das Ziel muss sein: Harmonie in allen Systemen. Dann funktioniert das Gesamt-System optimal, ist leistungsstark und gesund. Dies gilt auch für Soziale Arbeit. Ihr Ziel muss es sein, das Gleichgewicht zwischen den einzelnen Dimensionen und innerhalb der Dimensionen herzustellen, d. h. sie sollte als Ziel haben: Homöostase, Harmonie, Gleichgewicht, Wohlbefinden, Gesundheit.

**Aufgabe**

Wie wäre es, wenn Sie über die augenblickliche Befindlichkeit Ihrer sechs Dimensionen ein eigenes Theaterstück schreiben würden? In welchem Zustand befinden sich Ihre Dimensionen?

4.7 Anthropologie und Konzepterstellung

Die anthropologischen Überlegungen zum Menschenbild sind für den Sozialpädagogen nicht nur von allgemeiner Bedeutung, so dass er sich sagen muss: Die anthropologischen Aspekte sollte man schon irgendwie in der Praxis berücksichtigen. Es geht nicht um ein „irgendwie“, sondern um konkrete Handlungsumsetzung des empirischen Menschenbildes. Der Pädagoge muss das *Anthropologische Orientierungs-Modell* innerlich aufgenommen und verarbeitet haben, um von dorthin sein Handeln bestimmen zu lassen. Es geht um ein *positives* Menschenbild, die ganzheitliche Förderung und das Eingehen auf die sechs Dimensionen des Menschen.

Wie könnte man dies nun bei der Erstellung eines Konzeptes konkret berücksichtigen? Der Sozialpädagoge sollte in seinem Konzept einen Punkt einplanen, an dem er *anthropologische Überlegungen* anstellt. Dies kann im Konzept an verschiedenen Stellen geschehen. Ich möchte einige beispielhaft nennen, was nicht ausschließt, dass auch andere Einschübe möglich sind. Dies hängt vor allem von der Zielgruppe, dem Thema und der konkreten Situation ab. Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

1. Möglichkeit – Bedingungsanalyse: Bevor man Ziele formuliert, muss man eine Bedingungsanalyse durchführen. Ein Punkt dieser Analyse könnte die Frage nach den Handlungszielen der Personen sein. Die Analyse der Handlungsziele, die identisch sind mit den Bedürfnissen, könnte man

nach den sechs Dimensionen vornehmen. Das Ergebnis der Analyse der Bedürfnislage ist dann der Ausgangspunkt für die Zielformulierung. Das heißt konkret, dass die Bedingungsanalyse in diesem Fall um ein weiteres didaktisches Element ergänzt werden müsste.

Bedingungsanalyse

1. didaktisches Element: Ressourcen
2. didaktisches Element: Voraussetzungen
3. didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation/Aspekte
- 6. didaktisches Element: Anthropologische Überlegungen**

2. Möglichkeit – Grobziel-Ebene: Hier kann der Sozialpädagoge zwei Wege gehen: Nach der Formulierung von Lernzielen kann man reflektieren, welche der sechs Dimensionen angesprochen werden sollten und warum man diese ausgewählt hat.

Grobziel-Ebene

1. Erziehungsziele
2. Handlungsziele
3. Lernziele
4. Ergebnis-Verlauf/Begründung/**Anthropologische Überlegungen**

Der Pädagoge kann aber auch die Handlungsziele nach den sechs Dimensionen unterteilen und sich fragen: Welche Bedürfnisse haben die Lerner?

Grobziel-Ebene

1. Erziehungsziele
2. Handlungsziele/**Anthropologische Überlegungen**
 - sensu-motorische Dimension
 - emotional-affektive Dimension
 - kognitiv-rationale Dimension
 - psycho-aktionale Dimension
 - sozial-kommunikative Dimension
 - kulturell-ethische Dimension
3. Lernziele
4. Ergebnis-Verlauf/Begründung

3. Möglichkeit: Feinziel-Ebene: Hier bieten sich mehrere Möglichkeiten an:

1. Im *Didaktischen Kommentar* wird nicht nur angegeben, *was* und *warum* man ein Ziel anstrebt, sondern auch, welche Dimension besonders gefördert werden soll.

Didaktischer Kommentar

- Inhalt (was?)
- Begründung (warum?)
- **Anthropologische Überlegungen**

2. Die Dimensionen werden nicht nur über die Ziele, sondern auch über die *Vermittlungsvariablen* und das ganze *Arrangement* der Situation angesprochen (z. B. die emotional-affektive und sozial-kommunikative Dimension eher durch die Methoden und die Gestaltung der Situation und die kognitiv-rationale Dimension durch den Inhalt.) Deshalb könnte man als sechsten Punkt der Vermittlungsvariablen *Anthropologische Überlegungen* einfügen. Welche Dimension habe ich durch die Organisation der Situation angesprochen und warum habe ich diese ausgewählt?

Vermittlungsvariablen:

- Methoden
- Medien
- Material
- Zeit
- Pädagogische und organisatorische Hinweise
- **Anthropologische Überlegungen**

4.8 Musterbeispiel: Anthropologie

Muster

Zielgruppe: Schüler
Situation: Schulaufgabenhilfe

Grobziel-Ebene

- *Erziehungsziele*
 1. Ich führe zu Beginn eine Blitzanalyse durch. (Standard)
Die Kinder ...
 2. machen die Hausaufgaben.
 3. werden in ihren schwachen Fächern gefördert.
 4. Ich werte die Sitzung aus. (Standard)

- *Handlungsziele*

Ich vermute, die Kinder wollen ...

1. ihre Schulaufgaben machen.
2. keinen Schulbetrieb erleben.
3. Hilfestellung bekommen.
4. mit jemandem über ihre Probleme sprechen.
5. Spiele machen.
6. sich austoben.

- *Lernziele*

- *Struktur-orientiertes Ziel*

1. Ich führe eine Blitzanalyse durch. (Standard)

■ *Ergebnis-orientierte Ziele*

Die Kinder ...

2. machen ihre Hausaufgaben.
3. werden in ihren schwachen Fächern gefördert.

■ *Prozess-orientierte Ziele*

Die Kinder ...

4. haben Gelegenheit, über ihre Probleme zu sprechen.
5. toben sich aus.
6. Ich werte die Sitzung aus. (Standard)

■ *Ergebnis-Verlauf/Begründung*

Erziehungsziel 2 und Handlungsziel 2 stimmen überein, gleichfalls Erziehungsziel 3 und Handlungsziel 3. Die Handlungsziele 5 und 6 werden zusammengefasst und als Lernziel 5 übernommen; in diesem Lernziel 5 wird auch Handlungsziel 2 berücksichtigt.

■ *Anthropologische Überlegungen*

Mit den Zielen wird der Mensch ganzheitlich angesprochen. Dies geschieht in Bezug auf die ...

- *sensu-motorische Dimension*: Bei der Erklärung der Hausaufgaben werden durch Anschreiben an die Tafel und durch Zeigen von Schaubildern alle Sinne der Kinder angesprochen.
- *emotional-affektive Dimension*: Die Aufgabenhilfe findet in einer guten Atmosphäre statt, d. h. ohne Hektik und Druck, ruhig, freundlich, verständnisvoll. Es ist wichtig, dass die Beziehungsebene zwischen den Kindern und mir stimmt. Die Spiele tragen dazu bei, dass die Kinder Erfolgserlebnisse haben, gerne zur Stunde kommen und es ihnen dort gefällt.
- *kognitiv-rationale Dimension*: Es geht nicht nur um Spaß, sondern die Kinder lernen auch etwas, ihre Hausaufgaben machen; Schwierigkeiten werden diskutiert.
- *psycho-aktionale Dimension*: Im Unterschied zur Schulsituation lernen die Kinder spielerisch. Es werden kleine Lern- und Quizspiele durchgeführt. Die Kinder werden merken, dass sie durch eigenständiges Lernen an sich selbst und ihrem Selbstbewusstsein arbeiten.
- *sozial-kommunikative Dimension*: Die Kinder werden erkennen, dass alle etwas dazu beitragen müssen, wenn es um die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre geht. Sie nehmen Rücksicht und gehen fair miteinander um.
- *kulturell-ethische Dimension*: Es geht darum, dass die Kinder eine positive Einstellung zu sich selbst, ihren Fähigkeiten und zum Lernen gewinnen. Sie reflektieren den Sinn ihres Tuns.

4.9 Fazit: Kernaussagen

1. Kapitel: Didaktik – Bedingungsanalyse

- In der Didaktik geht es um Lehren und Lernen und eine Bedingungsanalyse.
- Bevor ich handle, führe ich immer eine Bedingungsanalyse durch.

2. Kapitel: Ziele

- In der Didaktik geht es um Ziele.
- Eine Handlung ist eine Ziel gerichtete Tätigkeit. Der Lehrende und der Lernende verfolgen in einer Situation also Ziele.
- Ziele kann man nach dem Grad der Abstraktion in Richt-, Grob- und Feinziele unterteilen.

3. Kapitel: Methoden/Vermittlungsvariablen

- Die Umsetzung von Zielen in Handlung erfolgt durch Methoden/Vermittlungsvariablen.
- Beim Lernen müssen beide Gehirnhälften berücksichtigt werden.
- Unter den Sinnesorganen nimmt der Seh-Sinn eine besondere Stellung ein.

4. Kapitel: Anthropologie/Menschenbild

- Jeder Pädagoge hat ein Menschenbild.
- Der Mensch *ist* sechs Dimensionen.
- Den Menschen ganzheitlich zu bilden, besagt, ihn in allen sechs Dimensionen zu fördern.

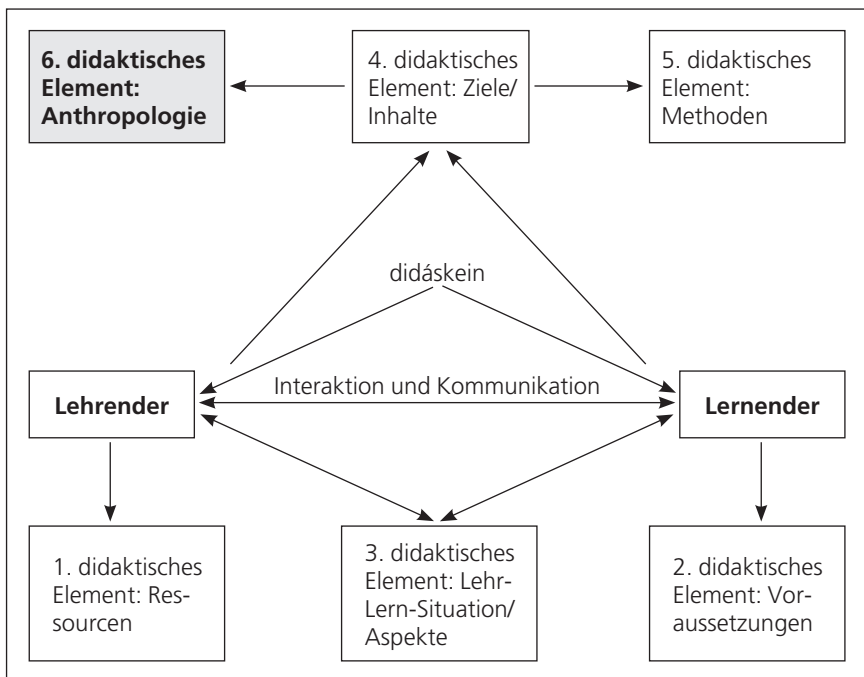


Abb. 36:
Didaktik und die
Frage nach dem
Menschenbild

1. *Spontane Handlungen*: Bei einer spontanen Handlung geht der Pädagoge von einem (vielleicht eher unbewussten) Menschenbild aus.
2. *Geplante Handlungen*: Vor allem bei der Analyse einer Situation wie bei der Formulierung von Zielen muss der Pädagoge bedenken:

Sechstes didaktisches Element: Menschenbild

- Beim *schriftlichen* Planvorgehen sollte sich der Pädagoge nach seinem Menschenbild fragen und überlegen, welche der sechs Dimensionen er fördern will.
- Bei einem *nicht schriftlichen* Vorgehen wird er seine Ziele ebenfalls an den sechs Dimensionen orientieren.

sechstes
didaktisches
Element

Lernfragen



1. Worin besteht der Zusammenhang von Didaktik/Methodik und Anthropologie?
2. Warum ist die Frage nach dem Menschenbild keine private Angelegenheit?
3. Welches sind die Kriterien für ein öffentliches Menschenbild?
4. Was heißt Anthropologie?
5. Wie wurde der Mensch in der Antike und im Mittelalter gesehen?
6. Wer sind die Begründer der Philosophischen Anthropologie?
7. Wer sind die Begründer der Pädagogischen Anthropologie?
8. Welchen Ansatz vertritt Bollnow?
9. Welchen Ansatz vertritt Roth?
10. Wie erklärt man die Trichotomie?
11. Worin besteht der Unterschied zwischen Körper und Leib?
12. Welche drei Aspekte hat aus sozialwissenschaftlicher Sicht die Seele?
13. Worin besteht der Unterschied zwischen Verstand und Vernunft?
14. Welche drei Aspekte des Menschen nennt Pestalozzi?
15. Wie lauten die vier Standard-Modelle?
16. Welchen Aspekt des Menschen hebt Gehlen hervor?
17. Um welche zwei Aspekte muss man das intra-personale Modell erweitern?
18. Welches sind die empirisch feststellbaren sechs Dimensionen?
19. Wie kann man das Anthropologische Orientierungs-Modell mit den sechs Dimensionen erklären?
20. In welchem Verhältnis stehen die Dimensionen zueinander?
21. Was versteht man unter einer Persönlichkeit?

22. Was versteht man unter dem Wohl des Menschen?
23. Ist es aus pädagogischer Sicht sinnvoll, den Menschen in sechs Dimensionen zu teilen?
24. Welche Position vertritt Lazarus?
25. Welche Position vertritt Zajonc?
26. McLean spricht vom „dreieinigen Gehirn“. Was meint er damit?
27. Welche Position vertritt LeDoux?
28. Welche Position vertritt Roth?
29. Welche Position vertritt Goleman?
30. Worin unterscheidet sich nach Goleman die emotionale von der rationalen Seele?
31. Welches Menschenbild hat die Schulpädagogik?
32. Wie sieht das Menschenbild der Sozialen Arbeit aus?
33. Welche Bedeutung hat das Anthropologische Orientierungs-Modell für die Zielformulierung in der Sozialen Arbeit?
34. An welcher Stelle kann man die anthropologischen Überlegungen in einem Konzept berücksichtigen?



Weiterführende Literatur

- Baum, H. (2000): Anthropologie für soziale Berufe. Opladen: Leske und Budrich
- Bollnow, O. F. (1983): Anthropologische Pädagogik. Bern: Haupt
- Braun, W. (1989): Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dienelt, K. (1999): Pädagogische Anthropologie. Köln: Böhlau
- Hamann, B. (1982): Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Macha, H. (1989): Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Maurer, S., Täuber, L. (2009): Körperbezogene Wahrnehmung. Zur Übersetzung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in der sozialpädagogischen Praxis. In: Behnisch, M., Winkler, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. München/Basel: Reinhardt 153–166
- Schilling, J. (2000): Anthropologie. Menschenbilder in der Sozialen Arbeit. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Wulf, Chr. (2001): Anthropologie der Erziehung. Weinheim: Beltz

5 Was ist ein Konzept?



5.1 Bedeutung von Planung

In den vier vorausgegangenen Kapiteln wurden die wichtigsten Teilelemente einer Didaktik der Sozialen Arbeit entwickelt. Dabei handelt es sich nicht um eine „Feiertagsdidaktik“ (Meyer 1980, 179ff), die für die Praxis wenig relevant ist, sondern ich habe versucht, stets den konkreten Bezug zur Praxis aufzuzeigen. Zur Didaktik gehören demnach:

- Bedingungsanalyse,
- Ziele, Inhalte,
- methodisches Handeln und
- anthropologischer Bezug.

Planungsraster

Es geht in diesem Kapitel nun darum, diese Elemente zu einem Ganzen zusammenzufügen. Es soll ein Planungsraster für ein Konzept erarbeitet werden, das sowohl für jede konkrete Praxissituation gilt als auch so allgemein ist, dass es für alle pädagogischen und sozialen Einrichtungen übertragbar ist und Anwendung finden kann. Folgende Fragen sollen in diesem Kapitel behandelt werden:

- Warum eigentlich Planung? Ist Planung notwendig?
- Was ist ein Konzept? Welche Punkte gehören in ein Konzept?
- Wie könnte ein Planungsraster für ein sozialpädagogisches Konzept aussehen?
- Welche Modelle von Konzeptionen gibt es?
- Was hat es mit dem Neuen Steuerungsmodell auf sich?

Ich möchte Sie von der Notwendigkeit konzeptionellen Arbeitens in der Sozialen Arbeit überzeugen und auf die Vorteile, aber auch auf die Gefahren aufmerksam machen.

5.1.1 Einwände gegen Planung



Aufgabe

Sicher fallen Ihnen einige Einwände und Gefahren ein, die gegen eine Planung sprechen. Welche sehen Sie? Zur Anregung drei Sprichwörter:

„Wer exakt plant, irrt genauer.“

„Planung ersetzt den Zufall durch den Irrtum.“

„Mach du nur einen Plan, sei nur ein großes Licht und mach dann noch einen zweiten Plan, gehen tun sie beide nicht.“ (Brecht)

Hier einige mögliche Argumente, die *gegen* eine Planung in (sozial-)pädagogischen Einrichtungen sprechen. **Gefahren**

- **Verplanung:** Viele Sozialpädagogen setzen Planung mit Verplanung und Fremdbestimmung gleich. In der Sozialpädagogik geht es um Emanzipation, um Selbstbestimmung des Menschen. Was dieser dient, muss jeder Mensch selbst entscheiden und verantworten. Planung besagt hier, ein anderer entscheidet für mich und bestimmt, was ich zu tun habe. Diese Haltung widerspricht jedem sozialpädagogischen Denken und emanzipatorischen Zielen.
- **Manipulation:** Durch Planung möchte ich den Anderen zu etwas animieren, was dieser u. U. selber gar nicht erkannt hat. Erziehung rückt damit in eine verdächtige Nähe zur Manipulation.
- **Bedürfnisse:** Sozialpädagogik orientiert sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe. Wer bedürfnisorientiert arbeiten will, darf nicht von sich aus Ziele setzen und planen, sondern die Lernenden setzen sich selber Ziele. Der Sozialpädagoge versteht sich als Begleiter dieses Lernprozesses (Ortmann 1983).
- **Beziehungen:** Planung stört die Beziehungen. Pädagogen können keine positiven, ehrlichen Beziehungen zum Lernenden aufbauen, wenn sie über den Kopf des Anderen hinweg Entscheidungen fällen. Das muss zu Beziehungsproblemen führen, deren Verursacher der Sozialpädagoge ist.
- **Kreativität:** Planung heißt, einen Ablauf festzulegen. Die Möglichkeiten, dass es ganz anders kommen könnte, als man geplant hat, werden ausgeschaltet. Man hält sich stur an seinen Plan. Damit ist jede Kreativität unmöglich. Ein wichtiges Ziel der Pädagogik sollte es jedoch sein, mit und in Situationen kreativ vorzugehen.
- **Spontaneität:** Ähnliches gilt auch für die Spontaneität. Planung tötet Spontaneität. Da der Pädagoge jedoch nicht genau eine Situation voraussagen kann, muss er spontan reagieren. Was soll dann also die Planung? Sie ist vergeudete Zeit.
- **Zeitaufwand:** Wer viel Zeit hat, mag diese mit Planungsspielereien verbringen. Doch ein Praktiker hat nie zu viel Zeit. Das Alltagsgeschäft lässt ihm kaum Spielraum für lange Vorbereitungen, Planungen.
- **Flucht:** Wer in der Praxis nicht sonderlich zurechtkommt, wenig Anerkennung findet, flieht gerne in die Theorie und entwickelt hervorragende Konzepte, die allerdings kaum umsetzbar sind. Planung ist ein Fluchtmechanismus für frustrierte und gescheiterte Praktiker.
- **Ängstlichkeit:** Wer ängstlich oder unsicher ist, braucht einen Plan, an den er sich halten kann. Wer aber viel Praxiserfahrung besitzt, braucht diese Krücke nicht. Er kommt ohne sie zurecht.
- **Objekt:** Der Mensch wird bei der Planung zum Objekt, über das man bestimmen kann. Das technische Bewusstsein findet auch in die Pädagogik Eingang. Pädagogische Techniker planen, und die Lernenden funktionieren wie in der Technik. Diesen Eindruck erhält man, wenn man sich z. B. die Kybernetische Didaktik ansieht. Der Mensch wird als technisches

Ding gesehen, das im Regelkreis zu funktionieren hat (Cube 1977). Sozialpädagogik versucht den Menschen aus dieser Vertechnisierung zu befreien und ihn als Subjekt seiner Handlungen ernst zu nehmen (Ortmann 1983, 179).

Beck zählt eine Reihe von Reaktionen auf, die auf psychologischer Ebene liegen, wie z. B.:

„Die Tagesarbeit ist wichtiger, für diese Plackerei habe ich keine Zeit. (...). Es wird eine allgemeine Abwehrhaltung eingenommen. Man will sich nicht festlegen lassen und befürchtet eine Einengung seines Freiheitsspielraums. (...) Um Veränderungen zu entgehen, wird behauptet, diese seien nicht nötig und es sei nur eins richtig: Weitermachen wie bisher. (...) Anstatt zu planen, will man lieber abwarten und sich durchwursteln (...) Ich habe das im Gefühl und verlasse mich lieber auf mein Fingerspitzengefühl.“ (Beck 1988, 217)

5.1.2 Vorteile einer Planung

Sozialpädagogen sind besonders sensibel gegenüber Planung. Dies hat u. a. historische Gründe. Auf Grund der Erfahrungen im Nazi-Regime, das den Menschen verplant hat, reagierte man nach dem Zweiten Weltkrieg in der Sozialpädagogik sehr allergisch gegen jede Planung.

Durch die Entwicklung der Lernpsychologie entstand in der Schulpädagogik der 60er-Jahre geradezu eine Planungseuphorie. Lernen wurde operationalisiert und das Ergebnis in der Lernkontrolle überprüft. Gegen diese Planungsbegeisterung der Schule grenzte sich die Sozialpädagogik bewusst ab. Ihr besonderes Unterscheidungsmerkmal zur Schule war die Kreativität und Spontaneität, man arbeitete situations- und bedürfnisorientiert. Aus einer ähnlichen Argumentation heraus wurde von der Sozialpädagogik auch jede Didaktik abgelehnt, weil Didaktik in ihren Augen Schul-Didaktik und damit Verplanung bedeutete. Mit Schadenfreude beobachtete man z. B., dass schon wenige Monate nach dem zweiten Staatsexamen die Mehrzahl der Junglehrer ihren täglichen Unterricht nicht mehr nach der Didaktik und dem Raster vorbereiteten, das im Referendariat einstudiert worden war (Meyer 1980, 179). Das bestärkte Sozialpädagogen, sich als Pädagogen ohne Didaktik zu verstehen. Sie waren praktisch freischaffende Künstler. Diese Position konnte jedoch nicht Grundlage für pädagogisches Arbeiten sein, das sah man spätestens Anfang der 70er-Jahre ein, als die Fachhochschulen gegründet und das Fachgebiet Didaktik/Methodik eingeführt und gelehrt wurde. Man erkannte, dass auch Sozialpädagogik einer Didaktik bedurfte.

Ich möchte nun im Folgenden herausarbeiten, was eigentlich Planung ist. Bei der Ablehnung von Planung geht man oft von einer falschen Vorstellung aus. Deshalb sollen hier positive Merkmale herausgestellt werden, die verdeutlichen, worum es bei einer Planung geht und welche Ziele angestrebt werden. Erst nachdem man die Bedeutung von Planung erkannt hat, kann man auch beurteilen, ob sie für pädagogisches Arbeiten wichtig ist.

Aufgabe

Man soll nicht nur die negativen Seiten einer Planung bedenken, sondern auch die positiven Seiten. Welche Möglichkeiten bietet eine Planung?



