

Püttmann, Carsten (2018): Theorie und Praxis einer evolutionären Lehr-Lernprozessgestaltung in der Fachschule für Sozialpädagogik. Didaktik einer systemisch-konstruktivistischen Erzieher*innenausbildung.

Ausgangspunkt der Überlegungen einer systemisch-konstruktivistischen Erzieher*innenausbildung ist das Modell der »autokatalytischen Hyperzyklen« (Püttmann 2011), mit dessen Grundbegriffen und Grundthesen ein Orientierungs- und Reflexionsrahmen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Fachschule für Sozialpädagogik aufgespannt wird. Das zunächst für die erste Phase der Lehrer*innenbildung beschriebene Modell wird hier aufgegriffen und für die Erzieher*innenbildung, speziell für die Belange des Pädagogik- respektive Sozialpädagogikunterrichts, angepasst und zu einem »Modell einer systemischen Erzieher*innenausbildung« (MsdE) weiterentwickelt.

Für die Entwicklung des MdsE ist ausgehend von den curricularen Vorgaben einer Theorie-Praxis-Verknüpfung die Entwicklung des Berufsfeldes zu berücksichtigen. Dies ist aus didaktisch-methodischer Perspektive bedeutsam: So konkurrieren etwa für die Pädagogik der frühen Kindheit unterschiedliche Konzepte um die Vorherrschaft der »richtigen Idee« einer gelingenden Bildungsbegleitung – erinnert sei hier an Schäfers »Selbstbildungspotenziale« und Fthenakis Sicht der »Ko-Konstruktion«. Im Sinne einer »doppelten Vermittlungspraxis« wird entscheidend sein, welches Modell favorisiert wird, denn dies hat Konsequenzen für die Planung von Unterricht: Organisiere ich eine passende Lernumgebung im Sinne der Förderung von Selbstbildungsprozessen oder ist etwa der Dialog als wichtiges didaktisches Prinzip (König 2010) anzusehen.

Für die unterrichtliche Praxis stellt Schermer (2006) ernüchternd fest, dass gerade das didaktische »Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis« in seiner Bedeutung in sozialpädagogischen Bildungsgängen zu wenig beachtet wird. Und das, obwohl die Wirksamkeit des Modelllernens oder sozialen Lernens unumstritten ist (Schermer 2006 zitiert nach Küls 2010, S. 7).

Das MdsE stellt den Versuch dar, dieses Desiderat