- **Ziele:** Wir haben gesehen, dass man sich nicht ziellos verhalten kann. Ähnliches kann man auch vom Planen sagen. Ein erheblicher Teil menschlichen Handelns trägt den Charakter des Planes. Da der Mensch Ziele verfolgt und sich Wege zur Durchführung überlegt, geht er nach einem Plan vor. Planen ist eine menschliche Eigenschaft (Tenbruck 1967, 109).
- **Sicherheit:** Wer plant, weiß, was er will. Dies gibt ihm Sicherheit. Vor allem Anfänger im pädagogischen Geschäft brauchen Sicherheit. Planen sie Lern-Situationen nach einem Raster, haben sie einen Haltepunkt in dem Wechsel von Situationen und Anforderungen. Haben sie genügend Erfahrungen gesammelt, werden sie den Planungsraster internalisieren. In der späteren Berufspraxis werden sie vielleicht nicht mehr so bewusst, aber dennoch nach einem Plan vorgehen.
- **Entlastung:** Planung entlastet den Pädagogen davon, sich ständig neuen Situationen unvorbereitet aussetzen zu müssen. Er kann Zusammenhänge erkennen, einen roten Faden sehen, verliert nicht den Überblick. Durch diese Entlastung kann er entkrampfter auf Personen und Situationen eingehen und sich ihnen stellen.
- **Kommunikation:** Wenn der Pädagoge nicht weiß, was er will, kann er eigentlich nicht mit anderen in Kommunikation treten. Er kann über seine Rolle, seine Ziele nichts mitteilen. Der Andere erwartet jedoch, dass der Pädagoge nicht willkürlich, sondern verantwortlich, d. h. planvoll vorgeht.
- **Spontaneität:** Spontaneität und Flexibilität entstehen nicht aus dem Nichts, sondern setzen einen großen Erfahrungs- und Kenntnisschatz voraus. Erst wenn der (Sozial-)Pädagoge ein großes Handlungsrepertoire besitzt, kann er spontan, flexibel und kreativ in einer Situation handeln. Diesen Erfahrungsschatz erwirbt man sich jedoch durch Planung, d. h. durch das bewusste, reflektierte Vorgehen. Planung schafft die Voraussetzung für flexibles Handeln (Fritz 1986, 83).
- **Vergrößerung des Verhaltensrepertoires:** Wenn man plant, bemerkt man schnell, dass man z. B. in der Methodenwahl einseitig und fantasielos geworden ist, einem gewissen Trott nachgeht. Dies wird erst durch die Planung und das Reflektieren darüber deutlich. Dem Pädagogen bietet sich dadurch die Möglichkeit, sein Verhalten zu korrigieren, Neues zu probieren. Sein Verhaltensrepertoire kann sich vergrößern, er kann kreativer handeln.

- **Zukunftsgestaltung:** Planung sagt stets etwas über die Zukunft aus. Im Plan setzt man sich mit ihr auseinander. Man gibt dadurch seinem Leben Ziel und Sinn. Wenn ein Sozialpädagoge nur im Hier und Jetzt lebt und handelt, ohne Zukunftsperspektive, ist er innerlich ohne Spannkraft, ausgebrannt (Burnout-Syndrom).
- **Motivation:** Aus der Zukunftsperspektive holt sich der (Sozial-)Pädagoge die Leistungsmotivation, Kreativität und Energie für sein Handeln. Wenn er seine Ziele realistisch eingeschätzt hat, kann er auch Energien entwickeln, die sein Handeln positiv beeinflussen. Nur wenn der Pädagoge selbst motiviert ist, kann er auch andere motivieren (Beck 1988, 193).
- **Kontinuität:** Das Handeln eines Pädagogen muss für die Lernenden einschätzbar sein. Können sie das, gibt es ihnen Sicherheit. Ein Pädagoge, der meint, er sei spontan, aber in seinem Verhalten keine Kontinuität erkennen lässt, wirkt beängstigend. Er ist nicht berechenbar, man weiß nie, wie er sich im nächsten Moment verhalten wird. Seine Arbeit wirkt chaotisch.
- **Vertrauen:** Planung hat eine vertrauensbildende Wirkung. Der Lernende kann sich darauf verlassen, dass der Pädagoge sich etwas dabei gedacht hat. Dadurch wird eine Vertrauensgrundlage geschaffen, die für Beziehungsarbeit unbedingt notwendig ist. Wer nicht plant, löst Misstrauen aus, weil man nicht weiß, woran man ist (Beck 1988, 196).
- **Krisen vermeiden:** „Das Ziel jeder Planung ist es, Krisen zu vermeiden.“ (Beck 1988, 199) Krisen blockieren Lernen, Verhaltensänderungen. Wenn der Pädagoge durch sein planvolles Handeln Vertrauen schafft, verhindert er gleichzeitig, dass der Lernende durch Unsicherheit in eine Krise gerät und dadurch in seinem Handeln gestört wird.
- **Informationsverarbeitung:** Planung bedeutet Informationsverarbeitung. Der (Sozial-)Pädagoge muss sich ständig sowohl fachlich als auch über seine Zielgruppe informieren. Das ist für ein sinnvolles Arbeiten Voraussetzung. Diese Information muss er systematisieren, ordnen und verarbeiten, um danach planvoll zu handeln.
- **Gestaltungsfunktion:** Planen geht stets von einem Ist-Zustand aus und stellt sich einen Soll-Zustand vor. Wie dieser Zustand gestaltet werden soll, darf man nicht dem Zufall überlassen, sondern muss reflektierend angegangen werden.
- **Denken in Zusammenhängen:** Pädagogisches Handeln besteht nicht aus Einzelaktionen, die keinerlei Zusammenhänge erkennen lassen, vielmehr geht es um einen Sinnzusammenhang. Im Planen werden diese Zusammenhänge gedanklich hergestellt. Einzelhandlungen finden im Gesamten ihren Platz und ihre Erklärung.
- **Bedürfnis:** Bedürfnisorientiertes Arbeiten setzt eine gründliche Planung voraus. Es ist ein Irrtum zu glauben, Planung und Bedürfnisse widersprechen sich. Wer gut plant, denkt über die möglichen Handlungsziele intensiv nach und berücksichtigt sie, soweit es geht. Wer bedürfnisorientierte Soziale Arbeit so versteht, dass er darauf wartet, dass die Lernenden ihre

Bedürfnisse artikulieren, wird leicht enttäuscht. Umso wichtiger ist eine gute Planung.

- **Entscheidungsfindung:** Ein Plan gibt Hilfe bei einer Entscheidungsfindung. Erst nachdem der Lehrende Argumente zusammengetragen hat, kann er abwägen, für welche Ziele er sich entscheiden möchte. Hierbei kann er bei seiner Planung sehr systematisch vorgehen, indem er z. B. das Für und Wider aufschreibt und anschließend nach Lösungsmöglichkeiten sucht.
- **Überschaubarkeit:** Plant der Sozialpädagoge, gewinnt er gleichzeitig einen Überblick über die Zusammenhänge; das Problem und die Lösungsmöglichkeiten sind überschaubarer und damit begründbarer. Das Handeln des Sozialpädagogen wird damit durchsichtiger und nachvollziehbar.
- **Evaluation:** Wenn der Sozialpädagoge geplant hat, ist er nach der Durchführung in der Lage, das Ergebnis (den Soll-Zustand) zu überprüfen. Über Ziele reflektieren kann man eigentlich nur, wenn man sie vorher geplant hat. Das Ergebnis gibt Aufschluss darüber, ob man das Ziel erreicht hat, wenn nicht, warum nicht und was es zu ändern gilt.
- **Konsens für Mitarbeiter:** Teamarbeit ist nur möglich, wenn die Mitarbeiter gemeinsam planen und die Absprachen eingehalten werden. Ein Konsens unter den Mitarbeitern kann allerdings nur hergestellt werden, wenn man miteinander diskutiert, sich mit Inhalten und Verhalten auseinandersetzt. Der Planungsvorgang bringt die Mitarbeiter einander näher und ermöglicht eher ein Mit- anstatt ein Gegeneinanderarbeiten.
- **Aufklärung:** Planung heißt Aufklärung. Wer geplant hat, ist auch in der Lage, andere darüber zu informieren. Das Handeln geschieht nicht aus einer spontanen Laune heraus, sondern steht in einem Gesamtzusammenhang und kann daraus erklärt werden. Will sich Pädagogik von Manipulation unterscheiden, muss sie um Offenheit, Durchsichtigkeit und Aufklärung bemüht sein.
- **Emanzipation:** Emanzipation muss geplant werden. Sie fällt nicht vom Himmel oder ist irgendwie da, sondern will gelernt sein. In kleinen Schritten muss Emanzipation geplant und trainiert werden, nicht in großen Entwürfen. Hier begehen Sozialpädagogen häufig Fehler, indem sie Emanzipation nicht als Prozess verstehen, sondern bereits als Ergebnis. Der Sozialpädagoge muss Lehr-Lern-Situationen schaffen, die geeignet sind, emanzipatorisches Verhalten zu üben. In Anbetracht der Tatsache, dass viele Wirtschaftszweige in unserer Gesellschaft nur dann gut verdienen, wenn sie den Kunden manipulieren und Emanzipation verhindern, muss Pädagogik interessiert sein, Emanzipation zu lehren. Das schließt jedoch ein, dass gerade Emanzipation geplant werden muss.
- **Substanz:** Angesichts einer immer komplizierter und unübersichtlicher werdenden Gesellschafts- und Lebensordnung ist Planung notwendig. Mangel an Planung wäre Gedanken- und Verantwortungslosigkeit aller am Lernprozess Beteiligten. Gerade Sozialpädagogik bedarf im Hinblick auf ihre Inhalte Konzepte. Diese sind erstrebenswert, um der Sozialpädagogik mehr pädagogische Substanz zu geben.

- **Dritte Lerninstitution:** Wenn Soziale Arbeit den Anspruch erhebt, neben Familie und Schule eine dritte Lerninstitution zu sein, muss sie auch didaktisch, konzeptionell arbeiten. Das Ansehen der Sozialpädagogik als dritte Lerninstitution könnte in der Öffentlichkeit sicher gewinnen, wenn die Sozialpädagogik eine eigene Didaktik hätte und Sozialpädagogen damit arbeiten würden.
- **Öffentlichkeit:** Erziehung ist keine Privatangelegenheit, sondern geschieht in der Öffentlichkeit. Entsprechend hat diese auch das Recht zu erfahren, was geplant ist. Über Geplantes kann man reden. Öffentlichkeitsarbeit ist für den Sozialpädagogen wichtig, sie wird leider viel zu sehr vernachlässigt. Der Sozialpädagoge verschafft sich jedoch eine schlechte Presse, wenn er ohne Planung und Konzept arbeitet.
- **Anthropologische Konstante:** Nach handlungspsychologischen Überlegungen ist die Kapazität des Menschen, Informationen zu verarbeiten, außerordentlich begrenzt. Man geht davon aus, dass Menschen lediglich drei bis sieben Informationseinheiten gleichzeitig aktiv bearbeiten können. Um nun in Situationen spontan reagieren zu können, hilft sich das Gedächtnis durch Bündelung gespeicherter Wissensbestände, so dass sie en bloc abgerufen werden können (Beck 1988, 210). „En bloc heißt: Viele einzelne Informationen werden so untereinander verknüpft, daß sie letztlich nur noch eine einzige Informationseinheit darstellen“ (Beck 1988, 192), d. h. menschliches Handeln geschieht stets nach bereits bestehenden Plänen. Planvolles Handeln ist eine anthropologische Konstante.



Halten wir fest

Ich glaube, genügend Argumente zusammengetragen zu haben, die erkennen lassen, dass Planung notwendig ist. Erziehung ohne Planung ist gefährlich.

Allerdings darf Planung nicht im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Kette verstanden werden (Wahl z. a. 1991, 61, 63). Planen wird als ein heuristisches Prinzip gesehen, d. h. es bezeichnet ein Suchverfahren, das keine direkte Problemlösung garantiert (Wahl u. a. 1991, 61, 63). Vielmehr setzt man sich im Plan mit einer Situation gedanklich auseinander und erwägt Handlungsmöglichkeiten. Dabei wird man immer offen sein, dass am Ende der Plan und die Wirklichkeit konträr verlaufen können. Das besagt jedoch nichts gegen eine Planung.

5.1.3 Definition von Planung

Was ist eine Planung? Eine erste Definition könnte man aus den negativen und positiven Merkmalen zusammenstellen.

Aufgabe

Versuchen Sie zu umschreiben, was man unter Planung versteht.



Sie wissen bereits, dass es keine falsche Definition geben kann, wenn Sie alle oder schwerpunktmäßig einige der genannten Argumente berücksichtigt haben.

Eine Definition von **Planung** könnte z. B. lauten: Unter einer Planung kann man einen gedanklichen Vorgang verstehen, bei dem der Lernende nicht als Objekt verplant wird, sondern es sich um eine vertrauensbildende Maßnahme handelt, die u. a. Aufklärung und Zukunftsgestaltung zum Ziel hat.

Definition

In der relevanten Literatur wird Planung folgendermaßen umschrieben:

Planung

- „Planen meint ein zielgerichtetes Handeln, welches sich Kriterien des Erfolges unterwirft.“ (Tenbruck 1967, 110)
- Planen meint, was dem Handelnden als Zielverwirklichung einsichtig ist und subjektive Durchsichtigkeit als Kriterium hat (Tenbruck 1967, 124).
- Planen heißt Regeln aufzustellen für zukünftiges Handeln (Tenbruck 1967, 128).
- „Planung ist ein geordneter informationsverarbeitender Prozeß zur Erstellung eines Entwurfes, welcher Größen für das Erreichen vorgegebener Ziele vorausschauend festlegt.“ (Beck 1988, 11)
- Nach Stephan ist Planung „die gedankliche Vorwegnahme zukünftigen Handelns unter Beachtung des Rationalprinzips.“ (1986, 155)
- Ortmann bestimmt Planung vorläufig „als ein(en) Prozeß, in dem in möglichst weitgehender Selbstbestimmung die von diesem Prozeß Betroffenen mithilfe eines sachverständigen Planes den Versuch unternehmen, gedanklich die sozialen Prozesse zu antizipieren und die zu ihrer Realisierung notwendigen Maßnahmen und Ressourcen aufzuzeigen, die nach gegebenem Kenntnisstand über den zu planenden Objektbereich erforderlich sind, um ihre Bedürfnisse zukünftig befriedigen zu können.“ (Ortmann 1983, 11)

Halten wir fest

Bei einer Planung handelt es sich um einen gedanklichen Vorgang, in dem die Entfaltung der Persönlichkeit im Zentrum der Überlegungen steht.



5.1.4 Umschreibung des Begriffes „Konzept“

Konzept: lateinisch: con scribere = zusammenschreiben, erster Entwurf, erstes Schriftstück, erste Niederschrift einer Rede, Ansprache

Plan, Konzept Besteht zwischen einem Plan und einem Konzept ein Unterschied? Im privaten Bereich spricht man eher von Plan und Planung, im beruflichen Zusammenhang von Konzept und Konzeption.

Wenn Tenbruck sagt, dass ein erheblicher Teil menschlichen Handelns den Charakter eines Planes trägt (Tenbruck 1967, 109), kann man für den (Sozial-)Pädagogen, der sich um eine reflektierende Pädagogik bemüht, festhalten: Jeder Pädagoge hat (bewusst oder unbewusst) ein Konzept. Der Didaktik geht es darum, dieses z. T. unbewusste Konzept dem (Sozial-)Pädagogen bewusst zu machen und Kriterien für die Erstellung eines Konzeptes zu vermitteln, damit sein pädagogisches Handeln auf einer reflektierten Basis steht.



Halten wir fest

- Ein Konzept ist ein Handlungsmodell des Pädagogen, in dem Ziele, Inhalte und Methoden in einem sinnhaften Zusammenhang stehen.
- Ein Konzept ist ein Entwurf, in dem das angestrebte Ziel und die effektivste Methode zu diesem Ziel gedanklich vorweggenommen werden.
- Ein Konzept ist eine sinnvolle, planerische Gestaltung einer Lern- oder Handlungssituation.
- Ein Konzept ist die theoretisch begründete Anleitung zur sinnvollen Abfolge von Handlungen, deren Erläuterung und Reflexion.

5.2 Anthropologisches Lern-Spiral-Modell

Wenn der Pädagoge eine Lehr-Lern-Situation plant, wie geht er didaktisch vor? Gehen wir von einem Beispiel aus.

Praxis

Kindergruppe

Nehmen Sie an, Sie sind Leiterin einer Kindergruppe; die Kinder sind 9–12 Jahre alt; zur Gruppenstunde kommen etwa 15 Mädchen. Für Sie ist es wichtig, stets pünktlich zu sein. Dieses Mal jedoch stecken Sie mit Ihrem Auto in einem Verkehrsstau und verspäten sich um 30 Minuten. Sie hasten zum Gruppenraum und hören schon von weitem allgemeines Geschrei und viel Lärm. Sie können sich gut vorstellen, was da im Gruppenraum abläuft: Einige werden über Tische und Stühle klettern, andere werden Ringkämpfe durchführen, andere werden in dem Chaos dem Weinen nahe sein usw. Bevor Sie nun die Tür zum Gruppenraum öffnen, halten Sie inne, holen tief Luft. Jetzt öffnen Sie die Tür. Was geht in Ihrem Kopf vor? Analysieren Sie einmal detailliert, ganz genau die einzelnen Schritte. Bevor Sie handeln, laufen in Ihrem Kopf – bewusst oder unbewusst – zwei Teilschritte ab.

Aufgabe

Was müssen Sie tun, bevor Sie reagieren, handeln?



Analysiert man das Vorgehen in seiner logischen Abfolge, kommt man zu folgendem Ergebnis:

1. Schritt – Information: Die Gruppenleiterin muss sich zunächst über die Situation informieren. Was ist hier los? Wer macht was? Dieser Vorgang kann blitzschnell durch einen kurzen Rundblick geschehen. Auf jeden Fall braucht sie Informationen, um angemessen handeln zu können. Holt sie sich diese nicht, ist ihr Handeln willkürlich, dem Zufall überlassen. Pädagogisches Handeln beginnt also immer beim Sammeln von Informationen.

2. Schritt – Konzeption: Die gesammelten Informationen muss die Pädagogin ordnen und sich überlegen, wie sie sich verhalten, wie sie vorgehen soll. Auch dieser Vorgang muss u. U. schnell gehen und verläuft ebenfalls bewusst oder unbewusst. Was ist los? Warum ist die Situation so? Wie will ich mich verhalten? Das sind die drei didaktisch/methodischen Grundfragen einer Konzeption.

3. Schritt – Aktion: Erst jetzt sollte die Pädagogin handeln, ihre Konzeption durchführen. Ihr Handeln ist überlegt und planvoll. Handeln kann umschrieben werden als planvolles, zielgerichtetes Vorgehen in einer Situation.

4. Schritt – Reflexion: Nach der Handlung sollte die Pädagogin reflektieren, denn sie hatte ein Ziel, das sie nun überprüfen sollte. War die Reaktion richtig, angemessen, hilfreich? Pädagogik darf nicht dem Zufall überlassen werden, es muss reflektierte Pädagogik sein. Deshalb gehört zur Formulierung von Zielen die Begründung (warum?) und die anschließende Reflexion. Eine Pädagogin, die nicht reflektiert, weiß nicht, warum eine Situation positiv oder negativ verlaufen ist. Ihr Handeln hat keine Linie, ist vom Zufall bestimmt. Eine solche Pädagogin löst beim Lerner Unsicherheit und Angst aus, blockiert Lernen.



Halten wir fest

Jede pädagogische wie nicht pädagogische Situation, jede Lern- oder Handlungssituation erfolgt in diesen vier Schritten, bewusst oder unbewusst, spontan oder langfristig geplant. Es sind vier anthropologisch begründete Handlungsschritte. Jeder Mensch verhält sich so, er kann gar nicht anders: Zuerst benötigt er Informationen, diese muss er ordnen, für sich ein Konzept erstellen, erst danach kann er handeln. Nach seiner Handlung wird er ein bestimmtes Gefühl haben, das sein Handeln bewertet. Diese Auswertung ist für ihn wiederum eine wichtige Information, wie er sich in einer ähnlichen Situation verhalten soll.

anthropologischer Grundtatbestand

In einigen Bereichen der Sozialpädagogik spricht man gerne von einer Situationspädagogik. Damit ist nun allerdings nicht gemeint und wird oft falsch verstanden, dass man in einer Situation konzeptlos handelt. Diese vier Schritte sind ein anthropologischer Grundtatbestand. Jeder Mensch handelt so in einer Situation. Vom Pädagogen kann man jedoch erwarten, dass sein Verhalten verantwortlich und reflektiert ist.

Gehen wir von der anthropologischen Erkenntnis aus, dass jeder Mensch nach diesen vier Schritten in einer Situation handelt, und nehmen wir diese vier Schritte zur Grundlage eines Konzeptes, dann entsprechen die Bauteile eines Konzeptes nicht einem handlungsfremden Vorgehen, sondern den immanenten Gesetzen menschlichen Handelns. Der Aufbau eines Konzeptes entspricht dem menschlichen (anthropologischen) Handlungsablauf. Da ein Konzept jedoch die gedankliche Vorwegnahme einer Handlungssituation ist, gehört der dritte Schritt „Aktion“ natürlich nicht in ein Konzept. Und wie steht es mit dem vierten Schritt, der Reflexion?



Aufgabe

Wie ist Ihre Meinung: Gehört die Reflexion in ein Konzept (als gedankliche Vorwegnahme einer Situation) oder nicht?

Bauelemente

Die Reflexion gehört in ein Konzept. *Begründung:* Will ich über mein Verhalten nachdenken, muss ich vorher überlegt haben, an welchen Kriterien ich feststellen kann, ob ich mein Ziel erreicht habe oder nicht. Ein zweiter Grund: Will ich von den Teilnehmern eine Rückmeldung erhalten, muss ich vorher planen, wie ich diese erhalten will. Das heißt also, auch über die Reflexion muss ich mir Gedanken machen, muss sie also planen. Näheres führe ich in diesem Kapitel später aus. Somit besteht ein Konzept aus drei Teilen: *Information, Konzeption und Reflexion*. Diese drei Schritte bilden die Bau-

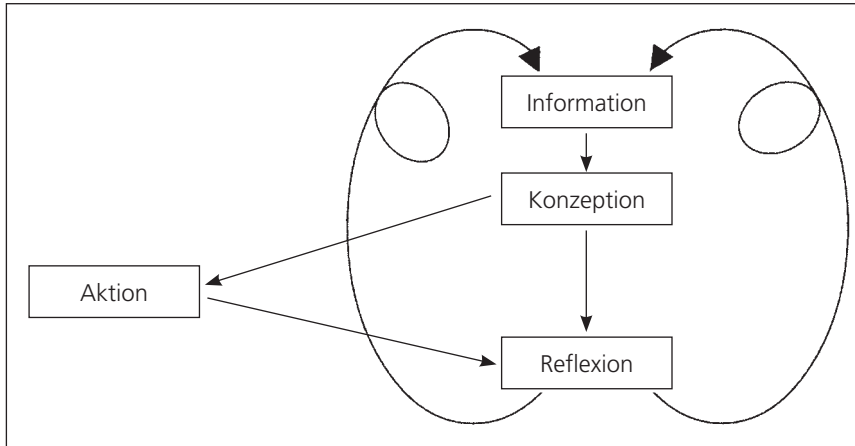


Abb. 37:
Anthropologisches
Lern-Spiral-Modell

elemente eines didaktischen Planungsmodells, eines Konzeptes, das für jede Situation Geltung besitzt (siehe Abbildung 37).

Das Anthropologische Lern-Spiral-Modell besagt:

Lern-Spiral-Modell

- **Lernen:** Es geht immer um Lernen. Der Mensch lernt sein Leben lang.
- **Spirale:** Die Reflexion über eine Handlung ist gleichzeitig wiederum eine neue Information und der Ausgangspunkt für eine neuerliche Planung. In der lerntheoretischen Didaktik spricht man vom Kreis-Modell. Das Wort „Kreis“ vermittelt jedoch eher den Eindruck von Geschlossenheit, dagegen soll der Begriff „Spirale“ die Dynamik des Lernvorganges verdeutlichen; denn durch den Lernprozess habe ich mich verändert.
- **Modell:** Es ist ein Vorschlag, der in diesen Schritten zwar anthropologisch begründet ist, der sich jedoch als offenes Modell versteht, d. h. dessen Inhalte nicht endgültig festgelegt sind (Schilling 1983a, 50f).
- **Anthropologisch:** Die Schritte des Modells sind an den Abläufen einer Handlung orientiert und anthropologische Konstanten einer Handlung.

Auf ein Konzept bezogen, sollen die drei Schritte folgende Bezeichnung erhalten:

- Information: A-Teil: Inhaltliche Überlegungen
- Konzeption: B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen
- Reflexion: C-Teil: Überlegungen zur Auswertung/Selbst- Evaluation



Halten wir fest

Ein Konzept enthält einen A-Teil (Information), B-Teil (Konzeption) und C-Teil (Reflexion). Über alle drei Teile muss sich der (Sozial-) Pädagoge gleichermaßen Gedanken machen.

Ein Konzept ist die gedankliche Vorwegnahme einer Handlungssituation, d. h. bevor der Pädagoge handelt, muss er planen. Planung heißt, Informationen einholen, Ziele und Methoden überlegen, Kriterien für die Auswertung bedenken.

5.3 Teile eines Konzeptes

Gehen wir die drei Teile eines Konzeptes durch und überlegen, was von den bisherigen Überlegungen zu diesen Teilen bzw. in diese Teile gehört.

5.3.1 A-Teil: Inhaltliche Überlegungen

In diesem ersten Teil macht der Pädagoge sich kundig, kompetent. Er setzt sich mit dem Thema, der Fragestellung etc. auseinander, studiert u. U. relevante Literatur. Nachdem er sich allgemein informiert hat, überträgt er diese Kenntnisse auf die konkrete Situation und Zielgruppe/Zielperson.

Praxis

Seniorenclub

Ein Sozialpädagoge will in einem Seniorenclub zu dem Thema sprechen: „Wie halte ich mich geistig und körperlich fit?“ Der erste Schritt bedeutet: Er setzt sich mit dem Thema auseinander, ordnet die Informationen und entwirft für sein Konzept eine gut durchdachte Gliederung.

Praxis

Jugendarbeit

Ein Sozialpädagoge wird von einem Jugendlichen angesprochen, der ihm mitteilt, dass er Probleme am Arbeitsplatz habe. Der Jugendarbeiter informiert sich zuerst, um welche Probleme es sich handelt, danach überlegt er, welchen Rat er dem Jugendlichen geben soll.

Man kann generell das Gesetz aufstellen: Ohne Informationen – gleich welcher Art – ist Handlung nicht möglich. Informationen verstehen sich als Reiz, auf den eine Reaktion erfolgt. Insofern geht einer Reaktion/Handlung stets eine Information voraus. Dieses Gesetz gilt generell und unterschiedslos für alle Situationen.

Halten wir fest

Im A-Teil (Information/inhaltliche Überlegungen), d. h. im 1. Schritt, muss der (Sozial-)Pädagoge Informationen sammeln. Je nach Situation geht dieser Vorgang spontan und sekundenschnell vor sich, oder man hat Zeit, sich intensiv vorzubereiten. Man kann die verschiedenen Vorgänge auf einer Ebene/Linie zeichnen, wobei der eine Pol die spontane Reaktion darstellt, der andere Pol die ausführliche schriftliche Planung.



5.3.2 B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen

Hat der (Sozial-)Pädagoge über eine Situation oder ein Thema Informationen gesammelt bzw. erhalten, sollte er nicht sofort handeln, sondern sich das, was in seinem Kopf abläuft, bewusst machen. Es geht dabei, wie wir in den vorausgegangenen Kapiteln gesehen haben, um drei Fragen:

1. Was ist los? (1. Kapitel: Bedingungsanalyse)
2. Was will ich erreichen? (2. Kapitel: Ziele)
3. Wie will ich mich verhalten? (3. Kapitel: Methoden)

Diese drei Fragen stellen sich in jeder Situation, sie sind anthropologische Konstanten. Das darauf folgende Handeln ist praktisch die Sichtbarmachung des Ergebnisses dieser Fragen.

Kinder und Tiere

Praxis

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 auch 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.



Halten wir fest

Bevor der (Sozial-)Pädagoge handelt, sollte er sich zuerst über die Situation informieren (Was ist los?) und sich anschließend fragen:

- Was will ich?
- Wie gehe ich vor?

Wie berücksichtigt der Sozialpädagoge diese Überlegungen in einem Konzept? Ich greife nun auf die bereits erarbeiteten Überlegungen der einzelnen Kapitel zurück und trage diese Ergebnisse in das Lern-Spiral-Modell ein.

drei Teile eines
Konzeptes

A-Teil: Inhaltliche Überlegungen

Informationen zum Thema/zur Situation

B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen

1. Bedingungsanalyse

Erstes didaktisches Element: Ressourcen

Zweites didaktisches Element: Voraussetzungen

Drittes didaktisches Element Lehr-Lern-Situation/Aspekt

(Sechstes didaktisches Element: Anthropologie)

2. Didaktisch/methodische Überlegungen

Viertes und fünftes didaktisches Element: Ziele und Vermittlungsvariablen

■ Richtziel-Ebene

Richtziel 1. Grades

Richtziel 2. Grades

■ Grobziel-Ebene

Erziehungsziele

Handlungsziele

Lernziele

Lösungs-Verlauf/Begründung

■ Feinziel-Ebene

Feinziele

Didaktischer Kommentar

Vermittlungsvariablen (u. U. anthropologische Überlegungen)

C-Teil: Überlegungen zur Auswertung/Selbst-Evaluation

In den einzelnen Kapiteln habe ich an konkreten Beispielen aufgezeigt, wie man die Punkte des B-Teiles ausformuliert. Dieser Verweis mag hier genügen. Sie haben die einzelnen Schritte geübt, so dass Sie die Punkte selbstständig ausfüllen können.

Zu einem Punkt sollte ich jedoch noch ein paar Informationen geben. Es fällt auf, dass die Bedingungsanalyse erst nach der Informationsphase eingeplant ist. Muss man nicht zuerst eine Bedingungsanalyse durchführen, bevor man Informationen sammelt? Es gibt in der Tat zwei Vorgehensweisen:

**Stellung der
Bedingungsanalyse**

1. Man beginnt mit einer Bedingungsanalyse, erst im Anschluss daran sammelt man gezielt weitere Informationen und setzt sie in Bezug zu dem konkreten Ist-Stand.
2. Man informiert sich zunächst allgemein über das Thema und erstellt erst danach eine Analyse der Bedingungen.

Beginne ich mit einer Bedingungsanalyse, besteht die Gefahr, dass die Sammlung von Informationen eingeschränkt wird. Da mir z. B. nur soviel Personal, Finanzen und Räume zur Verfügung stehen, kann ich viele gute Anregungen und Ideen gar nicht aufnehmen, weil sie für meine Einrichtung leider nicht infrage kommen. Mein Blickwinkel wird durch mein Praxisfeld und meine Erfahrung u. U. erheblich eingeschränkt. Neues aufzunehmen ist nur begrenzt möglich.

Setze ich mich dagegen zuerst mit dem Thema auseinander, weite ich meinen beruflichen Horizont. Ich sehe, was alles möglich ist, was andere Einrichtungen unternehmen. Dadurch könnte ich u. U. angeregt werden, in meiner Einrichtung Änderungen vorzunehmen. Aus der Theorie kann ich genügend überzeugende Argumente entnehmen, die eine begründete Änderung als Konsequenz erscheinen lassen. Das heißt, die zweite Vorgehensweise eröffnet dem Praktiker neue Perspektiven, ermutigt ihn, nach der Auseinandersetzung mit dem Thema Neues zu probieren. Dieser zweite Weg enthält eher die Möglichkeit zur Innovation, Kreativität, Veränderung.

5.3.3 C-Teil: Überlegungen zur Auswertung/Selbst-Evaluation

Erst nach der Klärung der drei Fragen wird der gedankliche Plan in Handlung umgesetzt. Es folgt die Aktion. Da diese jedoch nicht zu den Teilen eines Konzeptes gehört, möchte ich auf die Aktion auch nicht näher eingehen. Der dritte Schritt eines Konzeptes nach *Information* und *Konzeption* ist die *Reflexion*. Der (Sozial-)Pädagoge hat nach seiner Aktion ein „bestimmtes“ Gefühl, das ihm sagt: Das hast du gut oder nicht so gut gemacht. Bei diesem Gefühl sollte er jedoch nicht stehen bleiben, er sollte es analysieren: Warum ist das so? Unter einer reflektierten Pädagogik versteht man: Nachdenken über sein Verhalten, es auswerten und Folgerungen daraus ziehen. Reflektierte Pädagogik besagt jedoch nicht nur, dass der Pädagoge nach seiner Handlung darüber reflektiert, sondern er plant die Auswertung bereits. Sie

**reflektierte
Pädagogik**

**verbale oder
nonverbale
Auswertung**

ist ein Teil des Konzeptes. Es sieht eigens einen dritten Teil vor, der speziell der Auswertung vorbehalten ist. Um die Wichtigkeit der Reflexion zu dokumentieren, wurde diese letzte Frage aus dem B-Teil herausgenommen. Eigentlich ist sie der letzte Abschnitt des B-Teiles. In dem C-Teil kann nun eine verbale (Feedback) oder nonverbale (Beobachtung) Auswertung geplant werden. Bei der Konzepterstellung berücksichtigt man den Gedanken an eine Auswertung bereits auf der Grobziel-Ebene, bei der Formulierung der Erziehungsziele. Als letztes Erziehungsziel wird das Auswertungsziel genannt. Sie erinnern sich an das *letzte Standardziel* auf der Grobzielebene, das auf diesen 3. Teil eines Konzeptes verweist. Handelt es sich dabei um eine **nonverbale Auswertung** (Beobachtung), lautet das letzte Erziehungsziel (Standard) z. B.: *Das Verhalten der Teilnehmer wird ausgewertet.*

Soll eine **verbale Auswertung** (Feedback) vorgenommen werden, formuliert man als letztes Erziehungsziel (Standard) z. B.: *Die Teilnehmer werten die Sitzung aus und geben dem Leiter wie der Gruppe Feedback.* Dieses Erziehungsziel wird auch als letztes Lernziel übernommen. Konkret sieht das so aus:

Grobziel-Ebene

- Erziehungsziele, z. B.
 1. ... (Standardziel)
 2. ...
 3. ...
 4. (Standardziel) Ich werte das Verhalten der Teilnehmer aus (bei einer non-verbalen Auswertung).

Oder:

4. (Standardziel) Die Teilnehmer geben Feedback (bei einer verbalen Auswertung).

- Handlungsziele, z. B.

1. ...
2. ...
3. ...

- Lernziele, z. B.

1. ... (Standardziel)
2. ...
3. ...
4. ...
5. (Standardziel) Ich werte das Verhalten der Teilnehmer aus.

Oder:

5. (Standardziel) Die Teilnehmer geben Feedback.

Schritte des C-Teiles Dieses Lernziel auf der Grobziel-Ebene (Standardziel) ist der Ausgangspunkt für den C-Teil. Geht es um die Feedback-Auswertung, ist in der Abfolge und Formulierung der Ziele etc. der C-Teil dem B-Teil ähnlich. Von dem Grobziel werden Feinziele abgeleitet, ein Didaktischer Kommentar formuliert und Vermittlungsvariablen angegeben.

Halten wir fest

Auswertung ist ein Ziel des Pädagogen, also ein Erziehungsziel. Es wird als letztes Ziel auf der Grobziel-Ebene formuliert und im C-Teil weiter operationalisiert. Handelt es sich um eine **nonverbale Auswertung**, formuliert der (Sozial-)Pädagoge Beobachungskriterien.

Geht es um eine **verbale Auswertung**, ein Feedback, ist die Abfolge und Formulierung der Ziele dem des B-Teils ähnlich. Vom Grobziel werden Feinziele abgeleitet, ein Didaktischer Kommentar formuliert und Vermittlungsvariablen angegeben.



5.3.3.1 Nonverbale Auswertung: Beobachtung

Es gibt Situationen, die sich nicht für eine verbale Auswertung eignen. Man kann den Teilnehmern nicht am Schluss sagen: „Nehmen Sie bitte noch einmal kurz Platz, ich möchte von Ihnen gerne ein Feedback erhalten, um zu überprüfen, ob ich meine Ziele erreicht habe.“ Das ist oft nicht möglich und manchmal unpassend. Teilweise sind die Teilnehmer auch damit überfordert, Stellung zu beziehen. Wenn ich z. B. mit Kindern eine Sportstunde durchführe, muss ich überlegen (planen), ob ich am Ende mit den Kindern eine verbale Auswertung vornehme oder nicht.

- Ich kann mich am Schluss der Stunde mit ihnen in einen Kreis setzen und über die Stunde reden.
- Ich kann aber auch mit ihnen nach der Stunde ein Eis essen gehen und mich dort mit ihnen unterhalten.
- Schließlich kann ich beides sein lassen und während der Stunde genau beobachten, ob die Lernziele erreicht wurden.
- Ich kann natürlich auch beides machen: beobachten und befragen.

Wie sieht nun konkret ein C-Teil aus, wenn man **nonverbal** auswerten möchte? Der Pädagoge muss Kriterien erarbeiten, an denen er erkennen kann, ob seine Ziele erreicht wurden (Weisbach u. a. 1984, 127–141). Hier bieten sich dem (Sozial-)Pädagogen mehrere Möglichkeiten.

drei Möglichkeiten

1. Möglichkeit: Er formuliert zu den einzelnen Feinzielen entsprechende Handlungskriterien, an denen er erkennen kann, ob seine Ziele von den Teilnehmern verstanden und in Handlung umgesetzt wurden.

Praxis**Frauenhaus**

Ziel: Frauen eines Frauenhauses erledigen Behördengänge selbstständig.

Handlungskriterium: Sich erkundigen, welche Behörde zuständig ist, sich die Anschrift der Behörde besorgen; Verkehrsverbindungen heraussuchen; die Behörde aufsuchen.

2. Möglichkeit: Der Pädagoge fasst die Feinziele in Gruppen zusammen (z. B. Feinziele der Einstiegs-, Haupt- und Schlussphase) und formuliert für diese Zielblöcke jeweils Handlungskriterien.

3. Möglichkeit: Im C-Teil stellt der Pädagoge entsprechend seinem Anliegen Fragen und gibt Handlungskriterien an, die ihm zur Überprüfung seiner Ziele dienen.

Muster**Beobachtung (nonverbal)**

C-Teil: Überlegungen zur Auswertung: Beobachtung

Ich möchte am Schluss der Übungsstunde wissen:

1. Habe ich die Übungen gut erklärt?
Handlungskriterium: Nachfragen der Kinder bzw. richtiges Ausführen der Übungen.
2. Haben die Kinder die Übungen richtig geturnt?
Handlungskriterium: Wie viele Versuche brauchten die einzelnen Kinder, um sie richtig zu turnen?
3. Haben die Kinder sich gegenseitig geholfen, soziales Verhalten gezeigt?
Handlungskriterium: Haben sie sich die Übungen gegenseitig erklärt und geholfen, sie richtig auszuführen?
4. Haben die Kinder Freude an der Übungsstunde gehabt?
Handlungskriterium: Herrschte eine aufgelockerte Atmosphäre? Waren die Kinder fröhlich und bei der Sache? Wie war die Stimmung?
5. Stimmt die Beziehungsebene zwischen mir und den Kindern?
Handlungskriterium: Waren die Kinder motiviert? Gab es Spannungen, Unstimmigkeiten?
6. Waren es zu viele Übungen? Wurden die Kinder überfordert?
Handlungskriterium: Machten die Kinder bis zum Schluss konzentriert mit? Ließ ihre Konzentration nach? Waren einige Übungen zu schwer, zu leicht?
7. Waren die ausgewählten Geschichten passend und spannend?
Handlungskriterium: Wie haben die Kinder zugehört? Regten die Geschichten ihre Fantasie an? Waren es zu viele Geschichten? Habe ich sie gut vorgetragen?

5.3.3.2 Verbale Auswertung: Feedback

Neben der nonverbalen Auswertung steht die verbale Auswertung, das Feedback. Hier geht es um die verbale Auseinandersetzung mit den Zielen und Methoden. Der Sozialpädagoge möchte von den Teilnehmern eine Rückmeldung (Feedback) erhalten. Er bittet am Schluss einer Sitzung, Situation, Zusammenkunft etc. die Teilnehmer zu sagen, wie sie ihn, die Situation, Sitzung etc. und die Gruppe erlebt haben.

Für diesen Zweck gibt es Regeln, die der Pädagoge beachten sollte (Vopel 1976, Bd. 1–8; Vopel/Kirsten 1974, 112ff; Kirsten/Müller-Schwarz 1973, 76f).

Regeln für das Geben von Feedback

1. Gib Feedback, wenn der Andere es auch hören kann.
2. Feedback soll so ausführlich und konkret wie möglich sein.
3. Teile deine Wahrnehmung als Wahrnehmung, deine Vermutung als Vermutung und deine Gefühle als Gefühle mit.
4. Feedback soll gerade auch positive Gefühle und Wahrnehmungen umfassen.
5. Feedback soll umkehrbar sein.
6. Feedback soll die Informationskapazität des Anderen berücksichtigen.
7. Feedback soll sich auf begrenztes konkretes Verhalten beziehen.
8. Feedback soll möglichst unmittelbar erfolgen.
9. Feedback geben bedeutet, Informationen zu geben und nicht den Anderen zu verändern.

Regeln für das Annehmen von Feedback

1. Wünsche nur dann Feedback, wenn du dazu auch physisch und psychisch in der Lage bist, es anzunehmen.
2. Bitte die Anderen möglichst oft um ein Feedback.
3. Sage konkret, welche Informationen du haben möchtest.
4. Wenn du Feedback annimmst, höre zunächst ruhig zu.
5. Vermeide zu argumentieren oder dich zu verteidigen.
6. Überprüfe die Bedeutung der Informationen.
7. Teile deine Reaktion mit.

Feedback (verbal)

Muster

C-Teil: Überlegungen zur Auswertung/Feedback

zu Lernziel 7: Die Teilnehmer geben dem Leiter Feedback.

Die Teilnehmer sagen, ...

1. Feinziel: ob sie den Inhalt verstanden haben.
2. Feinziel: ob die Veranstaltung methodisch interessant aufbereitet war.
3. Feinziel: ob sie sich bei der Veranstaltung wohl gefühlt haben.
4. Feinziel: wie sie den Leiter in seiner Rolle erlebt haben.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Feedback ist nur dann sinnvoll, wenn der Leiter möglichst konkrete Fragen stellt. Fragt er z. B.: „Wie hat es Ihnen gefallen?“, wird er auch nur eine sehr allgemeine und wenig aussagekräftige Antwort erhalten.

Begründung: Die Fragen beziehen sich sowohl auf die Inhalts- als auch auf die Beziehungsebene. Da der Mensch auf beiden Ebenen kommuniziert, kommt es dem Leiter darauf an, auch zu erfahren, wie die Teilnehmer die Veranstaltung aus der Sicht beider Ebenen gesehen und aufgenommen haben.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Pro & Contra. Es werden zwei Gruppen gebildet, die Argumente pro & contra überlegen und sie nach einer kurzen Vorbereitungsphase miteinander austauschen.
- *Medien:* –
- *Material:* –
- *Zeit:* 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise*
 - Keinen Teilnehmer zu einer Aussage nötigen.
 - Offene Atmosphäre schaffen.
 - Beim Annehmen von Feedback muss der Leiter schweigen, er kann sich Notizen machen. Erst am Schluss folgt seine Stellungnahme.

**Aufgabe**

Üben Sie diesen C-Teil. Wählen Sie eine Zielgruppe und stellen Sie sich vor, Sie wollten

1. Feedback erhalten,
2. Auswertung vornehmen.

5.4 Konzept-Modelle

5.4.1 Verschiedene Konzept-Modelle

Behinderteneinrichtung

Praxis

Folgende Situation: Sie studieren Sozialpädagogik und bewerben sich für Ihr Pflichtpraktikum in einer Einrichtung für Behinderte. Sie erhalten vom Träger eine Zusage. An Ihrem ersten Arbeitstag führt Sie der Leiter der Einrichtung durch die Abteilungen, anschließend unterhält er sich noch etwas mit Ihnen über Ihr Studium und seine Erwartungen an Sie. Sie erzählen ihm, dass Sie Seminare in Didaktik/Methodik belegt und sogar dieses Buch durchgearbeitet haben. Da wird er hellhörig. „Das kommt uns sehr gelegen. Wir arbeiten zurzeit an einer neuen Konzeption für unsere Einrichtung. Sie wissen ja, das ‚Neue Steuerungsmodell‘. Es wäre mir sehr recht, wenn Sie an dieser Konzeption mitarbeiten würden. Da haben Sie direkt Gelegenheit, Ihr Wissen in die Praxis umzusetzen.“ Sie sagen zu, denn es interessiert Sie auch, ob das im Studium Gelernte tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden kann. Wenn nicht, kann sich Ihr Professor für Didaktik/Methodik im nächsten Semester auf kritische Fragen gefasst machen!

Sie gehen anschließend zu der Abteilung, in der Sie mitarbeiten sollen. Die Leiterin erzählt Ihnen u. a., dass das ganze Team im nächsten Monat ein Wochenende auf einer Hütte verbringen wird, um für die Abteilung ein Konzept zu erstellen. Ihnen wird langsam flau im Magen, schon wieder ein Konzept. Sie werden gebeten, an diesem Konzept nach Kräften mitzuarbeiten und Ihre Ideen einzubringen.

Es kommt noch schlimmer! Die Abteilungsleiterin erwartet von Ihnen, dass Sie für Ihre Gruppe für jeden Tag ein Konzept erstellen. „Wir arbeiten nämlich konzeptionell und nicht von der Hand in den Mund, das sind wir den Behinderten schuldig.“ Sie waren der Meinung, Didaktik und Konzepterstellung wäre Ihnen klar gewesen. Nun aber kommen Ihnen Zweifel. Ein Konzept für die Einrichtung, ein Konzept für die Abteilung, ein Konzept für jeden Tag! Ist Konzept nicht gleich Konzept? Muss man da etwa unterscheiden?

Aufgaben

1. Hätten Sie einen Vorschlag, wie man die drei Konzepte nennen könnte?

2. Gilt das *Lern-Spiral-Modell* für alle drei Konzepte?

3. Wodurch unterscheiden sich die drei Konzepte?

?

Gehen wir die drei Fragen durch und suchen nach möglichen Lösungen. Dies soll hier zunächst nur kurz geschehen, da die einzelnen Konzept-Modelle im Anschluss ausführlich dargestellt werden.

drei Konzept-Modelle **Zu Frage 1:** Wie könnte man die Konzepte nennen? Beim *ersten Konzept* geht es um die Einrichtung, um das Konzept des Trägers. Also könnte man es entsprechend z. B. Träger-Konzept oder Einrichtungen-Konzept nennen. Allgemeiner und gebräuchlicher ist der Begriff *Organisations-Konzept*.

Das *zweite Konzept* könnte man Abteilungskonzept nennen. Besser und allgemeiner ist: *Zielgruppen-Konzept*. Es geht um ein Konzept für eine konkrete Zielgruppe.

Im *dritten Fall* soll eine konkrete Situation geplant werden. Hier spricht man von einem *Situations-Konzept*.

drei Teile **Zu Frage 2:** Gelten die drei Teile (A-, B- und C-Teil) für alle drei Konzept-Modelle? Vom Gliederungsaufbau unterscheiden sich alle drei Modelle nicht. In jedem Konzept gibt es einen A-, B- und C-Teil. Die Gliederung muss nicht geändert werden, lediglich die einzelnen Bauelemente eines Teiles verändern sich u. U. je nach der Intention eines Konzeptes.

Unterschiede **Zu Frage 3:** Worin unterscheiden sich die Konzepte? Unterschied zwischen dem Organisations- und dem Zielgruppen-Konzept: Das **Organisations-Konzept** gilt langfristig und umfasst vor allem die Arbeitsbedingungen der Einrichtung. Die Sichtweise bezieht sich besonders auf den Träger und die Mitarbeiter. Es wird einmal erarbeitet und gilt dann für längere Zeit.

Das **Zielgruppen-Konzept** bezieht sich auf die Zielgruppe. Es gilt auch für einen längeren Zeitraum. Die Bedingungsanalyse muss nur einmal durchgeführt bzw. nur dann neu überdacht werden, wenn Änderung eintreten, d. h. wenn die Gruppe sich geändert hat, umbesetzt wird, eine andere als am Anfang ist. Einzelne Punkte der Bedingungsanalyse müssen u. U. in Abständen neu bedacht werden. Einige Überlegungen vom Organisations-Konzept gehen in das Zielgruppen-Konzept ein. Unterschied zwischen dem Organisations-, Zielgruppen- und dem Situations-Konzept: Das **Situations-Konzept** ist kurzfristig angelegt und gilt für konkretes Handeln in einer Situation. Arbeitet man mit einer Zielgruppe über einen längeren Zeitraum, wird man nicht in jeder Sitzung erneut eine umfangreiche Bedingungsanalyse erstellen, sondern nur Ziele und Vermittlungsvariablen für die konkrete Situation formulieren, d. h. ein Situations-Konzept erarbeiten.

Halten wir fest

Die drei Konzept-Modelle überschneiden sich. Man erstellt ein Organisations-Konzept, das die Grundlage für eine Einrichtung darstellt und allgemein die Zielrichtung angibt.

Auf der Grundlage eines Organisations-Konzeptes wird ein Zielgruppen-Konzept erarbeitet. In diesem werden die Faktoren eines Organisations-Konzeptes nicht mehr eigens bedacht, sondern vorausgesetzt. Man erwähnt sie nur dann, wenn es für das bessere Verständnis notwendig ist.

Aufbauend auf einem Zielgruppen-Konzept versteht sich das Situations-Konzept. Es setzt ein Zielgruppen-Konzept voraus. Wenn man mit einer Gruppe neu zu arbeiten beginnt, erstellt man zunächst ein Zielgruppen-Konzept, es steckt den Rahmen für die Arbeit mit dieser Gruppe (oder Person) ab. Für die einzelnen Treffen benötigt man dann nur noch ein Situations-Konzept.



5.4.2 Erstes Konzept-Modell: Organisations-Konzept

Jeder Träger, jede Einrichtung hat ein Organisations-Konzept. Hier werden die speziellen Aufgaben der Einrichtung umschrieben. Wie versteht sich die Einrichtung? Welche Personen spricht sie an? Welche Ziele verfolgt sie? usw.

Fragt man in einer Einrichtung nach dem Organisations-Konzept, erlebt man häufig folgende Reaktion: „Ja, wir müssen so etwas haben. Irgendwo in einem Ordner wird so ein Ding zu finden sein. Ich selbst habe es noch gar nicht gesehen. Das ist so alt, dass sich hier kein Mensch daran hält. Es wurde einmal am Anfang erstellt und ist jetzt völlig ohne Bedeutung.“ So oder ähnlich sind Reaktionen auf die Frage nach einem Organisations-Konzept. Dient ein solches Konzept nur dazu, beispielsweise von der öffentlichen Hand Anerkennung und Gelder zu erhalten, so unterschätzt man die Möglichkeiten und die Bedeutung eines Konzeptes für die Organisation.

Ich möchte nun ein Organisations-Konzept in seinen einzelnen Punkten erarbeiten. Dabei gehe ich von den Schritten des Lern-Spiral-Modells aus.

A-Teil: Inhaltliche Überlegungen

Inhaltliche Abhandlung über das Ziel und die Aufgaben der Einrichtung:

In diesem Punkt werden Informationen über die Bedeutung der Einrichtung zusammen getragen, Modelle verglichen, das Thema theoretisch erarbeitet.

Beispiel: Träger eines Jugendhauses

- Welche Aufgaben hat Jugendarbeit?
- Welche Aufgaben haben Jugendhäuser?
- Welche Modelle von Jugendhausarbeit gibt es?
- Welche Ziele und Aufgaben kann unser Jugendhaus übernehmen? usw.

Diese und ähnliche Fragen kann der Träger durch das Studium der Literatur beantworten.

Es ist nicht sehr fruchtbar, wenn sich der Träger in diesem ersten Teil nur mit dem Thema seines Hauses auseinander setzt. Dies könnte zu einem eingeschränkten Blickwinkel führen. Erst die Kenntnis der Literatur und anderer Modelle erweitern seinen Horizont und eröffnen ihm Aspekte, auf die er sonst nicht ohne weiteres gestoßen wäre. Deshalb hier die dringende Empfehlung: Setzen Sie sich immer zuerst mit der relevanten Literatur auseinander.

Beispiel: Träger eines Seniorenclubs

Hier sind die gleichen Fragen zu stellen, es gilt der gleiche Ablauf für die Sammlung von Informationen.

- Welche Aufgabe hat Seniorenarbeit?
- Welche Aufgaben haben Seniorenclubs? usw.

Informationen über die Zielgruppe: Nachdem sich der Träger über das Arbeitsfeld z. B. Jugendarbeit/Jugendhaus kompetent gemacht hat, muss er sich im zweiten Schritt Gedanken über die Zielgruppe machen.

- Welche Personen, Gruppen sollen angesprochen werden?
- Wie ist ihre Lebenslage?
- Wie ist ihre Stellung in der Gesellschaft?
- Was kann man über ihre individuellen und sozio-kulturellen Voraussetzungen sagen? usw.

Der Träger führt praktisch eine allgemeine Bedingungsanalyse durch.

Transfer der Überlegungen: In diesem dritten Schritt werden die allgemeinen Informationen auf die konkrete Zielgruppe und Arbeit übertragen. Es bestehen also stets drei Teilschritte, z. B.:

1. Jugendarbeit – 2. Jugendliche – 3. Jugendhausarbeit
1. Seniorenarbeit – 2. Senioren – 3. Seniorenclubarbeit

Zuerst wird jeder Punkt für sich allgemein abgehandelt, danach werden viertens die Ergebnisse auf das konkrete Projekt übertragen.

- Was besagt das für mein Vorhaben?
- Welche Konsequenzen muss ich ziehen?
- Welche Aufgaben soll meine Einrichtung übernehmen?
- Welchen Sinn und welche Ziele soll die Einrichtung verfolgen?

B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen

Bedingungsanalyse: Über die Zielgruppe und ihre Bedürfnisse wurde bereits im A-Teil nachgedacht. Hier geht es nun darum, die Ressourcen der Einrichtung zu bedenken und abzuklären:

- Bedarf
- Ressourcen
- Möglichkeiten des Trägers

Zielformulierung: Nachdem das Thema erarbeitet, eine Bedarfsanalyse erstellt wurde, kann das Leit- bzw. Richtziel (1.Grades) des Trägers und die entsprechenden Grobziele formuliert werden. **Leit- bzw. Richtziel**

Bei den Grobzielen handelt es sich um *Lernziele*. Die Intentionen des Trägers (Erziehungsziele) und die Bedürfnisse der Zielgruppe (Handlungsziele) wurden bereits in einem anderen Zusammenhang (A-Teil) erörtert.

Methoden/Vermittlungsvariablen: Da die Ziele nicht auf der Feinziel-Ebene formuliert werden, kann man auch nicht konkret angeben, wie diese methodisch umgesetzt werden sollen. Man kann lediglich Großmethoden, Unternehmungen, Aktionen, Projekte, Programme, Einzelschritte etc. angeben.

C-Teil: Überlegungen zur Evaluation

In vielen Organisations-Konzepten steht in der Regel am Schluss, wann das Konzept in Kraft tritt, mehr nicht. Wenn kein weiterer Hinweis folgt, verwundert es auch nicht, wenn das Konzept ein „totes Papier“ ist und bleibt und das Handeln der Mitarbeiter wenig beeinflusst. Es verstaubt in den Akten.

Soll sich das Handeln der Mitarbeiter an dem Konzept orientieren, muss es Hinweise darüber enthalten, wie damit gearbeitet werden soll. Es sollte **Überarbeitung** Auskunft geben über

- Gültigkeit,
- Form der Überprüfung, Reflexion,
- Überarbeitung und
- Verbindlichkeit.

Wenn im C-Teil eines Organisations-Konzeptes z. B. steht: Das Konzept soll jedes Jahr (Ende des Jahres) von den Mitarbeitern auf einer Wochenendtagung überdacht und auf den aktuellen Stand gebracht werden, ist das Konzept kein alter Hut, hat keine Alibifunktion, sondern ist tragende Basis für das Arbeiten in der Einrichtung. Durch solch einen Hinweis werden die Mitarbeiter regelmäßig aufgefordert, sich mit den Zielen und Aufgaben der Einrichtung theoretisch und praktisch auseinander zu setzen und Schluss-

folgerungen zu ziehen, u. U. Veränderungen herbeizuführen. Das Konzept verpflichtet die Mitarbeiter, die Einrichtung den Veränderungen und der Dynamik der Lebenslage ihrer Zielgruppe ständig anzupassen.



Halten wir fest

Ein Organisations-Konzept wird für eine Einrichtung in der Regel nur einmal erstellt, allerdings sollte es stets der veränderten Situation angepasst werden. Es handelt sich um ein dynamisches Konzept, das regelmäßig überarbeitet werden sollte.

Flexibilität

Noch zwei Hinweise:

- Der Gliederungsablauf versteht sich als Vorschlag. Je nach Träger und Einrichtung können Punkte weggelassen oder hinzugefügt werden. Offenheit, Flexibilität und Kreativität werden von dem (Sozial-)Pädagogen erwartet.
- Der vorgestellte Raster ist das Ergebnis didaktisch/methodischer Überlegungen. Es gibt andere Raster z. B. aus der Organisations- und Verwaltungslehre (Beck 1988; Kühn 2004, 281–333.) Sie unterscheiden sich jedoch nicht im Wesentlichen, vielmehr werden z. T. andere Schwerpunkte gesetzt und anders gegliedert. Dem Dreier-Schritt: Information, Konzeption, Reflexion muss allerdings jedes Konzept entsprechen.



Aufgaben

Besorgen Sie sich das Organisations-Konzept einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung und analysieren Sie es im Hinblick darauf:

1. Wie ist es gegliedert?

2. Sind die drei Teile (A-, B- und C-Teil) enthalten, zu erkennen?

3. Gibt es Elemente, die in diesem Schema fehlen und noch ergänzt werden müssen?

4. Verändern Sie u. U. den vorgeschlagenen Raster eines Organisations-Konzeptes.

5. Verändern Sie das Organisations-Konzept der betreffenden Einrichtung.

5.4.3 Zweites Konzept-Modell: Zielgruppen-Konzept

Die Ausführungen in den einzelnen Kapiteln dieses Buches bezogen sich vor allem auf ein Zielgruppen-Konzept. Ein solches erstellt man, wenn man mit einer Person oder Gruppe langfristig arbeitet. Entsprechend könnte man dieses auch als „langfristiges Konzept“ bezeichnen.

Wie steht es nun aber damit, wenn ich kurzfristig etwas plane? Ein Zielgruppen-Konzept zu erstellen, wäre zu zeitaufwändig und auch gar nicht brauchbar. Wie gehe ich jetzt vor?

Das Zielgruppen-Konzept kann man als langfristiges und kurzfristiges Konzept einsetzen.

Langfristiges Zielgruppen-Konzept: Bei einer langfristigen Planung kann man seine Ziele nur grob angeben, praktisch im Überblick. Entsprechend enthält dieses Konzept folgende Teile:

A-Teil: Inhaltliche Überlegungen

B-Teil: Didaktisch/methodische Überlegungen

- Bedingungsanalyse (1.–3. didaktisches Element)
- Richtziel-Ebene (Richtziel 1. und 2. Grades)
- Grobziel-Ebene (Erziehungs-, Handlungs-, Lernziele, Ergebnis-Verlauf/Be-gründung)

C-Teil: Auswertung und/oder Feedback

Die Feinziel-Ebene fehlt bei einem langfristigen Zielgruppen-Konzept.

Kurzfristiges Zielgruppen-Konzept: In einer konkreten Situation, die ich kurz analysiere, werde ich nur noch die Feinziel-Ebene eines Zielgruppen-Konzeptes berücksichtigen. Die Überlegungen aus dem langfristigen Konzept bilden die Grundlage und Voraussetzung für dieses kurzfristige Vorgehen. Der C-Teil bezieht sich auf die Auswertung der konkreten Situation.

B-Teil: Didaktisch/methodische Überlegungen

- Bedingungsanalyse (3. didaktisches Element)
- Feinziel-Ebene
 - Feinziele (zu Lernziel . . .)
 - Didaktischer Kommentar
 - Vermittlungsvariablen

C-Teil: Auswertung und/oder Feedback

Diese zweite Möglichkeit eines Zielgruppen-Konzeptes könnte man auch „Situations-Konzept“ nennen, das im Folgenden noch näher erläutert wird.



Halten wir fest

Arbeitet man langfristig mit einer Gruppe/Person, erstellt man stets ein Zielgruppen-Konzept. Man braucht möglichst viele Informationen, um sinnvoll planen zu können. Die erste Sitzung wird nach dem langfristigen Muster konzipiert, alle weiteren nach dem kurzfristigen Zielgruppen-Konzept oder dem Situations-Konzept.

5.4.4 Drittes Konzept-Modell: Situations-Konzept/Planungsgitter

Der (Sozial-)Pädagoge erarbeitet in der Regel nur einmal ein Organisations-Konzept und auch nur einmal ein Zielgruppen-Konzept. Diese müssen allerdings in Abständen überarbeitet werden.

Für die Erstellung dieser beiden Konzepte muss der Pädagoge viel Zeit einplanen. Dies kann man allerdings auch von einem verantwortungsbewussten Pädagogen erwarten. Je besser er geplant hat, desto eher kann er sich kompetent auf die Zielgruppe einlassen und ihr bei der Verwirklichung ihrer Persönlichkeitsentfaltung helfen.

Zeitaufwand

Der mögliche Einwand, dass die hier entwickelten didaktisch/methodischen Konzept-Modelle zu kompliziert und zeitaufwändig seien, geht von falschen Vorstellungen aus. Das Erstellen von Organisations- und Zielgruppen-Konzepten ist zeitaufwändig; da sie jedoch Grundlage für langfristiges Arbeiten sind und nicht alle Tage erstellt werden müssen, kann man vom Pädagogen erwarten, dass er die Zeit nicht als verloren, sondern als sinnvoll genutzt versteht.

Hat er ein Zielgruppen-Konzept erstellt, dient dieses als Basis für sein weiteres konzeptionelles Vorgehen; für die tägliche Planung muss er nicht erneut über alle Elemente eines Konzeptes nachdenken. Die kurzfristige Planung ist keineswegs zeitaufwändig. Zwei Modelle eines Situations-Konzeptes gibt es.

Erste Möglichkeit – Teile aus dem Zielgruppen-Konzept: Die erste Möglichkeit haben wir bereits unter „kurzfristiges Zielgruppen-Konzept“ erläutert und können deshalb zur 2. Möglichkeit übergehen.

Zweite Möglichkeit – Planungsgitter: Als zweite Möglichkeit soll im Folgenden ein eigenes Schema (Planungsgitter) für ein Situations-Konzept erstellt werden. Grundlage der Überlegungen ist, dass auch im Situations-Konzept die drei Schritte gelten: 1. Information, 2. Konzeption, 3. Reflexion.

A-Teil: Inhaltliche Überlegungen

Auch in konkreten Situationen muss man sich informieren. Das geschieht durch Beobachten und/oder Befragen, Analysieren.

B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen

1. *Bedingungsanalyse/Situationsanalyse*: Bei einer Bedingungsanalyse eines Situations-Konzeptes muss man nicht mehr alle Aspekte wiederholen, die man für ein Zielgruppen-Konzept bzw. Organisations-Konzept erhoben hat. Sie gehen automatisch in das Verhalten des Pädagogen mit ein. Man muss nur noch eine kurzfristige Bedingungsanalyse durchführen. Wie ist der aktuelle Stand, die konkrete Situation? Was hat sich geändert? Ist etwas vorgefallen etc.? Solche Fragen werden relevant. In einer spontanen Situation schwingen die Informationen aus dem Organisations- und Zielgruppen-Konzept eher unbewusst bei jeder Handlung mit. Es werden Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und gehen in das Handeln ein.

2. *Didaktisch/methodische Überlegungen*: Folgende Schritte erfolgen auch beim spontanen Handeln eines Pädagogen:

- Welche Informationen brauche ich (Bedingungsanalyse)?
- Was will ich erreichen (Ziele)?
- Wie gehe ich vor (Methoden)?

Selbst in einer spontanen Situation geht man also bewusst oder unbewusst didaktisch vor. Der Pädagoge sollte sich jedoch zum Ziel setzen, bewusst zu handeln, zu wissen, was er will und warum er so handeln will. Reflektierte Pädagogik unterscheidet sich von einer „naiven“ Erziehung durch die Reflexion, das Wissen um die Gründe, Motive und Ziele des pädagogischen Handelns.

Richtziel- und Grobziel-Ebene: Die Analyse einer Situation ergibt das Thema der pädagogischen Handlung. Das Thema ist gleichzeitig das Richtziel (2. Grades) dieser Handlung. Da das Richtziel eine recht vage Umschreibung einer Zielvorstellung ist, muss es weiter aufgeteilt werden. Bei dieser Operationalisierung des Themas/Richtziels handelt es sich um die Ziele des Pädagogen, also um Erziehungsziele. Die Handlungsziele dürfen auf keinen Fall unberücksichtigt bleiben, sie müssen den Erziehungszielen gegenübergestellt werden. Daraus folgt, dass gleichfalls Lernziele zu formulieren sind, die das Ergebnis aus Erziehungs- und Handlungszielen darstellen.

Feinziel-Ebene: Die Lernziele auf der Grobziel-Ebene müssen so verfeinert werden, dass sie in Handlungen umgesetzt werden können. Feinziele, Didaktischer Kommentar und Vermittlungsvariablen sind die drei Schritte auf der Feinziel-Ebene. Da bei der Durchführung der Ziele die Zeit eine wichtige Rolle spielt, sollte man im Raster einen eigenen Platz dafür einräumen. Eine konkrete Situation kann man in drei Phasen einteilen: Einstiegs-, Haupt- und Schlussphase. Sodann muss sich der (Sozial-)Pädagoge fragen, welche Dimensionen er durch die Ziele und die Gestaltung der Situation ansprechen will.

Träger: _____ Ort: _____ Zeit: _____ Datum: _____

1. Bedingungsanalyse/
Beschreibung der
Situation

2. Ziele

2.1 Richtziel / Thema

2.2 Erziehungsziele

2.3 Handlungsziele

2.4 Lernziele

3.	Didaktisch/ methodische Überlegungen	Feinziele, Didaktischer Kommentar	Vermittlungs- variablen	Zeit
3.1.	Einstiegsphase Kontaktaufnahme, Motivation, Problem	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>
3.2.	Hauptphase Information, Diskussion, Austausch	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>
3.3.	Schlussphase Zusammenfassung, Transfer, Auswertung	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>
4.	Anthropologische Überlegungen			
5.	Auswertung, Verlauf, Ergebnisse			

Abb. 38:
Planungsgitter

C-Teil: Überlegungen zur Auswertung
Den Schluss der Handlung sollte stets die Auswertung bzw. das Feedback bilden. Die einzelnen Teile zusammengefasst, ergeben ein Planungsgitter für ein Situations-Konzept (siehe Abbildung 38).
Falls der (Sozial-)Pädagoge für ausführlichere Überlegungen zum Thema mehr Platz benötigt, kann er ein Zusatzblatt beifügen. Dieses Planungsgitter (Abb. 39) versteht sich als Vorschlag, den der (Sozial-)Pädagoge für seine Zielgruppe und sein Arbeitsfeld entsprechend verändern bzw. anpassen sollte.

Halten wir fest

Die Organisations- und Zielgruppen-Konzepte bilden die Grundlagen für ein Situations-Konzept. Die Gedanken der ersten beiden Konzepte, mit denen sich der Pädagoge längere Zeit befasst hat, fließen in die Planung eines Situations-Konzeptes ein. Ein Planungsgitter mag ihm dabei eine Hilfe sein.



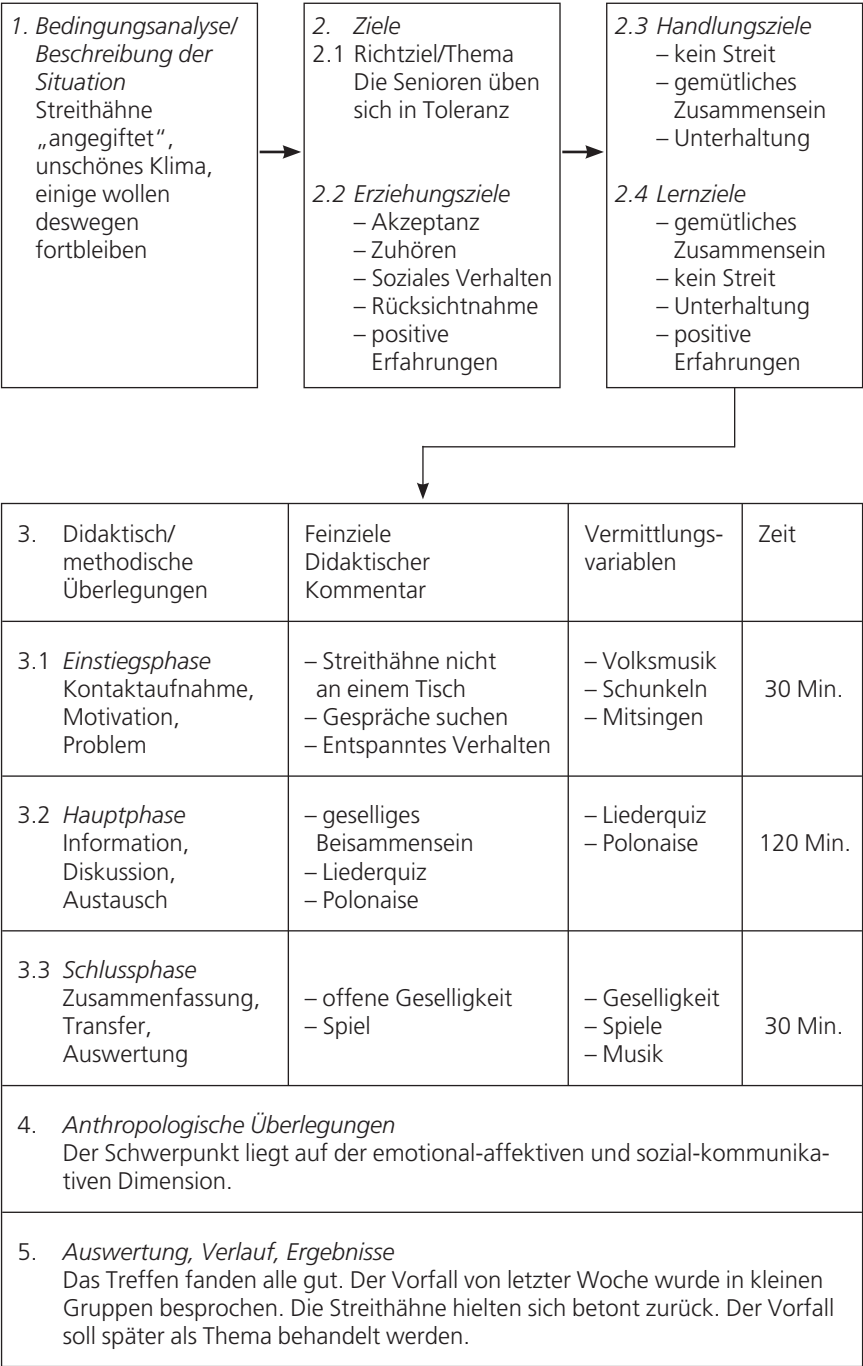
Seniorenclub

Muster

Ein Sozialpädagoge arbeitet in einem Seniorenclub. Der Club ist zweimal in der Woche von 15–18 Uhr geöffnet. Es ist ein schöner, gemütlich eingerichteter Raum mit Ausschank, Theke und mehreren Sitzgruppen. Der Club wird regelmäßig von etwa 25–30 Senioren (mehr Frauen als Männer) besucht. Das Clubtreffen ist für die Senioren ein ganz wichtiger Termin, selten fehlt jemand. Das Programm eines Clubtreffens sieht etwa so aus: gemütliches, geselliges Beisammensitzen bei Kaffee und Kuchen, einige trinken Wein; man unterhält sich, plaudert. Es gibt mehrere Cliquen, die regelmäßig an „ihrem“ Tisch sitzen; es werden einige Karten- und Brettspiele gemacht; in Abständen gibt es Diskussionsrunden zu ausgewählten Themen. Der Club wird von drei Senioren geleitet, die von zwei Sozialpädagogen abwechselnd betreut werden.

Didaktisches Planungsgitter für ein Situations-Konzept

Träger: Caritas Verband Ort: Seniorenclub Zeit: 15–18 Uhr Datum: 08.03.2005



Aufgabe

Nachdem Sie bereits ein Zielgruppen-Konzept erarbeitet haben, wird es für Sie jetzt ein Leichtes sein, sich im Situations-Konzept zu üben. Wählen Sie eine Zielgruppe, denken Sie sich dazu eine konkrete Situation und planen Sie nach dem Planungsgitter eines Situations-Konzeptes, wie Sie vorgehen werden.



5.4.5 Viertes Konzept-Modell: Spontan-Konzept

Die bisherigen Konzept-Modelle gingen davon aus, dass der Pädagoge zur Planung einer Situation Zeit hat. Das trifft für einen (vielleicht kleineren) Teil seines Arbeitens zu, in den meisten Fällen hat der Lehrende kaum Zeit, sich groß Gedanken zu machen, er muss spontan handeln. Gelten auch in einer „Spontan-Situation“ die drei anthropologisch begründeten Schritte eines Konzeptes?

Aufgabe

Eine interessante Frage. Was meinen Sie?



Rundgang im Jugendclub
Praxis

Situation: Bei einem Rundgang durch den Jugendclub hört der Jugendarbeiter, wie sich Kinder im Billardraum lautstark beschimpfen. Er geht in den Raum, wirft einen Blick in die Runde und fragt: „Was ist denn hier los?“

Dreier-Schritt:

Information: Er analysiert kurz die Situation.

Konzeption: Danach klärt er für sich: Was gilt es zu tun (Ziele)? Wie verhalte ich mich (Methoden)?

Reflexion: Nach seinem Eingreifen sagt ihm sein (hoffentlich nicht berufsbedingt abgestumpftes) Gefühl vielleicht: Mit etwas mehr Humor hätte ich die Situation entschärfen können. So war ich einfach zu streng.

Praxis

Büroarbeit im Jugendhaus

Situation: Sie sitzen in Ihrem Büro am Schreibtisch. Ein Jugendlicher kommt herein und fragt: „Kann ich den Schlüssel für den Kicker haben?“ Sie schauen kurz auf, öffnen eine Schublade Ihres Schreibtisches und geben dem Jugendlichen den Schlüssel.

Dreier-Schritt:

Information: Aufschauen und klären, um was es geht und wer fragt, ist er vertrauenswürdig (Analyse)?

Konzeption: Will ich ihm den Schlüssel geben (Ziel)? Ich händige den Schlüssel aus (Methode).

Reflexion: Nachher beschleicht mich ein ungutes Gefühl. War es richtig, ihm den Schlüssel zu geben?

Praxis

Training an einer Kletterwand

Situation: Sie trainieren mit Kindern an einer Kletterwand. Ein Kind wird von Ihnen gesichert. Plötzlich verliert es den Halt und stürzt. Spontan ziehen Sie die Leine und fangen das Kind problemlos auf.

Dreier-Schritt:

Information: Das Kind fällt. Thema: Sicherung

Konzeption: Was gilt es zu tun (Ziel)? Das Seil festhalten (Methode).

Reflexion: Aufatmen.



Halten wir fest

Der Dreier-Schritt vollzieht sich in jeder Situation, bei jeder Handlung. Der Mensch kann gar nicht anders. Manchmal geschieht dies gedankenlos, fast wie ein Reflex. Hat der Pädagoge diese drei Schritte trainiert, werden sie von ihm nicht nur unbewusst, sondern immer mehr bewusst ausgeführt. Er kennt die Schritte, sein Handeln wird für ihn kontrollierbar. Er arbeitet nach einer reflektierten Pädagogik. Die vier Konzept-Modelle bauen aufeinander auf, das Vorausgegangene stellt dem Nachfolgenden die notwendigen Informationen bereit (siehe Abb. 40).

5.5 Neues Steuerungsmodell



Aufgabe

Sie arbeiten in einer sozialen Einrichtung und müssen folgendes Problem lösen: Sie sollen mehr Angebote in höherer Qualität zu geringeren Kosten anbieten. Was würden Sie unternehmen?

Die Lösung kommt der Quadratur des Kreises gleich. Sie haben aber hoffentlich nicht resigniert. Einige Ideen hatten Sie bestimmt: Personal entlassen (schlechter Vorschlag!), Sponsoren finden, kreativ mit den vorhandenen Möglichkeiten umgehen, demonstrieren, die Öffentlichkeit wachrütteln, die Presse einschalten, mit Politikern verhandeln u. a. m.

Vor diesem Problem standen auch die Kommunen. Sie beauftragten 1990 in Köln das Institut „Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (heute Verband für Kommunales Management), ein Gutachten und Empfehlungen zu einer Verwaltungsreform zu erstellen.

Ausgangspunkt für das vom Institut entwickelte Neue Steuerungsmodell waren zwei Faktoren:

1. Bund, Länder und Gemeinden haben leere Kassen, nehmen weniger Steuergelder ein.
2. Bund, Länder und Gemeinden müssen nach gesetzlicher Vorgabe mehr Leistungen im sozialen Sektor erbringen.

Der Gesetzgeber formulierte in einigen Gesetzen (z. B. § 93 BSHG und § 78 a–g KJHG), dass seit dem 1. Januar 1999 jeder Träger sozialer Dienste, der Gelder für seine Arbeit von öffentlichen Haushalten beantragt, ein Konzept vorlegt, das betriebswirtschaftlichen Kriterien entspricht. Ohne Konzept – kein Geld! Pädagogen wehrten sich zunächst gegen diese betriebswirtschaftlichen Vorgaben, haben inzwischen jedoch erkannt, dass das Neue Steuerungsmodell und die Zertifizierung der Einrichtung (QM) nach DIN EN ISO 9.000ff nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen bietet. Das Neue Steuerungsmodell gibt Denkanstöße und ist insofern eine Bereicherung, indem Mitarbeiter von Non-Profit-Unternehmen, so werden die sozialen Einrichtungen genannt, angehalten werden, auch betriebswirtschaftlich zu denken und zu handeln, das kann nicht schaden. Verwaltungsfachleute und Politiker erhalten Einblick in pädagogisches Denken und Handeln, auch das kann nicht schaden. Beide Seiten lernen einander besser zu verstehen, was der Sozialen Arbeit insgesamt dienlich ist. Jedoch sollten Sozialpädagogen/Sozialarbeiter so viel berufliches Selbstbewusstsein zeigen, dass sie sich der richtigen Reihenfolge bewusst sind: Soziale Einrichtungen sind primär pädagogisch ausgerichtet und sekundär betriebswirtschaftlich. Man sollte die Ebenen nicht vertauschen, damit würde man seine Profession und Identität aufgeben.

In diesem Buch habe ich mich bemüht aufzuzeigen, wie wichtig Didaktik für professionelles Arbeiten in sozialen Einrichtungen ist. Es ist schon erstaunlich, dass das Neue Steuerungsmodell, obwohl es sich an pädagogische und soziale Einrichtungen richtet, den Pädagogen betriebswirtschaftliche Begriffe zumutet. Dies obwohl es in der Pädagogik, die weit älter ist als die Betriebswirtschaft, ältere und traditionelle Begriffe gibt, die denselben Inhalt umschreiben. Z. B. sind in der Pädagogik die Begriffe Richt-, Grob- und Feinziele allgemein gebräuchlich. Man hätte nicht neue Formulierungen wie Wirkziele, Mittlerziele und Handlungsziele einführen müssen. Die Vermutung liegt nahe, dass Betriebswirte sich wenig mit den Inhalten der Pädago-

gik beschäftigt haben und noch weniger die Inhalte von Didaktik kennen. Das Neue Steuerungsmodell sollte man nicht ohne didaktische Überlegungen anwenden.



Halten wir fest

Non-Profit-Unternehmen wie z.B. Institutionen für Soziale Arbeit müssen seit Anfang des Jahrhunderts ihre Einrichtung nach dem Neuen Steuerungsmodell ausrichten und ihre Arbeit nach dem Qualitätsstandard (QM, EN ISO 9.000ff) überprüfen lassen. Dies hat Vor- und Nachteile. Auf keinen Fall ersetzt das Neue Steuerungsmodell ein didaktisches Konzept. Im Neuen Steuerungsmodell geht es vor allem um Effizienz, in der Didaktik um Effektivität.

5.6 Musterbeispiel: Zielgruppen-Konzept

Muster

Studenten, die im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Fachhochschule Düsseldorf eine Zusatzausbildung „Freizeit- und Bewegungspädagogik“ absolvieren, müssen im Rahmen ihrer Prüfung ein Zielgruppen-Konzept erstellen und es in einer Übungsstunde in die Praxis umsetzen. Die Studenten A. B. und H. B. haben folgendes Zielgruppen-Konzept erarbeitet. Dieses Beispiel soll ausführlich wiedergegeben werden, da es dem Leser als Muster für ein eigenes Zielgruppen-Konzept dienen kann.

Thema: Durchführung eines Zirkusprojektes für 6- bis 10-jährige Kinder aus einem sozialen Brennpunkt unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Information und Motivation.

A-Teil: Inhaltliche Überlegungen

Aus Platzgründen kann hier nicht der **A-Teil** wiedergegeben werden, eine verkürzte Gliederung muss genügen.

1. Zirkus
2. Kinder
3. Aufbau eines Zirkusprojektes

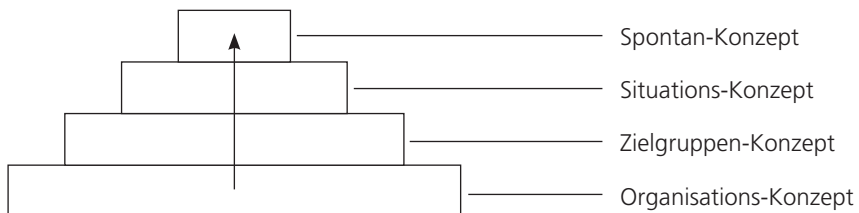


Abb. 40:
Konzept Modelle

4. Stadtteilorientierte sozialpädagogische Familienhilfe innerhalb eines sozialen Brennpunktes
5. Allgemeine anthropologische Überlegungen zu zirkuspädagogischer Arbeit mit Kindern
6. Zusammenfassung

B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen

Bedingungsanalyse

Erstes didaktisches Element: Ressourcen

1.1 Interne Ressourcen (Checkliste)

- *Ziel des Trägers:* Die Kinder des sozialen Brennpunktes werden in die Gesellschaft integriert.
- *Personal:* Für das Projekt werden zwei Honorarkräfte eingesetzt.
- *Finanzen:* Für geringe Ausgaben ist ein kleiner Etat verfügbar.
- *Material:* Notwendiges Material stellt der Träger zur Verfügung.
- *Räume:* Raum der sozialpädagogischen Familienhilfe. Der Raum wird als Bewegungsraum genutzt, ist durch einen Vorhang unterteilt, hat zwei Stützpfeiler in der Mitte des Raumes, die bei einigen Übungen hinderlich sind und eine Verletzungsgefahr bedeuten.
- *Zielgruppe:* Vor der Übungseinheit erhielten wir 20 schriftliche Anmeldungen, können aber nicht unbedingt davon ausgehen, dass alle Teilnehmer am ersten Morgen erscheinen werden. Nach unserer einführenden Übungseinheit bekommen die Kinder Gelegenheit, sich intensiver mit den vier angebotenen Zirkusgruppen auseinander zu setzen. Hiernach sollen sie sich entscheiden, in welcher Zirkusgruppe sie bis zur Vorstellung üben möchten.
- *Leistungsstrukturen:* Die beiden Honorarkräfte sind eigenverantwortlich für das Projekt, der Träger hat das Konzept gut geheißen und lässt die Übungsleiter frei arbeiten.
- *Versicherungsschutz:* Leiter wie Kinder sind über den Träger versichert.
- *Übungseinheit/Zeit:* Erster Tag des Zirkusprojektes.

1.2 Externe Ressourcen (Checkliste)

- *Image der Einrichtung:* Das Image ist nicht besonders gut. Durch das Projekt soll dieses in der Öffentlichkeit verbessert werden.
- *Presse:* Sie berichtet eigentlich nur negativ über den sozialen Brennpunkt. Wir hoffen, dass das Projekt eine gute Presse bekommt.
- *Sponsoren:* Der Träger hat einige Sponsoren gefunden, welche die „Gala-Vorstellung“ finanziell unterstützen.
- *Nationalitäten:* Für das Projekt haben sich Kinder verschiedener Nationalitäten angemeldet. Dies macht das Vorhaben besonders spannend.
- *Ferienzeit:* Das Zirkusprojekt findet in den Sommerferien der Kinder statt.

Zweites didaktisches Element: Voraussetzungen

2.1 Individuelle/anthropogene Voraussetzungen

Bei den individuellen/anthropogenen Überlegungen sollen der Entwicklungsstand, Merkmale, Fähigkeiten und Besonderheiten der Kinder im Hinblick auf zirkuspädagogische Arbeit untersucht werden.

1. *Wahrnehmung*: Die Wahrnehmung ist für die Strukturierung und Orientierung in der Umwelt notwendig. Kinder dieses Alters verfügen über eine optimale, sachbezogene und differenzierte Wahrnehmung, wobei diese durch Denkprozesse und parallel durch starke Emotionen bestimmt wird. Diese Art der Wahrnehmung bewirkt ein spontanes, situationsabhängiges Verhalten, ohne dass das Kind die Folgen seines Verhaltens vorher sieht (Baacke 1999, 173–177).

Für die Aufnahme von zirkusspezifischen Spiel- und Bewegungsreizen ist somit die Voraussetzung vorhanden, wobei man aber auf eine spielerische Informationsaufnahme achten sollte.

2. *Emotionalität*: Emotionen wirken sich auf das Denken, Erleben und Handeln des Menschen aus. Die Gefühle des Kindes verändern sich im Laufe seiner Entwicklung, wobei sie u. a. durch die eigene Kultur und Sozialisation beeinflusst und mitbestimmt werden. Kinder in dieser Altersstufe haben auch häufig z. B. Angst vor der Dunkelheit sowie Schul- und Trennungsängste. Dabei äußern sich die Ängste geschlechts- und schichtspezifisch unterschiedlich (Baacke 1999, 207–217).

Das Sich-Wohlfühlen ist gerade in unserer Übungseinheit von entscheidender Bedeutung, wie im anthropologischen Teil beschrieben wird.

3. *Intelligenz, Denkfähigkeit*: „Intelligenz ist ein Substrat das durch Lernen entwickelt, trainiert und mit Denkinhalten versehen wird, wobei Entwicklung, Umwelt und psychophysiologische Konstitution wichtige bedingende Faktoren für die Intelligenzentwicklung sind.“ (Baacke 1999, 179)

Die Altersstufe der 6- bis 10-Jährigen befindet sich nach Piaget in der konkret-operationalen Phase. Dabei ist das Kind gedanklich noch an real existierende Objekte/Ereignisse gebunden und schon in der Lage, solche konkreten Handlungen kognitiv durchzuführen. Neben der Entstehung des Invarianzbegriffes, von Klassifizierungen und eines Raum- und Zeitkonzeptes kann das Kind z. B. Sportregeln, die sich auf konkrete Operationen und Raum und Zeit beziehen, begreifen. Zu der verbesserten Konzentrationsfähigkeit erlangen die Kinder dieser Altersstufe die Fähigkeit zu einer präzisierten Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung. Die Kinder können zwar äußerst schnell neue Bewegungsfertigkeiten erlernen, doch erlangen sie nur durch ausreichende Übung eine dauerhafte Aneignung dieser Fertigkeit (Weineck 1990, 64). Diese angesprochenen kognitiven Aspekte sind besonders für die Einübung von Inhalten in den einzelnen Zirkusgruppen wichtig.

4. *Kreativität*: Die Kindheit ist die Zeit der Kreativität. Das Kind besitzt eine kreative Intelligenz, die es ihm ermöglicht, Probleme oder verschie-

dene Sachverhalte durch schöpferische Originalität und Flexibilität individuell und eigenständig zu lösen. Die Kreativität ist für das Kind von besonderer Bedeutung, da sie die eigene Persönlichkeitsentfaltung fördert (Baacke 1999, 189–198). Gerade ein Zirkusprojekt bietet viele Möglichkeiten für die Kinder dieser Altersstufe, ihre Kreativität auszuleben und weiterzuentwickeln.

5. *Motorik*: Das frühe Schulkindalter ist gerade anfänglich geprägt durch ein wildes, heftiges Bewegungsverhalten, das sich gegen Ende dieser Entwicklungsphase normalisiert.

Die körperliche Entwicklung verläuft ruhig und gleichmäßig, wobei das Längenwachstum von Jungen und Mädchen bis zum 10. Lebensjahr annähernd gleich bleibt. In dieser Altersstufe herrscht die Lust an Bewegung vor, wobei die Kinder besonders viele und vielfältige motorische Fertigkeiten erlernen. Die motorische Entwicklung ist von einer fortschreitenden Differenzierung (vielfältige Bewegungsformen) und gleichzeitig paralleler Koordinierung von motorischen Teilfunktionen (Bewegungskombinationen) bestimmt. Neben der verfeinerten motorischen Differenzierungsfähigkeit ist diese Altersphase durch gute körperliche Voraussetzungen bestimmt. Auf Grund des kleinen und leichten Körperbaus liegen günstige Kraft- und Hebelverhältnisse vor.

Es ist zu beachten, dass das Skelettsystem nicht geschädigt wird, da es zwar erhöht biegsam, aber vermindert zug- und druckfest ist (z. B. Sehnen- und Bändergewebe) (Weineck 1990, 59). Die körperlichen und motorischen Voraussetzungen bieten z. B. in der Akrobatik (Kraft-, Hebelverhältnis) und bei Jonglieraktionen (motorische Differenzierungsfähigkeit) Möglichkeiten, diese weiter zu fördern. Dem Bewegungsdrang, der bei unserer Zielgruppe immens groß ist, sollte durch immer wiederkehrende Bewegungs- bzw. Zirkusspiele nachgekommen werden.

6. *Prosoziales Verhalten*: Die Voraussetzungen für prosoziales Verhalten liegt in der Fähigkeit, die Interessen, Gefühle und Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen und diese zu verstehen. Dabei wird das prosoziale Verhalten durch die Umwelt mitgeprägt, was gerade in einem sozialen Brennpunkt von besonderer Bedeutung ist. Kinder im schulpflichtigen Alter entwickeln allmählich Empathie und Kooperationsfähigkeit gegenüber anderen. Baacke sieht besonders im Spiel die Möglichkeit, prosoziales Verhalten zu üben (Baacke 1999, 235–240).

Dabei darf man die Kinder bei der Lösung sozialer Konflikte nicht überfordern, da ihnen eine Einigung bei unterschiedlichen Meinungen schwer fällt. Das Kind lernt in dieser Phase wesentliche soziale Interaktionen, die für sein späteres Verhalten von entscheidender Bedeutung sind (Kooperation, Anpassung, Auseinandersetzung mit Dominanz, Aggression, Führungsverhalten). Für die Kinder aus sozialen Brennpunkten ist es wichtig, sich in den sozialen Interaktionen zu erproben, also ein größeres Verhaltensrepertoire zu erlangen.

7. *Auswahl der Altersstufe für das Projekt und koedukative Gruppenstruktur*: Auf Grund der Erkenntnisse aus den zuvor angestellten Überlegun-

gen scheint es uns möglich, mit dieser Altersstufe ein Zirkusprojekt durchzuführen. Die emotionalen, kognitiven, körperlichen und motorischen Voraussetzungen sind gegeben, wobei natürlich auf das Spiel- und Bewegungsverlangen eingegangen werden sollte. Auch wenn zwischen dem sechsten und dem zehnten Lebensjahr Unterschiede in der Entwicklung bestehen, können diese durch die vielfältigen Möglichkeiten des Kinderzirkus ausgeglichen werden.

Wir führen bewusst ein Zirkusprojekt mit Mädchen und Jungen durch. Auf Grund des Geschlechts wird dem Kind von seiner sozialen Umgebung eine Rolle zugewiesen, die dessen Verhalten und Handeln mitbestimmt und beeinflusst. In unserer Altersgruppe ist der äußere Einfluss auf das Verhalten der Kinder nach ihrem Geschlecht noch nicht so dominant, wie zu Beginn der Pubertät.

Die Selbstkategorisierung des eigenen Geschlechts ist stark ausgeprägt, was natürlich zu Konflikten zwischen den Kindern führen kann, aber auch ein Teil der Auseinandersetzung mit der eigenen und der anderen Geschlechtsrolle darstellt.

2.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen

Bei den folgenden Ausführungen orientieren wir uns an dem sozial-ökologischen Ansatz von Baacke, der die Strukturierung der kindlichen Umwelt in ihrer zentralen Bedeutung für das Handeln und Verhalten herausstellt. *Baacke* beschreibt die kindliche Umwelt in vier sozio-ökologischen Zonen, die das Kind nacheinander betritt. Anhand dieser Zonen versuchen wir, die Lebenssituation der Kinder unserer Zielgruppe darzustellen. Insbesondere soll dabei das Augenmerk auf die Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten der Kinder gerichtet werden, um die Notwendigkeit von Spiel- und Bewegungsangeboten zu verdeutlichen.

1. *Das ökologische Zentrum*

„... ist die Familie, das Zuhause, die Wohnung, der Ort, an dem das Kind mit seiner wichtigsten Bezugsperson wohnt.“ (Deinet 1987, 26; Baacke 1976, 32ff)

Hier finden entscheidende Lernprozesse statt, die darauf Einfluss nehmen, in welchem Maße und wie die Kinder Entwicklungsanreize erhalten: welche Kommunikations- und Handlungschancen gegeben sind. Die Kinder unserer Zielgruppe kommen überwiegend aus großen Familien, z. T. mit allein erziehendem Elternteil. Der Ausländeranteil ist hoch.

Gesellschaftlich bedingte soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Verschuldung und mangelnder Wohnraum haben für einige Familien eine große Belastungssituation zur Folge. Die damit verbundenen sozialen und psychischen Probleme erschweren es den Bezugspersonen, eine günstige entwicklungs- und bewegungsförderliche Betreuung zu gewährleisten. Die Bewegungsmöglichkeiten sind allein durch die beengte räumliche Situation stark eingeschränkt: Es ist für die Bezugspersonen schwer, eine kindgerechte Wohnumwelt einzurichten.

2. *Der ökologische Nahraum*

„... ist die Nachbarschaft, der Stadtteil, die Wohngegend: Hier werden die ersten Außenkontakte geknüpft, das Kind wird mit den Gegebenheiten des Wohnumfeldes konfrontiert, wobei die Gruppe der Gleichaltrigen für viele Lernprozesse wichtig ist (Übernahme verschiedener Rollen, Lernen voneinander).“ (Deinet 1987, 26)

Die Wohnumgebung muss dem Kind und der Gleichaltrigengruppe genügend Raum bieten, in dem sie Erfahrungen sammeln können. Gebiete des sozialen Brennpunktes befinden sich häufig in Ballungszentren, in Wohnvierteln mit großen Häuserblocks oder in Stadtteilen mit Ghettowirkung, in denen Straßen die Nahräume für Kinder und deren Bewegungsfreiheit einschränken. Häufig sind die Kinder nur auf ein sehr kleines Gebiet um ihr Wohnhaus herum angewiesen. Durch den Straßenverkehr wird nicht nur der kindliche Lebensraum eingengt (Straßen, Einstellplätze, Garagen), sondern es besteht auch eine akute Gefährdung der Kinder. Innerhalb der Wohngebiete gibt es selten unverplante Freiflächen oder Grundstücke, die für Großstadtkinder möglicherweise eine Spiel- und Erlebnismöglichkeit bieten könnten. Offizielle Spielplätze sind rar und meist unattraktiv.

Die Hochbauweise trägt weiterhin zur Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten insofern bei, als die Wohnumgebung für Kinder nur schwer erreicht werden kann: Kinder in Hochhäusern halten sich weniger im Freien auf und sind in ihrer Mobilität stark eingeschränkt, was auch zu Verlust an Straßenöffentlichkeit beiträgt. Die Wohndichte reduziert nicht nur den Bewegungsraum, sondern führt auch zu Reglementierungen: Die Kinder sollen sich ruhig und diszipliniert verhalten, so dass die Privatsphäre der Nachbarn geschont wird.

3. *Die ökologischen Ausschnitte*

„... sind die Orte, in denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird, wie z. B. Kindergarten, Schule, Spielplatz, Sporthalle und Schwimmbad.“ (Deinet 1987, 27)

Die Kinder unserer Zielgruppe sind bereits mit verschiedenen Institutionen (Schule, Kindergarten) in Kontakt gekommen. Sie haben soziale Regeln und neue Formen der Interaktion kennen gelernt und erfahren allmählich einen anderen Umgang mit der Zeit: Das Vergessen der Zeit, wie sie es beim Spielen erleben, ist in der Schule eingeschränkt. Die Zeit ist nach Stunden und Lerngegenständen kanalisiert, dazwischen liegen die Pausen.

Auch in Bezug auf die Bewegungsfreude bedeutet die Schule eine Eingrenzung: Zivilisiertes Betragen ist vorgeschrieben, Motorik wird auf im Klassenzimmer erwünschte Verhaltensweisen funktionalisiert. Auch der Turn- und Sportunterricht schränkt den eigentlichen Bewegungsdrang, die Freude an der Bewegung, durch Reglementierungen häufig ein.

Einander berühren, sich miteinander am Boden wälzen, wild hintereinander herlaufen – diesem Verhalten wird selbst in den zeitlich begrenzten Pausen auf Schulhöfen wenig Raum gegeben (Deinet 1987, 48).

Als wichtiger ökologischer Ausschnitt für die Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind Freizeiteinrichtungen anzusehen. Hier ist besonders die „Spielraumfunktion“ auf Grund der wenigen Rückzugsmöglichkeiten für Kinder in beengten Wohnverhältnissen von Bedeutung. Fehlende Bewegungsmöglichkeiten können hier durch entsprechende Angebote ausgeglichen werden. Weiterhin ist eine „Treffpunktfunktion“ gegeben. In sozialen Brennpunkten gelten solche Freizeiteinrichtungen als eine von wenigen Treff- und Spielmöglichkeiten. Auch Schwimmbäder und Sportplätze haben für Kinder unserer Zielgruppe eine wichtige Funktion, besonders wenn die Integration in Vereine möglich ist. Neben der Betreuung einzelner Familien bietet die sozialpädagogische Familienhilfe auch Gruppen für Kinder oder Frauen an, die diesen Funktionen entsprechen und gleichzeitig eine Verknüpfung mit der Arbeit in den Familien ermöglichen. Das Zirkusprojekt stellt in diesem Rahmen eine besondere Attraktion dar.

4. *Die ökologische Peripherie*

„... dieses sind Orte, die außerhalb des Alltagslebens liegen und von Zeit zu Zeit aufgesucht werden.“ (Deinet 1987, 27)

Für Kinder und Jugendliche ist es von großer Bedeutung über den Nahraum im Wohnfeld hinaus Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten zu finden, die sich von den Erfahrungen in ökologischen Ausschnitten (z. B. Schule) unterscheiden. Dieses ist jedoch in Gebieten des sozialen Brennpunktes sehr schwer, weil die dortigen Strukturen (z. B. Verkehrsbedingungen) den Handlungsraum deutlich eingrenzen. Bieten sich trotzdem solche Orte mit einem hohen Erlebniswert, so stehen sie in keiner Beziehung zu dem erlebnis- und treffpunktarmen Wohnumfeld.

Die Zone der ökologischen Peripherie ist für die Kinder unserer Altersstufe insofern relevant, als hier ferner gelegene Freizeitangebote (z. B. ein alter Fabrikschuppen, den zu betreten eigentlich verboten ist) einen Anreiz bieten, das Erleben eines Risikos oder Abenteuers versprechen. Hier handelt es sich um Ausnahmen, die jedoch einen besonderen Eindruck hinterlassen. Da im Wohnfeld unserer Zielgruppe derartige Erlebnismöglichkeiten kaum gegeben sind, ist es besonders anzustreben, durch entsprechende Spiel- und Sportangebote wie z. B. das Zirkusprojekt einen Ausgleich zu schaffen.

Drittes didaktisches Element: Lehr-Lern-Situation/Aspekte

Als Übungsleiter befinden wir uns bei der Durchführung unserer einführenden Einheit in das Zirkusprojekt in einer pädagogischen Situation, haben Ziele, Inhalte und Methoden. Wir stehen in einer Lehr-Lern-Situation. Anhand der Aspekte einer Situation wollen wir diese näher analysieren.

1. *Lernen*: Lernen definieren wir als Verhaltensänderung bzw. den Erwerb von neuen Erfahrungen, Erlebnis- und Handlungsweisen. Man unterscheidet zwischen funktionalem und intentionalem Lernen. In unserer Übungseinheit werden die Kinder eher funktional, also unbewusst ler-

nen, da wir unsere Lerninhalte in die Zirkusspiele integrieren. So werden die Kinder z. B. die Inhalte der einzelnen Zirkusgruppen durch kleine Zirkusspiele aufnehmen. Wenn sie allerdings in den späteren Gruppen Fertigkeiten erwerben sollen wie z. B. das Jonglieren, werden die Kinder durch das bewusste Üben auch intentional, also bewusst lernen.

2. *Prozess*: Wir gehen davon aus, dass sich das in unserer Übungseinheit angestrebte Lernen als Verhaltensänderung in einem Prozess vollzieht, der in unterschiedlicher Intensität abläuft. Wir berücksichtigen bei der Planung die Zeitperspektive: Welche Ziele können kurz-, mittel- und langfristig erreicht werden?

Bei der Durchführung dieser Übungseinheit handelt es sich um einen kurzfristigen Lernprozess, da innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens bestimmte Lernschritte vollzogen werden sollen. Die Kinder erfahren, worum es in dem Zirkusprojekt geht, sie sollen darauf eingestimmt werden. Mittelfristig können die Kinder durch das gesamte Zirkusprojekt wichtige Erfahrungen mit ihren eigenen Fähigkeiten machen. Durch ihren eigenen Einsatz, ihre Ideen, durch gemeinsames Tun entsteht ein konkretes Erfolgserlebnis.

Langfristig erfahren die Kinder eine Erweiterung ihrer Handlungs- und Erlebniskompetenz.

Weiterhin ist bei einem Lehr-Lern-Prozess zu bedenken, dass er sich immer in gruppendynamischen Phasen vollzieht. Wir gehen davon aus, dass sich die Gruppe bei der Durchführung unserer Übungseinheit in der Fremdheitsphase befindet. Daher legen wir viel Wert auf die Möglichkeit des Eingewöhnens und des Kennenlernens.

3. *Gefälle*: Zwischen uns und den Kindern besteht bereits durch den Altersunterschied, unsere größere Lebenserfahrung sowie Schul- und Ausbildung ein Gefälle. Die Tatsache, dass wir den Verlauf der Übungseinheit geplant haben und diese den Kindern noch nicht bekannt ist, verdeutlicht das Gefälle. Uns ist es wichtig, dieses Gefälle zu akzeptieren und uns nicht darüber hinwegzutäuschen, sondern den schrittweisen Abbau anzustreben. Zunächst ist es erforderlich, stellvertretende Entscheidungen zu treffen. Dies geschieht durch die Planung der Übungseinheit und die Anleitung zu bestimmten Aktionen. Im Laufe der Übungseinheit möchten wir den Kindern die Möglichkeit bieten, an unseren Entscheidungen zu partizipieren. Dies geschieht zunächst durch das Aufgreifen von Ideen der Kinder zu bestimmten Übungsaufgaben und wird allmählich gesteigert. Die Kinder treffen eigenständige Entscheidungen, indem sie Bewegungs- und Darstellungsformen entwickeln (Übung: Clown/Akrobatik und Tiere). Um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden, geben wir bei Bedarf Anregungen. Auf diese Weise können wir uns immer mehr zurückziehen und zu einem partnerschaftlichen Umgang gelangen.
4. *Verhältnis*: Die Kinder sind von Hause aus eher einen autoritären Leitungsstil gewohnt, daher ist die Gewöhnung an einen anderen Leitungsstil für sie nicht leicht. Wir gedenken aber dennoch, den sozialintegrativen

Leitungsstil anzuwenden, da wir zum einen eine angenehme Atmosphäre schaffen, zum anderen den Kindern eine andere Form des gegenseitigen Umgangs miteinander bieten wollen. Gerade in einer Zirkusatmosphäre scheint uns dieser Leitungsstil angemessen, der sich nach Tausch und Tausch (1977) durch folgende Elemente auszeichnet:

- Achtung, Wärme, Rücksichtnahme,
- einführendes Verstehen,
- Echtheit, Aufrichtigkeit und
- Partnerschaftlichkeit.

Allerdings muss man berücksichtigen, dass eine klare, organisierte Struktur Bedingung ist, da sonst die Gefahr besteht, dass die Kinder die scheinbare Freiheit missverstehen könnten.

5. *Beziehung*: Nach Watzlawick ist die Beziehungsebene primär und die Inhaltsebene sekundär. Stimmen die Beziehungen, kann man sich auf die Inhalte besser konzentrieren. Dieser Aspekt ist gerade für unsere Arbeit von großer Bedeutung, da Kinder zunächst gefühlsmäßig reagieren. Wir versuchen durch die persönliche Begrüßung, das Schaffen einer Zirkusatmosphäre durch Musik, Schminken, Verkleiden und verschiedene Zirkusspiele (mit Zirkuselementen), die Beziehungsebene positiv zu gestalten. Nicht zuletzt geht es um Freude, die durch Spiele und Darstellungsformen erreicht werden sollen. Stimmt die Beziehungsebene, werden die Kinder z. B. Informationen oder zu erlernende Spiel- und Bewegungsformen leichter aufnehmen können.
6. *Situation*: Die Lehr-Lern-Situation ist die Zusammenfassung der bereits erwähnten Aspekte. Als Übungsleiter wollen wir darauf achten, die Situation gezielt zu gestalten und nicht nur auf Situationen zu reagieren. Dieses erfolgt durch die Planung der Übungseinheit unter besonderer Berücksichtigung der differenzierten Zielgruppenanalyse. Wir gehen davon aus, dass die Kinder die Übungseinheit freiwillig besuchen, und vermuten, dass sie Interesse an dem Zirkusprojekt haben. In der *Anfangsphase* versuchen wir zunächst durch Informationen und ein Bewegungsspiel in aufgelockerter Form auf das Zirkusprojekt einzustimmen, so dass die Kinder eventuell vorhandene Hemmungen und Unsicherheiten abbauen können. In der *Hauptphase* setzen sich die Kinder spielerisch mit den einzelnen Bereichen des Zirkusprojektes auseinander. Die *Schlussphase* dient dem Ausklang der Übungseinheit, wobei die Kinder durch einen abgerundeten Schluss (Vorführung von Spielszenen) zur weiteren Teilnahme an dem Projekt motiviert werden sollen.

Sechstes didaktisches Element: Anthropologische Überlegungen

Neben den individuellen und sozio-kulturellen Überlegungen zur Zielgruppe ist auch eine anthropologische Betrachtungsweise, speziell bezogen auf die Situation und die Bedürfnisse der Kinder aus einem sozialen Brennpunkt, sinnvoll.

- **Sensu-motorische Dimension:** Die Situation der Kinder in einem sozialen Brennpunkt ist u. a. durch eine einseitige Ernährung und durch Bewegungsarmut gekennzeichnet. Das Zirkusprojekt soll besonders auf den Bewegungsdrang der Kinder eingehen. Auch sollen alle Sinne gefördert werden.
- **Emotional-affektive Dimension:** In der sozialpädagogischen wie zirkuspädagogischen Praxis geht es vor allem darum, den Kindern ein Gefühl von Anerkennung (Akzeptanz) und Geborgenheit zu vermitteln, aus dem sie Selbstbewusstsein und Eigeninitiative entwickeln können.
- **Kognitiv-rationale Dimension:** Durch Verarmung der emotional-affektiven Dimension und die Überbetonung der kognitiv-rationalen Dimension, z. B. in der Schule, besteht eine weitere Einseitigkeit. Uns geht es in dem Projekt um die Förderung der Kreativität.
- **Psycho-aktionale Dimension:** Die Eigeninitiative soll durch die Förderung von Handlungs- und Erlebnisfeldern angestrebt werden. Der Kinderzirkus bietet gerade hier Kindern aus sozialen Brennpunkten gute Möglichkeiten, sich zu entfalten.
- **Sozial-kommunikative Dimensionen:** Das Zirkusprojekt ist besonders geeignet, das soziale Verhalten der Kinder zu fördern. Die Übungen gelingen nur, wenn man sich auf den Anderen verlassen kann. Teamarbeit ist angesagt.
- **Kulturell-ethische Dimension:** Der Bereich dieser Dimension ist bei den Kindern durch Benachteiligung durch die Umwelt aus dem Gleichgewicht geraten. Dabei besteht die Gefahr, dass die Kinder z. B. eine geringe Frustrationstoleranz entwickeln und sich leicht angegriffen fühlen. Ihr Selbstwertgefühl soll gestärkt werden. Zudem können die Zirkusnummern nur gelingen, wenn alle die aufgestellten Regeln einhalten.

Viertes und fünftes didaktisches Element: Ziele und Methoden

1. Richtziel-Ebene

Richtziel 1. Grades: Die Kinder erweitern ihre Handlungs- und Erlebniskompetenz.

Richtziel 2. Grades: Die Kinder erhalten Informationen über das Zirkusprojekt und werden dafür motiviert.

2. Grobziel-Ebene

Erziehungsziele

1. *Blitzanalyse:* Wir überprüfen in der Eingangssituation, ob unsere Planung so durchgeführt werden kann oder korrigiert werden muss. (Standardziel) Die Kinder...
2. werden auf die Übungseinheit eingestimmt.
3. erhalten einen ersten Einblick in die Inhalte der einzelnen Zirkusgruppen.
4. erfahren, dass durch gemeinsames kreatives Handeln Ergebnisse entstehen.
5. lernen die anderen Kinder und Mitarbeiter kennen.

6. haben Freude und fühlen sich wohl.
7. *Die Übungseinheit wird ausgewertet* (Standardziel).

Handlungsziele

Wir vermuten, die Kinder wollen ...

1. Freude haben.
2. etwas über das Zirkusprojekt erfahren.
3. Abwechslung vom Alltag und keine Langeweile haben.
4. die anderen Kinder und uns kennen lernen.
5. spielen und sich bewegen.
6. nicht über- und unterfordert werden.
7. sofort mit dem Zirkus beginnen.

Lernziele

Die Erziehungsziele 1–7 werden als Lernziele übernommen.

■ *Struktur-orientierte Ziele*

1. Wir überprüfen in der Eingangssituation, ob unsere Planung so durchgeführt werden kann oder korrigiert werden muss (Blitzanalyse/Standard).

■ *Ergebnis-orientierte Ziele*

Die Kinder ...

2. werden auf die Übungseinheit eingestimmt.
3. erhalten einen Einblick in die Inhalte der einzelnen Zirkusgruppen.
4. erfahren, dass durch gemeinsames kreatives Handeln Ergebnisse entstehen.

■ *Prozess-orientierte Ziele*

Die Kinder ...

5. lernen die anderen Kinder und Mitarbeiter kennen.
6. haben Freude und fühlen sich wohl.
7. *Die Übungseinheit wird ausgewertet* (Standard).

Ergebnis-Verlauf/Begründung

Unsere Erziehungsziele und die Handlungsziele der Kinder widersprechen sich nicht. HZ 4 und EZ 5 sowie EZ 6 und HZ 1 stimmen überein. EZ 4 und HZ 4 sowie EZ 6 und HZ 2 sind in allen anderen Lernzielen auf der Feinziel-ebene und somit in allen Phasen der Übungseinheit enthalten. Um die logische Abfolge der einzelnen Feinziele nicht zu zerstören, erklären wir die Lernziele 4 und 5 in einem allgemeinen Didaktischen Kommentar, wobei deren Feinziele in den übrigen Lernzielen enthalten sind. Die Bedeutung dieser zwei Aspekte möchten wir hiermit verdeutlichen, da es unserer Ansicht nach nicht genügt, diese ohne Lernzielaufstellung nur auf der Fein-

zielebene abzuhandeln. HZ 2 wird schwerpunktmäßig in EZ 3 berücksichtigt. Die Handlungsziele 3, 5 und 6 werden in den verschiedenen Zirkusspielen angesprochen.

HZ 7 können wir so nicht übernehmen, da eine schrittweise Hinführung erforderlich ist. Wir berücksichtigen es jedoch durch die Einbeziehung von Zirkuselementen in unserer Übungseinheit. EZ 1 und 7 gehören standardmäßig zu unserem pädagogischen Vorgehen.

3. Feinziel-Ebene

■ Blitzanalyse (Standard)

Feinziele zu Lernziel 1

Wir ...

1. vergleichen die konkrete mit der geplanten Situation.
2. stellen unser Konzept vor.
3. holen die Meinung der Kinder ein und interpretieren ihre Reaktion.
4. ändern unsere geplanten Ziele und/oder behalten sie.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: In unserem Konzept planen wir unser Handeln für eine konkrete Situation. Diese Situation existiert nur in unserer Vorstellung. Obwohl wir uns die Situation realistisch vorstellen können, müssen wir uns darauf einlassen, dass die Kinder mit einer für uns nicht vorhersehbaren Einstellung in die Situation kommen bzw. die Situation sich ganz anders darstellt.

Begründung: Mit diesem Standardziel soll uns deutlich gemacht werden, dass es stets anders als geplant kommen kann. So sind wir besser auf Veränderungen eingestellt. Die geplante Situation muss mit der konkreten verglichen werden und u. U. Folgerungen daraus gezogen werden. Dieses Vorgehen ist wichtig, wollen wir die Interessen (Handlungsziele) der Kinder ernst nehmen.

Vermittlungsvariablen

■ *Methode:* Beobachtung, Gespräch

■ *Medien:* –

■ *Material:* –

■ *Zeit:* ca. 5 Minuten

■ *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Wir müssen möglichst schnell die Situation erfassen und einschätzen, mit welchen Interessen die Kinder gekommen sind.

■ Einstiegsphase

Feinziele zu Lernziel 2

Die Kinder ...

1. erfahren eine persönliche Ansprache.
2. lernen die Namen der Übungsleiter kennen.
3. erfahren, wie die Übungseinheit verläuft.

4. erhalten eine kurze Information über den weiteren Verlauf des Projektes.
5. bringen eigene Erfahrungen mit dem Zirkus ein.
6. kommen miteinander in Kontakt.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Bei der Einstiegsphase geht es vor allem um ergebnisorientierte Ziele. Durch die Begrüßung der Kinder und die Vorstellung der Übungsleiter soll ein erster Kontakt aufgebaut werden. Die Kinder werden informiert, dass in der ersten Übungseinheit Spiele durchgeführt werden, die etwas mit dem Zirkus zu tun haben.

Begründung: Dies ist wichtig, weil wir vermuten, dass die Kinder direkt mit dem Einüben von Zirkusnummern beginnen möchten. Deshalb erklären wir ihnen, dass sie im Anschluss an diese Übungseinheit die einzelnen Zirkusgruppen näher kennen lernen können. Um die Kinder einzubeziehen, geben wir ihnen die Möglichkeit, über eigene Erfahrungen mit dem Zirkus zu erzählen.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Gespräch
- *Medien:* –
- *Material:* Verkleidungsstücke für die Übungsleiter
- *Zeit:* ca. 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Die Kinder sitzen im Halbkreis. Die Übungsleiter stehen vor den Kindern. Wir erklären im Wechsel.

Die Kinder ...

7. bewegen sich im Raum.
8. spielen einen Einlauf in die Manege.
9. entwickeln eigene Bewegungsformen.
10. setzen Musik in Bewegung um.
11. nehmen beim Musikstopp Bewegungsimpulse auf und führen sie durch.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Hier handelt es sich vor allem um ergebnisorientierte Ziele.

Zunächst wird der Beginn einer Zirkusvorstellung gespielt, indem die Kinder in die Manege einlaufen und nacheinander gemeinsam verschiedene Artisten und Tiere darstellen. Sie bewegen sich bei entsprechender Zirkusmusik und erhalten bei Musikstopp Bewegungsimpulse, die sie bei Einsetzen der Musik ausführen sollen. Die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit wird gefördert.

Begründung: Den Kindern soll ein Einstieg in die Übungseinheit gegeben werden. Sie sollen sich körperlich aufwärmen und an den Raum gewöhnen. Es folgt eine Vorbereitung auf die anschließenden Spiele. Die Kinder werden schrittweise mit verschiedenen Zirkuselementen konfrontiert. Das Spiel

ermöglicht eine Auflockerung der Gruppensituation und das Interesse der Kinder soll geweckt bzw. verstärkt werden.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Bewegungsspiel nach Musik
- *Medien:* Musikanlage
- *Material:* Kassette mit vorbereiteten Ausschnitten aus der Roncalli-Zirkusmusik
- *Zeit:* 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Der „Zirkusdirektor“ gibt die entsprechenden Bewegungsimpulse von einem gut sichtbaren Standpunkt (Kasten) aus. Bei den Bewegungsausführungen beteiligt er sich, um die Kinder zu animieren. Der zweite Übungsleiter bedient die Musikanlage. Die Übungsleiter verständigen sich durch verabredete Zeichen untereinander, um den reibungslosen Ablauf des Musikeinsatzes zu gewährleisten. Zuletzt wird ein Kreis gebildet, um das nächste Spiel besser vorstellen zu können.

■ Hauptphase

Feinziele zu Lernziel 3

Die Kinder ...

1. führen Kreisspiele mit dem Jonglierelement Ball durch.
2. lernen bei den Kreisspielen die Namen der Gruppenmitglieder kennen.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele.

Die Kinder führen drei verschiedene Kreisspiele mit einem Ball durch, deren Schwierigkeitsgrad sich allmählich steigert. Zunächst geht es um ein einfaches Fangspiel zum Kennenlernen der Namen. Dieses wird durch zusätzliche Bewegungsformen erweitert. Dadurch gewinnen die Kinder eine Vorstellung von einfachen Übungen in der Jongliergruppe.

Begründung: Das Kennenlernen der Namen bietet sich zu Beginn der Hauptphase an, um eine persönliche Ansprache der Kinder auch untereinander zu ermöglichen.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Kreisspiele
- *Medien:* –
- *Material:* Softball
- *Zeit:* 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Die Kinder stehen nach Abschluss der Aufwärmphase bereits im Kreis, so dass die Spiele gut erklärt werden können. Dies soll durch das Erzählen einer Geschichte erfolgen. Die Übungsleiter nehmen an dem Spiel teil. Je nach Interesse und Fähigkeiten der Kinder können die Spielformen variiert werden.

Die Kinder ...

3. probieren einfache mimische und gestische Ausdrucks- und Bewegungsformen von Clowns aus.
4. erleben sich selbst in einer anderen Rolle.
5. führen in Kleingruppen vorbereitete Übungen zur Akrobatik durch.
6. lösen gemeinsam bestimmte Bewegungsaufgaben.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele.

Es geht darum, dass die Kinder Grundelemente der Clownerie kennen lernen und ausprobieren. Durch das Erzählen einer Spielgeschichte erhalten sie die entsprechenden Bewegungsanregungen, wobei ansatzweise akrobatische Übungselemente einbezogen werden.

Begründung: Der Schwerpunkt liegt auf gemeinsamen Aktionen und Förderung der Kooperation. Durch das Schminken der Nase wird ein gemeinsames Identifikationsmerkmal geschaffen.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* „Spielgeschichte“ mit Bewegungsanregungen
- *Medien:* vorbereitete Geschichte
- *Material:* rote Schminke
- *Zeit:* 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Die Geschichte wird eingeleitet, indem die Kinder durch das Anmalen der Nase in Clowns verwandelt werden. Das darstellende Spiel beginnt mit den „schlafenden Clowns“, die im Raum verteilt auf dem Boden liegen und dann ihren Tagesablauf beginnen. Die Kinder bewegen sich zu den entsprechenden Bewegungsimpulsen frei im Raum, wobei der Übungsleiter gut sicht- und hörbar sein muss. Der zweite Übungsleiter beteiligt sich an dem darstellenden Spiel, um eventuell Hilfestellung zu geben. Die Gruppenbildung erfolgt nach dem Prinzip des „Atomspiels“.

Die Kinder ...

7. stellen charakteristische Merkmale von Tieren dar.
8. bilden vier Gruppen (Tierfamilien).
9. entwickeln in der Gruppe eine kurze Spielszene.
10. versetzen sich in Tierrollen.
11. lernen Fähigkeiten und Eigenschaften der anderen Kinder näher kennen.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Es handelt sich hier um ergebnis-orientierte Ziele.

Die Kinder sollen sich in vier Tiergruppen zusammenfinden, in denen sie jeweils gemeinsam eine Tierdressur erarbeiten.

Begründung: Hier geht es vor allem darum, Kreativität und Fantasie sowie das Gruppenverhalten zu fördern, weil Ideenreichtum und schöpferisches Tun in der weiteren Arbeit immer wieder wichtig werden. Die Aus-

drucksmöglichkeiten der Kinder werden durch das Sich-Hineinversetzen in Tierrollen gefördert.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Gruppenarbeit
- *Medien:* –
- *Material:* 5 x 4 Kärtchen mit Tierabbildungen und -namen
- *Zeit:* ca. 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Die Gruppenbildung erfolgt, indem jedes Kind eine Karte mit einer Tierart erhält, die dargestellt werden soll. Vier verschiedene Gruppen überlegen jeweils in verschiedenen Ecken des Raumes eine kleine Spielszene. Die Übungsleiter geben bei Bedarf Anregungen und helfen bei Verständigungsschwierigkeiten.

■ Schlussphase

Feinziele zu Lernziel 4

Die Kinder ...

1. stellen die gemeinsam erarbeiteten Szenen dar.
2. schauen bei der Darstellung der anderen Szenen zu.
3. erfahren Freude und erste Erfolgserlebnisse.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Beim ersten Ziel geht es um ein ergebnis-orientiertes und bei den beiden folgenden um prozess-orientierte Ziele.

Es geht darum, als Abschluss der Übungseinheit eine kurze improvisierte Zirkusvorstellung darzustellen. Die Kinder werden auf diese Weise zur Teilnahme an den geplanten Aktivitäten motiviert. Durch diese Aktion erleben die Kinder einen schönen Abschluss der Übungseinheit.

Begründung: Sie können ihrem Bedürfnis nach Selbstdarstellung nachkommen und lernen, die Ergebnisse der Anderen anzuerkennen.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Vorführung
- *Medien:* Musikanlage
- *Material:* Musikkassette mit entsprechender Zirkusmusik
- *Zeit:* ca. 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Wir schaffen durch den Musikeinsatz und die entsprechenden Ansagen den Rahmen für die Aufführung. Die zuschauenden Kinder werden von uns zum Applaudieren animiert. Anschließend geben wir noch den Termin für das nächste Treffen bekannt.

Didaktischer Kommentar zu Lernziel 5

Bei diesem Ziel handelt es sich um ein prozess-orientiertes Ziel. Das gegenseitige Kennenlernen spielt in der gesamten Übungseinheit eine große Rolle und kommt in allen Phasen in unterschiedlicher Form zum Ausdruck.

Es ist eine Voraussetzung für die Gruppenfindung und für alle weiteren Aktivitäten im Rahmen des Projektes.

Didaktischer Kommentar zu Lernziel 6

Auch hier handelt es sich um ein prozess-orientiertes Ziel. Freude haben im Sinne von sich wohl fühlen, Freude erfahren und Interesse wecken, äußert sich ebenfalls in allen Phasen der Übungseinheit.

C-Teil: Überlegungen zur Auswertung: Beobachtung

Beobachtungskriterien zu Lernziel 7

Es ist uns wichtig, die Übungseinheit zu reflektieren, um daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit im Zirkusprojekt zu ziehen und darüber hinausgehende allgemeine Erfahrungen zu gewinnen.

Wir beobachten die konkrete Lehr-Lern-Situation im Hinblick auf unser eigenes Verhalten und das Verhalten der Kinder. Dadurch wird ersichtlich, ob wir unsere Ziele erreicht und die vermuteten Handlungsziele der Kinder realistisch eingeschätzt haben. Wir wählen die *nonverbale* Auswertung und beobachten das konkrete Verhalten der Kinder. Die Beobachtung erfolgt anhand aufgestellter Kriterien.

1. Sind die Kinder bei der Informationsvermittlung aufmerksam?

Handlungskriterien

- Schauen sie uns an?
- Reden sie miteinander?
- Bringen sie sich in das Gespräch ein?

2. Wie reagieren die Kinder auf die Bewegungsimpulse?

Handlungskriterien

- Haben sie Schwierigkeiten (z. B. Hemmungen)? Entwickeln sie eigene Bewegungsformen?
- Machen sie einen ausgelassenen und fröhlichen Eindruck?

3. Können sich die Kinder in ein Kreisspiel integrieren?

Handlungskriterien

- Verstehen und akzeptieren sie die Regeln?
- Kennen und behalten die Kinder die Namen?
- Wie können die Kinder mit dem Ball umgehen?

4. Sind die Kinder zu einfachen darstellenden Spielen in der Lage?

Handlungskriterien

- Können sie sich auf die Clownerie-Ausdrucksspiele einlassen?
- Wie führen sie diese aus?
- Wie reagieren sie auf die Ausdrucksformen der anderen Kinder?
- Wie kontaktfreudig sind sie in der Kleingruppe?
- Wie lösen sie die gestellten Aufgaben?

- Wie verhalten sie sich bei der Darstellung der Tiere?
- Gibt es Probleme bei der Gruppenfindung?
- Wie kooperieren die Kinder in der Gruppe?
- Entwickeln sie eigenständige Ideen?
- Fällt es ihnen schwer, eine Szene zu entwickeln?
- Wie verhalten sich die Kinder bei der Vorführung?
- Sind die Kinder über- oder unterfordert?
- Welche Reaktionen rufen die dargestellten Szenen bei den zuschauenden Kindern hervor?
- Ergibt sich eine angenehme Atmosphäre?
- Wie treten die Kinder bei der Vorführung auf?

Je nachdem, wie die Beantwortung dieser Fragen ausfällt, können wir Rückschlüsse auf unser eigenes Verhalten bzw. die Art der Durchführung ziehen. Wenn Zielsetzungen offensichtlich nicht erreicht worden sind, müssen wir herausfinden, woran das lag.

Beispiele

- Sind die Ziele zu hoch gesteckt worden?
- Waren die Methoden ungünstig gewählt?
- Hatten wir über die Gruppe zu wenige Informationen?
- War die Beziehungsebene durch unser Übungsleiterverhalten gestört?
- War das Verhältnis zu den Kindern partnerschaftlich?

C-Teil: Überlegungen zur Auswertung: Feedback

Die Auswertung kann nonverbal und/oder verbal erfolgen. Hier ein Vorschlag für eine verbale Evaluation (Feedback).

Feinziele zu Lernziel 7

Die Kinder sagen, ob ...

1. ihnen die Spiele gefallen haben.
2. die Stunde langweilig war.
3. sie sich das Zirkusprojekt vorstellen können.
4. sie zum Mitmachen motiviert wurden.
5. sie sich in der Gruppe wohl gefühlt haben.
6. die Übungsleiter die Spiele gut ausgewählt haben.
7. die Übungsleiter die Spiele gut erklärt haben.
8. die Übungsleiter sie bei den Spielen genügend unterstützt haben.
9. die Übungsleiter zuviel oder zu wenig von ihnen verlangt haben.

Didaktischer Kommentar

Inhalt/Verhalten: Die Fragen sind so aufgebaut, dass sie die Kinder gut beantworten können und sie den Übungsleitern eine Rückmeldung geben, wie sie die Einheit erlebt haben.

Begründung: Die Stellungenahme der Kinder ist uns wichtig. Ihre Rückmeldung und Bewertung der Stunde muss mit unserem persönlichen Eindruck verglichen werden, um auf diese Weise eine Einschätzung der Übungseinheit zu erhalten und mögliche Rückschlüsse daraus ziehen zu können.

Vermittlungsvariablen

- *Methode:* Gespräch
- *Medien:* –
- *Material:* Ball
- *Zeit:* 10 Minuten
- *Pädagogische und organisatorische Hinweise:* Ein Übungsleiter wirft einem Kind den Ball zu und stellt eine Frage. Das Kind antwortet und wirft den Ball dem Übungsleiter zurück. Dieser wirft den Ball einem anderen Kinde zu usw.

Die Kinder müssen nicht antworten, wenn sie nicht wollen. Man muss den Kindern Zeit zum Überlegen lassen. Die Kinder müssen ermutigt werden, etwas zu sagen. Jede Antwort wird begrüßt und akzeptiert. Niemand darf ausgelacht oder wegen seiner Aussage kritisiert werden.



Aufgabe

Sie haben in diesem Buch bereits viele Beispiele zur Erarbeitung eines Zielgruppen-Konzeptes gelesen, selbst die einzelnen Schritte geübt und gerade ein ausführliches Beispiel gelesen. Sie sollten jetzt in der Lage sein, selbst ein Zielgruppen-Konzept nach der hier erstellten Vorlage zu erarbeiten. Der Versuch ist für Sie gleichzeitig auch eine Lernkontrolle, ob Sie die einzelnen Schritte verstanden haben und in eine Aufgabe umsetzen können.

Denken Sie daran, was im 3. Kapitel ausgeführt wurde: Man lernt am besten durch Handeln. Wenn Sie die Kapitel nur lesen und die Übungen auslassen, haben Sie u. U. den Eindruck, alles verstanden zu haben. Anhand der Übungen können Sie sich überzeugen, ob Sie das, was Sie verstandesmäßig einsehen, auch in Handlungen umsetzen können.

Wählen Sie eine Zielgruppe, möglichst eine, die Sie einigermaßen gut kennen, denken Sie sich ein Thema und erstellen Sie ein Zielgruppen-Konzept.

5.7 Fazit: Kernaussagen

1. Kapitel: Didaktik – Bedingungsanalyse

- In der Didaktik geht es um Lehren, Lernen und eine Bedingungsanalyse.
- Bevor ich handle, führe ich immer eine Bedingungsanalyse durch.

2. Kapitel: Ziele

- In der Didaktik geht es um Ziele.
- Ziele kann man in Richt-, Grob- und Feinziele unterteilen.
- Man unterscheidet zwischen Erziehungs-, Handlungs-, und Lernzielen.

3. Kapitel: Methoden/Vermittlungsvariablen

- Die Umsetzung von Zielen in Handlungen erfolgt durch Methoden/Vermittlungsvariablen.
- Beim Lernen müssen beide Gehirnhälften berücksichtigt werden.
- Unter den Sinnesorganen nimmt der Seh-Sinn eine besondere Stellung ein.

4. Kapitel: Anthropologie/Menschenbild

- Jeder Pädagoge hat ein Menschenbild.
- Der Mensch ist sechs Dimensionen.
- Den Menschen ganzheitlich zu bilden, besagt, ihn in allen sechs Dimensionen zu fördern.

5. Kapitel: Konzept-Modelle

- Menschliches Handeln erfolgt immer in drei Schritten: Information, Konzeption, Reflexion (anthropologische Konstanten).
 - Pädagogisches Arbeiten ist immer (bewusst oder unbewusst) konzeptionell.
 - Ein didaktisches Konzept enthält drei Teile: A-Teil: Inhaltliche Überlegungen, B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen, C-Teil: Überlegungen zur Auswertung, Evaluation.
 - Aus didaktischer Sicht unterscheidet man zwischen einem Organisations-, Zielgruppen-, Situations- und Spontan-Konzept.
 - Das Neue Steuerungsmodell ersetzt nicht didaktische Konzepte, sondern fügt der pädagogischen Sicht einen betriebswirtschaftlichen Aspekt hinzu. Beide Sichtweisen verbessern die Qualität Sozialer Arbeit.
1. *Spontane Handlungen*: Auch bei einer spontanen Handlung geht der Pädagoge nach einem Konzept vor (drei anthropologische Schritte).
 2. *Geplante Handlungen*: Alle didaktischen Elemente gehen in ein schriftliches Konzept ein und definieren dieses:

Siebtes didaktisches Element: Konzepte

- Das Organisations- und Zielgruppen-Konzept ist längerfristig angelegt und die Erarbeitung erfordert einen hohen Zeitaufwand.
- Das Situations-Konzept ist eine kurzfristige Planung, die Erarbeitung ist keinesfalls zeitaufwändig.
- Auch in einer spontanen Handlung geht der Pädagoge nicht konzeptlos vor, sondern handelt auf Grund der erarbeiteten und internalisierten (Organisations- und Zielgruppen-)Konzepte.

siebtes didaktisches Element

5.8 Bedeutung von Didaktik/Methodik für Soziale Arbeit

Ziel dieses Buches war es, für Soziale Arbeit eine Didaktik und einen Planungsrastrer zur Erstellung eines Konzeptes zu entwickeln. In den ersten Kapiteln wurden die Teilelemente erarbeitet und in diesem Kapitel nach dem anthropologisch orientierten Lern-Spiral-Modell zusammengefügt.

Einwände Ich kann mir nun vorstellen, dass bei Ihnen gegen einen solchen Raster Einwände entstanden sind. Ein Raster schematisiert einen Lernvorgang und presst den Lernenden in ein Denkmuster. Jede Aktion ist anders, so dass man einer Planung gar kein allgemeines Schema zu Grunde legen kann. Hält man sich an ein Schema, werden auch der Lernvorgang und damit die Personen und ihre Beziehungen schematisiert.

Schemata, so könnten Praktiker feststellen, lernt man in den Hochschulen, weil die Professoren für ihre Lehre eine Legitimation brauchen; in der Praxis wirft man alle Raster sehr schnell über Bord. Vielleicht entwickelt man später aus eigener Erfahrung heraus einen eigenen Raster. Da sich dieses Kapitel praktisch als Zusammenfassung versteht, möchte ich am Schluss auf diese teilweise berechtigten Einwände eingehen. Bei der hier entwickelten Didaktik der Sozialen Arbeit greife ich weit gehend auf die verbreitetste Didaktik von Heimann/Schulz, die lerntheoretische Didaktik, zurück. Sie hat viele Elemente entwickelt, die auch für eine Didaktik der Sozialen Arbeit relevant sind. Gleichzeitig verwende ich u. a. Elemente der kommunikativen Didaktik von Winkel (Winkel 1981, 78–93) und der schülerorientierten Didaktik von Meyer (Meyer 1980, 191–220). Ich vertrete nicht die „reine Lehre“ einer lerntheoretischen Didaktik, sondern habe aus den verschiedenen didaktischen Ansätzen für die Didaktik der Sozialen Arbeit relevante Elemente übernommen. Einige Didaktiker werden mir das sicher verübeln.

offenes Modell Wenn ich aus verschiedenen didaktischen Modellen ausgewählt habe, steht das jedem Leser natürlich auch zu. Auch er kann aus diesem und anderen ihm bekannten Modellen auswählen und für sein Arbeitsfeld ein eigenes didaktisches Planungs-Modell erstellen. Ziel dieses Buches ist es: Der (Sozial-)Pädagoge soll ...

1. die Notwendigkeit didaktisch/methodischen Planens erkennen;
2. anhand des entwickelten Modells gegebenenfalls für sein Arbeitsfeld ein eigenes Modell entwerfen.

Für einige Arbeitsfelder kann diese Didaktik und der daraus entwickelte Raster in seiner ganzen Form zutreffend übernommen werden, für andere müssen berufsspezifische Änderungen vorgenommen werden. Zwar werden die drei anthropologisch begründeten Schritte Information, Konzeption, Reflexion bei jedem Modell Grundlage sein, jedoch in der Ausfüllung dieser drei Teile können unterschiedliche Akzente gesetzt werden.

Eine weitere Bedeutung dieser Didaktik und ihres Planungsmodells liegt

darin, dass es besonders Berufsanfängern eine wichtige Hilfe sein kann. Studenten erwarten mit Recht, dass sie in ihrer Ausbildung eine Didaktik und ein didaktisches Strukturierungs-Modell kennen lernen, das ihnen in der Praxis Orientierungshilfe sein kann. Ein solcher Raster bietet gerade in der ersten Zeit der Praxis Sicherheit. Man kann sich an etwas, das man gelernt und trainiert hat, festhalten. Vielleicht können auch Routiniers mit dieser Didaktik etwas anfangen. Routine hat Vor- und Nachteile. Ihre Vorteile liegen darin, dass man nicht in jeder Situation erneut nachdenken muss, sondern auf erprobte Verhaltensmuster zurückgreifen kann. Der Nachteil ist, dass Routine Neues, Veränderung, Dynamik kaum zulässt. Sie sollten sich unvoreingenommen mit dieser Didaktik auseinander setzen. Das Studium dieses Buches kann ihre Meinung verfestigen, vertiefen, ergänzen oder u. U. auch ganz oder in Teilen ändern.

Routine

Modelle sind Vorschläge, keine heiligen Kühe, die nicht verändert (geschlachtet) werden dürfen. Ich selbst arbeite an dieser Didaktik seit über zwanzig Jahren und verändere sie in fast jedem Semester. Der erste Entwurf entstand 1983 (Schilling 1983a). Wenn man den damaligen Entwurf einer Didaktik mit dem hier vorgelegten vergleicht, sind die Fortschritte deutlich zu erkennen.

Diese Didaktik der Sozialen Arbeit ist ein vorläufiges Ergebnis, versteht sich als ein offenes, dynamisches Modell und möchte zur Diskussion und Weiterführung anregen.

**vorläufiges
Ergebnis**

Da es für Soziale Arbeit noch keine allgemeine Didaktik gibt, sind solche Entwürfe für Studenten und Praktiker dringend gefordert. Würde man so lange warten, bis man eine absolute, für immer gültige Didaktik entwickelt hat, wobei ich zweifle, ob dies überhaupt möglich ist, würde man die Studenten und Praktiker allein lassen.

Wenn Sie dieses Buch bis zum Schluss gelesen, durchgearbeitet und die Aufgaben ausgeführt haben, möchte ich Sie beglückwünschen. Dadurch sind Sie in Ihrer beruflichen Kompetenz erheblich fortgeschritten. Es gilt nun, dieses Wissen durch Übungen weiter zu vertiefen.

Sind Sie Studentin/Student, haben Sie während Ihres Studiums genügend Gelegenheit zur Übung. Müssen Sie Referate halten oder Seminarsitzungen gestalten, erstellen Sie ein Zielgruppen-Konzept.

Üben Sie sich in der Erarbeitung der einzelnen Schritte. So kann auch Ihr Studium bereits Praxis sein. Denken Sie daran, kein Referat nur vorzulesen! Tun Sie das Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht an! Auch wenn der Dozent diese von allen schlechteste Methode nach allen Regeln der Kunst (miss-)braucht.

**Übung macht den
Meister**

Sind Sie bereits in einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung tätig, bieten sich Ihnen viele Möglichkeiten, konzeptionell zu arbeiten und sich zu üben. Ich hoffe, auch Sie können aus diesem Buch für Ihre Arbeit Anregungen entnehmen.

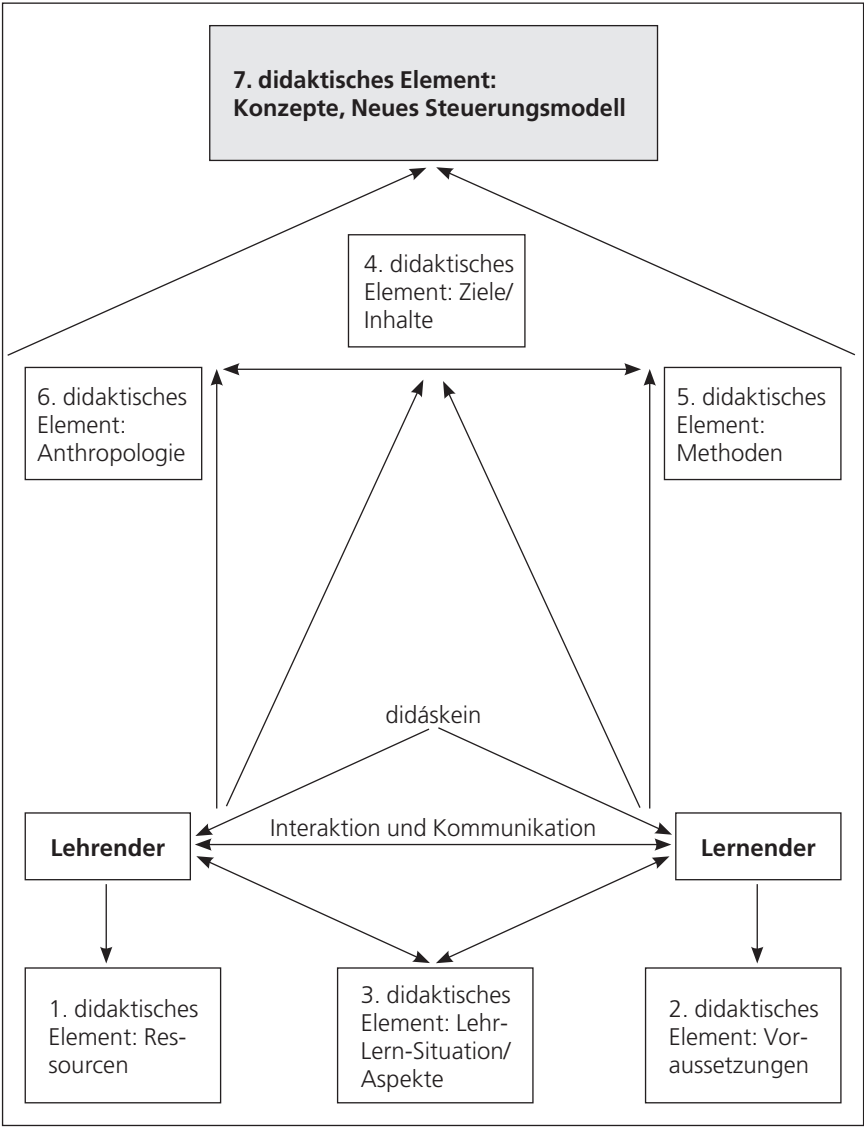


Abb. 41: Didaktik und Konzepte

Lernfragen



1. Welche Einwände kann man gegen eine Planung vorbringen?
2. Welches sind die positiven Merkmale einer Planung?
3. Wie kann man Planung definieren?
4. Wie kann man den Begriff „Konzept“ umschreiben?
5. Wie lauten die vier Lernschritte einer Handlung?
6. Wie werden diese vier Schritte begründet?
7. Was versteht man unter dem „Anthropologischen Lern-Spiral-Modell“?
8. Welches sind die drei Teile eines Konzeptes?
9. Gehören die Überlegungen zur Reflexion in ein Konzept?
10. Welche zwei Möglichkeiten eines Feedbacks enthält der C-Teil?
11. Welche vier Modelle von Konzepten gibt es?
12. Welche zwei Planungsschritte gibt es in einem Zielgruppen-Konzept?
13. Was versteht man unter einem Planungsgitter?
14. Sind die didaktischen Konzepte nicht zu kompliziert und zu zeitaufwändig?
15. Seit wann ist es gesetzlich vorgeschrieben, dass Non-Profit-Unternehmen, wenn sie öffentliche Gelder beantragen, ein Konzept vorlegen müssen?
16. Welches waren die zwei wichtigsten Beweggründe für die Einführung des Neuen Steuerungsmodells?
17. Nach welcher Norm erfolgt die Qualifizierung (QM) sozialer Einrichtungen?
18. Worin liegen die Gefahren und Chancen des Neuen Steuerungsmodells?
19. Wie stehen Didaktik und Neues Steuerungsmodell zueinander?



Weiterführende Literatur



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Materialien zur Qualitätssicherung (Qs) in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin 1996–2000, Bd. 1–36.
- Deinet, U., Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (1996): Konzepte entwickeln. Weinheim: Juventa
- Merchel, J., Schrappner, Chr. (Hrsg.) (1996): Neue Steuerung. Münster: Votum
- Spiegel, H. von (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Münster: Votum

Literatur

- Adl-Amini, B. (Hrsg.) (1981): Didaktik und Methodik. Weinheim/Basel: Beltz
- , Künzli, R. (Hrsg.) (1980): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim/München: Juventa
- Allhoff, D.-W., Allhoff, W. (2010): Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. 15. aktual. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Ammelburg, G. (1974): Handbuch der Gesprächsführung. Frankfurt/M.: Herder
- Apel, H. J., Koch, L. (Hrsg.) (1997): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Weinheim/München: Juventa
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (1999): Hinweise und Empfehlungen zur Steuerung der Jugendhilfe. Gemeinsame Stellungnahme des Deutschen Städtetages (DSt) und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn
- Arendt, H. (1978): Das Handeln. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Erster Halbband. München: Fink, 13–87
- Aschersleben, K. (1983): Didaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer
- (1991): Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer
- Aselmeier, U. (1980): Aspekte einer anthropologischen (Schul-)Pädagogik. In: König, E., Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, 9–35
- Baacke, D. (2003): Die 13- bis 18-jährigen. 8. Aufl. München/Berlin: Urban & Schwarzenberg
- (1999): Die 6- bis 12-jährigen. Weinheim/Basel: Beltz
- Badry, E., Buchka, M., Knapp, R. (2007): Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder. 5. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Bartsch, T.-Ch., Hoppmann, M., Rex, B. F., Vergeest, M. (2005): Trainingsbuch Rhetorik. Paderborn: Schöningh
- Baum, H. (2000): Anthropologie für soziale Berufe. Opladen: Leske & Budrich
- Beck, M. (Hrsg.) (1988): Planung. Betriebswirtschaft für soziale Einrichtungen. Wiesbaden: Gabler
- Belardi, N. (Hrsg.) (1980): Didaktik und Methodik sozialer Arbeit. Bd. 4. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg
- Benden, M. (Hrsg.) (1977): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Berner, W. (1983): Jugendgruppen organisieren. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Bieger, E., Felter, Schmaltzriedt, Sieber (1981): Spielregeln für Kursleiter. Gelnhausen: Burckhardtthaus-Verlag
- Biermann, B., Bock-Rosenthal, E., Doehlemann, M., Grohall, K.-H., Kühn, D. (Hrsg.) (2006): Soziologie. 5. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Blankertz, H. (2000): Theorien und Modelle der Didaktik. 14. Aufl. Weinheim/München: Juventa
- Böhnisch, L., Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim/München: Juventa
- Boeßenecker, K. H., Wohlfahrt, N. (2000): Privatisierung im Sozialsektor. Münster: Votum
- Bollnow, O. F. (1980): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. In: König, E., Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, 36–54
- (1983): Anthropologische Pädagogik. Bern: Haupt
- Born, W., Otto, G. (Hrsg.) (1978): Didaktische Trends. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Brandt, G. (1971): Pädagogik und soziale Arbeit. Neuwied: Luchterhand
- Braun, W. (1989): Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Brezinka, W. (1976): Präzisierung des Begriffs „Erziehung“. In: Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152–171
- (1977): Was sind Erziehungsziele? In: Benden, M. (Hrsg.): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–48
- (1980): Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau 7, 405–435
- Brocher, T. (1999): Gruppenberatung und Gruppendynamik. Leonberg: Rosenberg Fachverlag

- Bühs, R. (1989): Tafelzeichnen kann man lernen. Hamburg: Bergmann u. Helbig
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1996–2000): Materialien zur Qualitätssicherung (Qs) in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin
- Carter-Scott, Ch. (1990): Negaholiker: Der Hang zum Negativen. Frankfurt/M./New York: Campus
- Ciampi, L. (1988): Außenwelt – Innenwelt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Cube, F. von (1977): Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett
- Deinet, U. (1987): Im Schatten der Älteren. Weinheim/München: Juventa
- , Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (1996): Konzepte entwickeln. Weinheim/München: Juventa
- Diederich, J. (1988): Didaktisches Denken. Weinheim/München: Juventa
- Diemer, A. (1978): Elementarkurs Philosophie. Philosophische Anthropologie. Düsseldorf/Wien: Econ
- Dienelt, K. (1980): Not und Chancen der pädagogischen Anthropologie. In: König, E., Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, 70–93
- (1990): Pädagogischen Anthropologie. Köln
- Dietrich, Th. (1988): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dolch, J. (1960): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth
- Donnert, R. (1990): Am Anfang war die Tafel. München: Lexika-Verlag
- , Sterzenbach, M. (2002): Präsentieren – gewusst wie. 3. Aufl. München: Lexika-Verlag
- Ebert, W. (1987): Die Pädagogen tragen die Verantwortung. In: Ortner, G. E.: Positive Pädagogik. Frankfurt/M.: Scriptor, 23–28
- Edelmann, G., Möller, Chr. (1976): Grundkurs Lernplanung. Weinheim/Basel: Beltz
- Eichhorn, G. (1977): Die Methoden der Sozialarbeit. In: Caritas-Jahrbuch. Freiburg, 106–128
- Elting, A. (Hrsg.) (1986): Menschliches Handeln und Sozialstruktur. Opladen: Leske & Budrich
- Falk, S. (2002): Überzeugend sein. Freiburg/Basel/Wien: Herder
- Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M., Schulz von Thun, F. (1989): Kommunizieren lernen (und umlernen). Braunschweig: Westermann
- Flitner, A. (Hrsg.) (1974): Das Kinderspiel. München: Piper
- Franck, N., Sary, J. (2006): Gekonnt visualisieren. Paderborn: Schöningh
- Fricke, W. (1991): Frei reden. Köln: Bund-Verlag
- Fritz, J. (1986): Vom Verständnis des Spiels zum Spielen mit Gruppen. Mainz: Grünewald
- Galuske, M. (1999): Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa
- Gehlen, A. (1974): Der Mensch. Frankfurt/M.: Aula
- Geißler, E. E. (1975): Erziehungsmittel. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Geißler, K., Hege, M. (1978): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Weinheim/Basel: Beltz
- Geißner, H. (1976): Rhetorik. München: Bayr. Schulbuchverlag
- Gerhards, J. (1988): Soziologie der Emotionen. Weinheim/München: Juventa
- Gerner, B. (1974): Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Giesecke, H. (1971): Einführung in die Pädagogik. 6. Aufl. Weinheim/München: Juventa
- (1973): Methodik des politischen Unterrichts. Weinheim/München: Juventa
- (1987): Pädagogik als Beruf. Weinheim/München: Juventa
- (2004): Einführung in die Pädagogik. 7. Aufl. Weinheim/München: Juventa
- Goleman, D. (1999): EQ. Emotionale Intelligenz. München: dtv
- (2003): EQ 2. Der Erfolgsquotient. München: dtv
- Goller, H. (1992): Emotionspsychologie und Leib-Seele-Problem. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- Gorges, R. (1996): Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg: Lambertus
- Gottman, J. M. (1998): Kinder brauchen emotionale Intelligenz. München: Heyne
- Gudjons, H. (2000): Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- (Hrsg.) (1981): Didaktische Theorien. Braunschweig: Westermann
- Hamann, B. (1982): Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hampden-Turner, Ch. (1982): Modelle des Menschen. Weinheim: Beltz PVU
- Heckhausen, H. (1974): Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Flitner, A. (Hrsg.), 133–149
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 9, 407–427
- (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett
- , Otto, G., Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel

- Herrmann, U. (Hrsg.) (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2., erw. Aufl. Weinheim/München: Beltz
- Hirsch, G. (1985): Die Kunst der freien Rede. Niederhausen: Falken
- Hoberg, G. (1988): Training und Unterricht. Stuttgart: Dt. Sparkassenverlag
- Holler, G. (1996): Das neue Gehirn. Paderborn: Junfermann
- Höltershinken, D. (Hrsg.) (1971): Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehre. Weinheim: Beltz
- Hüllen, J. (1985): Mensch sein – human werden. Frankfurt/M./Bern/New York: Peter Lang
- Hülshoff, F., Kaldewey, R. (1979): Training rationaler lernen und arbeiten. Stuttgart: Klett
- Hülshoff, Th. (2012): Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. 4. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Jank, W., Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5., völlig überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Jansen, P. (1979): Anthropologie und sprachliche Verständigung. Bochum: Kamp
- Johach, H. (Hrsg.) (1978): Handlungstheorie interdisziplinär II. Erster Halbband. Königsstein: Scriptor
- Jordan, E., Schone, R. (Hrsg.) (1998): Handbuch Jugendhilfeplanung. Münster: Votum
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kilb, R., Peter, J. (Hrsg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München/Basel: Reinhardt
- Kiphard, E.-J. (1975): Curriculumentwurf zum Fachstudium der Psychomotorik und Motologie. In: Zeitschrift Sportunterricht 11, 364–369
- Kirsten, R., Müller-Schwarz, J. (1973): Gruppentraining. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz
- (1977a): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Klärung aktueller pädagogischer Zielfragen. In: Benden, M. (Hrsg.): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48–72
- (1977b): Normen und Ziele in der Erziehung. In: Benden, M. (Hrsg.): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–9
- (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz
- Klein, I. (1984): Gruppenleiten ohne Angst. München: Pfeiffer
- Klingberg, L. (1976): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin: Volk und Wissen
- (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen
- Knoll, J. (1986): Kurs- und Seminarmethoden. München: Hueber
- Knorr, F., Halfar, B. (2000): Qualitätsmanagement in der Sozialarbeit. Regensburg: Walhalla
- Kobler, H. P. (1998): Der Schlüssel zum neuen Lehren. Paderborn: Junfermann
- Köck, P. (1974): Didaktik der Medien. Donauwörth: Auer
- Költze, H. (1981): Anthropologisch orientierte Lehrerausbildung. Düsseldorf: Schwann
- König, E., Ramsenthaler, H. (Hrsg.) (1980): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink
- Kopperschmidt, J. (1973): Allgemeine Rhetorik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer
- Krathwohl, D., Blomm, B. S., Masia, B. B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim/Basel: Beltz
- Kreft, D., Müller, C. W. (Hrsg.) (2010): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. München/Basel: Reinhardt
- Kron, F. W. (2009): Grundwissen Pädagogik. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- (2008): Grundwissen Didaktik. 5. überarb. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Kühn, D. (2006): Organisationen sozialer Arbeit, administrative Strukturen und Handlungsformen im Sozialwesen. In: Biermann u. a. (Hrsg.), 313–370
- Langmaack, B., Braune-Krickau, M. (1987): Wie die Gruppe laufen lernt. München/Weinheim: Beltz PVU
- Lassahn, R. (1988): Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? In: Solzbacher, C., Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Wege in die Zukunft. Bonn: Bouvier, 25–35
- Lauff, W., Homfeldt, G. (1981): Pädagogische Lehre und Selbsterfahrung. Weinheim/Basel: Beltz
- LeDoux, J. (1998): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München/Wien: Hanser
- Lehner, M. (1989): Didaktik und Weiterbildung. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Leibold, G. (1986): Körpertherapie. Düsseldorf: Econ
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1985): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta

- Lutze, K. (1996): Wagnis und Vertrauen. Eitorf: gata
- Macha, H. (1984): Emotionale Erziehung. Frankfurt/M./Bern/New York: Peter Lang
- (1989): Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Maier, B. (1985): „Menschlichkeit“ als fundamental-anthropologisches Prinzip im Sport. Ahrensburg b. Hamburg: Czwalina
- Maier, Chr., Weber, M. (1992): Erfolg durch Supertraining. München
- Majewski, K., Seyband, E. (2002): Erfolgreich arbeiten mit QfS. Weinheim: Juventa
- Malcher, J. (1977): Gruppen nicht ohne Dynamik. München: Bardtenschlager
- Martin, E. (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. 6., vollständig überarb. Aufl. Weinheim: Juventa
- (1989): Sozialpädagogische Didaktik. In: Sozialmagazin 3, 38–45
- Maurer, S., Täuber, L. (2009): Körperbezogene Wahrnehmung. Zur Übersetzung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in die sozialpädagogische Praxis. In: Behnisch, M., Winkler, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. München/Basel: Reinhardt, 153-166
- Meinberg, E. (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Memmert, W. (1991): Didaktik in Graphiken und Tabellen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Merchel, J., Schrappner, Ch. (Hrsg.) (1996): Neue Steuerung. Münster: Votum
- Meyer, H. (1978): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Königstein: Athenäum
- (1994): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor
- Möller, Ch. (1981): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, H. u. a. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig: Westermann, 62–77
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa
- Müller, K. D., Gehrmann, G. (1990): Zur Problematik gegenwärtiger Methodendiskussion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialmagazin 7–8, 48–63
- Nieke, W. (2011): www.uni-rostock.de/detailseite/news-artikel/professor-warnt-vor-power-point-präsentation (5.10.2012)
- Oerter, R., Weber, E. (Hrsg.) (1975): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Auer
- Ortmann, F. (1983): Bedürfnis und Planung in sozialen Bereichen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ortner, G. E. (1987): Positive Pädagogik. Frankfurt/M.: Scriptor
- , Schneider, K. (o. J.): Wie lernen Jugendliche? Wie lernen Erwachsene? Hg. von Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung. Mannheim
- Otto, G. (1985a): Medien der Erziehung und des Unterrichts. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta
- , Schulz, W. (Hrsg.) (1985b): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta
- Peterßen, W. H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth
- (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. 9. Aufl. München: Oldenbourg
- Quiske, F. H., Skirl, S. J., Spiess, G. (1973): Denklabor Team. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- Rehm, W. (1976): Gesprächs- und Redepädagogik. Kastellaun: Henn
- Reich, K. (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart: Klett
- Riedel, H. (1978): Handlungstheorien als ethische Grunddisziplin. In: Johach, H. (Hrsg.), 139–160
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp
- Roth, H. (1967): Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover: Schroedel
- (1971): Empirische Pädagogische Anthropologie. In: Höltershinken, D. (Hrsg.), 23f
- (1973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Bd. 1. München
- Sander, U., Vollbrecht, R. (1985): Zwischen Kindheit und Jugend. Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15-jähriger. Weinheim/München: Juventa
- Sattler, A., Kemnitzer, St. (1989): So gestalten Sie erfolgreich Vorträge und Seminare. Köln: TÜV Rheinland
- Scheerer, H. (1995): Reden müsste man können. 4. Aufl. Offenbach: Gabal
- Schelp, Th., Kimmeler, L. (1988): Emotionen und Psychotherapie. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber
- Schildt, Th., Zeller, G. (2005): 100 Tipps & Tricks für professionelle PowerPoint-Präsentationen. Weinheim: Beltz
- Schilling, J. (1982): Methodenbuch Jugendarbeit. Bd.1. München: Kösel

- (1983a): Kursbuch Jugendarbeit. München: Kösel
- (1983b): Pädagogische Arbeitsansätze mit Randgruppenjugendlichen. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 4, 125–131
- (1985a): Methodenbuch Jugendarbeit. Bd. 2. München: Kösel
- (1985b): Was sind Methoden? Versuch einer Begriffsklärung und Klassifizierung. In: Jugendwohl 7, 260–264
- (1987): Leitfaden für Gruppenleiter. München: Kösel
- (1989): Freizeit und Geselligkeit. München: Kösel
- (1990): Pädagogische Anthropologie als Grundlage sozialpädagogischen Handelns. In: Jugendwohl 8–9, 358–370
- (1991): Jugend- und Freizeitarbeit. Neuwied/Berlin: Luchterhand
- (1993): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- (2000): Anthropologie. Menschenbilder in der Sozialen Arbeit. München/Basel: Ernst Reinhardt
- , Zeller, S. (2012): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. 5. durchges. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Schmid, P. (1985): Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht. Bern/Stuttgart: Haupt
- Schmidt, H. L. (1981): Theorien der Sozialpädagogik. Rheinstetten: Schindele
- Schönberger, F. (1987): Kooperative Didaktik. Stadthagen: Bernhardt-Päzold
- Schöpping, H. G. (1982): Gruppenleitung und gruppeneigene Führung. Wiesbaden: Verlag Hans Schwalbach
- Schulz, W. (1980): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, B., Künzli, R. (Hrsg.), 49–87
- (1981): Unterrichtsplanung. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Schulze, Th. (1978): Methoden und Medien der Erziehung. München: Juventa
- Solzbacher, C., Wollersheim, H. W. (Hrsg.) (1988): Wege in die Zukunft. Bonn: Bouvier
- Sommer, B. (2009): Didaktische Überlegungen als Grundlage und Orientierungshilfe für sozialpädagogisches Handeln. Eine Einführung. Marburg: Tectum
- Späth, F. (1981): Anthropologische Aspekte berufspädagogischer Theorien. München: Minerva Publikation
- Spiegel, H. von (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Münster: Votum
- Steden, H.-P. (2006): Denken und Handeln mit Gefühl. Freiburg: Lambertus
- Steiner, Cl. (1999): Emotionale Kompetenz. München: dtv
- Stephan, H. (1986): Zur didaktischen Transformation von Handlungsplänen. In: Elting, A. (Hrsg.): Menschliches Handeln und Sozialstruktur. Opladen: Leske & Budrich, 155–164
- Tausch, R., Tausch, A.-M. (1991): Erziehungspsychologie. 10. Aufl. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe
- Tenbruck, F. H. (1967): Zu einer Theorie der Planung. In: Wissenschaft und Praxis. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Westdeutschen Verlages. Opladen: Leske & Budrich, 109–135
- (1978): Zur Anthropologie des Handelns. In: Johach, H. (Hrsg.), 89–138
- Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim/München: Juventa
- Trube, A., Wohlfahrt, N. (2000): Zur theoretischen Einordnung: Von der Bürokratie zur Merkato-kratie? In: Boeßenecker, K. H., Wohlfahrt, N.: Privatisierung im Sozialsektor. Münster: Votum
- Ulich, D. (1982): Das Gefühl. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Vogt, G. (2005): Erfolgreiche Rhetorik. München: Oldenbourg
- Vopel, K. W. (1976): Lebendiges Lernen & Lehren. Interaktionsspiele. Hamburg: iksopress, Bd. 1–8
- , Kirsten, R. (1974): Kommunikation und Kooperation. München: Pfeiffer
- Wahl, D., Bulling, G. (1991): Erwachsenenbildung konkret. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Watzlawick, P. u. a. (2000): Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart/Wien: Huber
- Weber, E. (1975): Pädagogik. Donauwörth: Auer
- (Hrsg.) (1976): Der Erziehungs- und Bildungsbe-griff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Weidenmann, B. (1973): Diskussions-Training. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- (1991): Lernen mit Bildmedien. Bd. 1. Weinheim/Basel: Beltz
- (2004): Erfolgreiche Kurse und Seminare. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Weineck, J. (1990): Optimales Training. Erlangen: perimed
- Weinschenk, R. (1976/1981): Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Weisbach, Ch., Eber-Götz, M., Ehresmann, S.

- (1984): Zuhören und Verstehen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Weisbach, Ch., Dachs, U. (1997): Mehr Erfolg durch Emotionale Intelligenz. München: Gräfe und Unzer
- Weithase, I. (1970): Sprechübungen. Köln/Wien: Böhlau
- Werbik, H. (1978): Handlungstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer
- Winkel, R. (1981): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, H. u. a. (Hrsg.), 78–93
- Wittern, J. (1985): Methodische und mediale Aspekte des Handlungszusammenhangs pädagogischer Felder. In: Lenzen, D. (Hrsg.), 25–52
- Wulf, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg
- Zdarzil, H. (1978): Pädagogische Anthropologie. Graz/Wien/Köln: Styria
- Zimmer, R. (1995): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg/Basel/Wien: Herder

Sachregister

- Anthropologie 163, 182, 195f, 212
–, pädagogische 164–168, 171, 179, 183f, 197
–, Ziele 211
anthropologisches Orientierungs-Modell 14, 178–181
Atmung 144f, 150
Auswertung 219–222, 224, 226–228, 231–233, 238, 246, 248, 268f
–, nonverbale 232f, 235
–, verbale 232f, 235
Axiom 47, 68–70
- Bedingungsanalyse 25–27, 153f, 208f, 216, 229–231, 238, 245, 248, 253, 271
Berliner Modell 13, 20, 23, 69
Beziehungen 59, 217, 260, 272
Blickkontakt 137, 146f
- Checkliste 28–30, 32, 34, 54–58, 61, 253
- Didaktik, bildungstheoretische 19f
–, Definition 23f, 52f
Didaktisches Dreieck 54, 68
Dienstleistungsberuf 43f
Dimensionen 169–175, 178f, 181–184, 193–200, 205, 208–210, 213, 261
- Emotion 47, 124, 169, 177–182, 184–193
Emotionale Intelligenz (EQ) 192
Entscheidungsfelder 20, 118
Erziehungsziele 69, 71–73, 75, 81–83, 85, 87f, 90, 97–99, 103, 154, 210, 230, 232, 245, 262
Evaluation 78, 221, 227, 230f, 241, 269, 271
- Feedback-Regeln 235
Feinziele 82, 89, 91f, 95f, 103, 112, 153, 155, 204, 212, 230, 232–234, 245, 248, 251, 271
- Ganzheitlichkeit 124, 163, 181–183, 192, 196
Gedächtnis 120, 126–129, 131, 139, 222, 245
–, Arbeitsgedächtnis 127
–, episodisches Gedächtnis 128
–, Kurzzeitgedächtnis 126f
–, Langzeitgedächtnis 126f, 129, 131
–, Priming 128
–, prozedurales Gedächtnis 128
–, semantisches Gedächtnis 128
–, sensorisches Gedächtnis 126
–, Ultrakurzzeitgedächtnis 126f
Gefälle 24, 41–43, 52, 259
Geist 163–166, 172, 174f, 177f, 183, 185
Gestik 147f
Grobziele 82f, 86–90, 93f, 112, 199, 204
Gruppenprozess 39
- Handlungsziele 70–73, 83, 85–91, 96–99, 154, 208–211, 220, 230, 245f, 248, 262
Hirnforschung 18, 120, 124, 126, 185, 189
Hirnhemisphäre 124f, 187
Interdependenz 21f, 109f, 119, 194
- Kognition 177–180, 184–192
Konzept 13f, 21f, 34, 39, 54–56, 68, 70, 72f, 87–93, 96–99, 112, 117, 135, 153, 161, 208, 216f, 221f, 224–273
Körper 36, 144f, 147f, 163f, 169, 172f, 175–181, 183
Kritisch-konstruktive Didaktik 21f
- Leib 160–166, 172–176, 178–181, 200
Leitungsstile 44, 59
Lernen 12f, 19, 23f, 31, 35–38, 40, 45, 48, 51, 53, 58, 61, 68, 119, 121, 123f, 128, 161, 193, 196, 254
Lern-Helfer 24f, 34, 41–45, 52, 54, 69, 72, 95, 108, 161
Lern-Spiral-Modell 224, 227, 230, 239, 272
Lerntheoretische Didaktik 19–23, 109, 172, 195, 272
Lernziele 71–73, 75, 78, 83–93, 96–98, 102f, 119, 153f, 194, 230, 271
- Medien 20f, 118f, 134–141
–, Definition 135
Menschenbild 14, 30, 160–163, 167–172, 178f, 193, 196f, 200, 212f, 271
Methode 14, 20–22, 28, 107–112, 114–116, 118f, 123, 129f, 134f, 153–156, 210, 212, 224, 245, 271, 274

- , Definition 108, 135
- Methoden der Sozialarbeit 115–117
- Methodik, Definition 108
- Motivierungszirkel 39, 129f

- Neues Steuerungsmodell 250f

- Operationalisierung 82, 198, 245
- Organisations-Konzept 238–242, 244f, 252
- Overheadprojektor 137

- Pädagogik, reflektierte 72f, 76, 78, 92, 117, 161, 225, 231, 245
- Persönlichkeitsprofil 199–205
- Planung 21, 32, 39, 52, 54f, 86f, 111, 134, 190f, 216, 222–224, 227–229, 243f, 246–249, 259–262, 271f
- , Nachteile 216–218
- , Vorteile 218–222
- Planungsraster 216, 219, 272
- Prozess 21, 35, 38–43, 45, 48, 50–53, 58f, 70, 72, 77f, 99, 102, 119, 122, 134f, 154, 167, 180, 211, 217, 221, 223, 227, 254, 256f, 259, 262, 267f

- Rhetorik-Regeln 141–153
- Richtziele 82–86, 96–98, 153f, 198f, 230, 241, 243, 245f

- Ressourcen 11, 13, 25, 27–29, 55f, 61, 104, 154, 156, 209, 212, 223, 230, 241, 253, 274

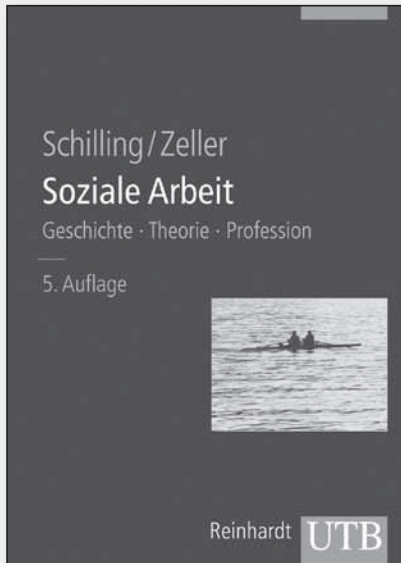
- Seele 164, 166, 169f, 172, 174f, 177, 179f, 191f
- Sinnesorgane 120, 155, 212
- Situation 14, 24–27, 34–37, 41, 44–48, 50–56, 61, 70–72, 83–85, 89, 93f, 104, 117, 125, 129, 154, 156f, 167, 176, 182, 186, 189, 191f, 212f, 218, 222, 224–230, 238f, 243–249, 252, 258, 271, 273f
- Situations-Konzept 238f, 243–249, 252, 271
- Sozial-ökologisches Modell 32f
- Spontan-Konzept 249, 252, 271
- Sprechen, freies 148–150

- Tafel 136

- Verhältnis 35, 43f, 52f, 55, 59
- Vermittlungsvariable 14, 110, 112, 114, 134, 153–156, 212, 230, 232f, 245, 271
- Videobeamer 139
- Voraussetzungen 11, 13, 25, 30–32, 34, 55, 61, 104, 156, 209, 212, 230, 254, 274

- Zeitraster 132
- Ziele, Formulierung von 14, 77, 205, 213, 225
- , Qualität von 78, 99
- Zielgruppen-Konzept 238f, 243f, 247, 252–271

Leitfaden Soziale Arbeit



Johannes Schilling / Susanne Zeller

Soziale Arbeit

Geschichte – Theorie – Profession

(Studienbücher für soziale Berufe; 1)

5., durchges. Aufl. 2012. 300 S. 30 Abb. 5 Tab. Mit 127 Übungsaufgaben.

UTB-L (978-3-8252-8512-8) kt

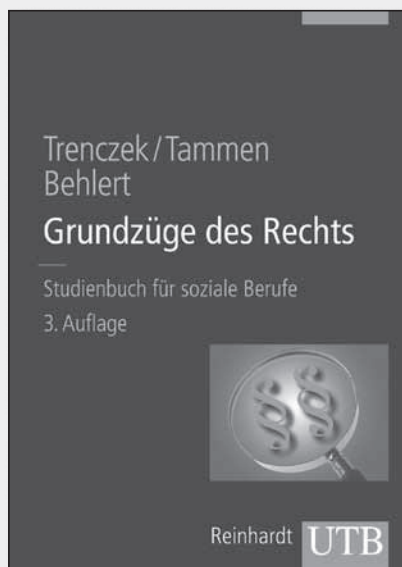
Studierende der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik/Sozialarbeit finden in diesem Buch einen Leitfaden für ihr Studienfach – von den Anfängen der Armenfürsorge, über Theorien und Methoden bis hin zu heutigen Berufsbildern und dem professionellen Selbstverständnis. Das Buch hilft den Studierenden dabei,

- die Entwicklung des Studienfaches nachzuvollziehen,
- die Disziplinen Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu unterscheiden,
- die Ziele, Aufgaben und Methoden des künftigen Arbeitsfeldes kennen zu lernen,
- die Berufsfelder in der Sozialen Arbeit zu differenzieren und
- theoretische Modelle zu verstehen.

 **reinhardt**

www.reinhardt-verlag.de

Auf den aktuellen Stand gebracht



Thomas Trenczek / Britta Tammen / Wolfgang Behlert

Grundzüge des Rechts

Studienbuch für soziale Berufe

(Studienbücher für soziale Berufe; 9)

3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. 2011. 717 S. Mit 56 Übersichten.

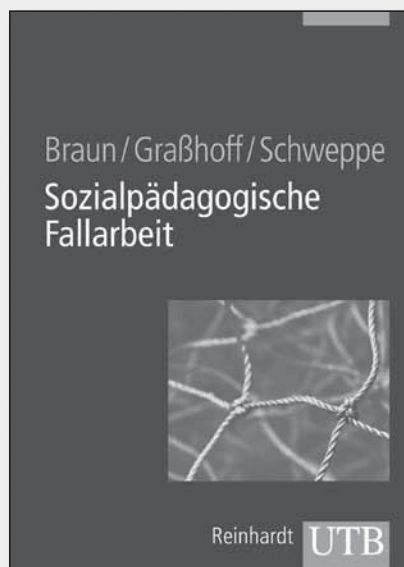
UTB-L (978-3-8252-8480-0) kt

Dieses Buch gibt einen umfassenden Überblick über die Grundlagen des Rechts und seine großen Teilgebiete, die für Studium und Praxis (nicht nur) der Sozialen Arbeit relevant sind.

Für Studierende der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist das verständliche und fachlich fundierte Werk als Lehrbuch unverzichtbar und begleitet sie im Bachelor- und Masterstudiengang. Für die Praxis in sozialen und interdisziplinären Arbeitsfeldern (z.B. Verfahrensbeistand/-pfleger, Mediation, Betreuung) ist das Buch als zuverlässiges Nachschlagewerk hilfreich.

Die 3. Auflage wurde mit Bezug auf gesetzliche Änderungen, u.a. im Familien- und Existenzsicherungsrecht, vollständig überarbeitet und erweitert.

Wissen, was der Fall ist



Andrea Braun / Gunther Graßhoff / Cornelia Schweppe

Sozialpädagogische Fallarbeit

(Studienbücher für soziale Berufe; 11)

2011. 135 S.

UTB-L (978-3-8252-8460-2) kt

Dieses Lehrbuch stellt einen methodischen Zugang zur sozialpädagogischen Fallarbeit vor. Konkrete Fälle aus der sozialpädagogischen Praxis dienen als didaktisches Material, um die Herausforderungen der sozialpädagogischen Fallarbeit zu verdeutlichen und im Rahmen der Kernprobleme sozialpädagogischen Handelns zu diskutieren. Die Frage, ob das sozialpädagogische Handeln dem jeweiligen Fall gerecht wird, ist in der Regel nicht eindeutig zu beantworten. Deswegen kommt der Reflexion des eigenen Tuns eine zentrale Bedeutung zu. Das Buch knüpft an die Professionalisierungsdebatte der Sozialen Arbeit an und präsentiert die aktuellen Ansätze sozialpädagogischer Fallarbeit.

 **reinhardt**

www.reinhardt-verlag.de

Tätigkeitsfeld Behindertenhilfe



Dieter Röh

Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe

2009. 247 Seiten. 7 Abb. 10 Tab. Mit 68 Übungsfragen.

UTB-S (978-3-8252-3217-7) kt

Dieter Röh gibt einen Überblick über die professionellen Beiträge und Konzepte der Sozialen Arbeit in der Behindertenhilfe. Er erläutert unter anderem verschiedene Hilfeformen, die in Anspruch genommen werden können, beschreibt wichtige Methoden sowie sozialetische und handlungstheoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit. Insbesondere Studierende erhalten damit einen guten Einblick in mögliche Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit in der Behindertenhilfe nach dem Studium.

Das Standardlehrbuch in 4. Auflage!



Hiltrud von Spiegel

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis

4. Aufl. 2011. 269 S. 4 Tab. Mit 25 Arbeitshilfen.

UTB-L (978-3-8252-8277-6) kt

„Berufliches Können“ braucht zentrale, auch wissenschaftlich begründbare Arbeitsregeln. Oft fehlt Praktikern, aber auch den Studierenden das Rüstzeug für die Planung und Nachbereitung ihrer Arbeit. Berufliches Handeln erfolgt überwiegend intuitiv und mit Rückgriff auf Erfahrungen und Routinen. Ob und warum dieses aber in einer gegebenen Situation angemessen ist, bleibt unklar. Das Buch zeigt hier Auswege auf, indem es Anregungen für ein systematisch geplantes und am wissenschaftlichen Vorgehen orientiertes methodisches Handeln bietet. Es begründet und beschreibt Arbeitshilfen, die die berufliche Handlungsstruktur und die für Soziale Arbeit relevanten Wissensbestände in einen reflexiven Zusammenhang bringen.

 **reinhardt**

www.reinhardt-verlag.de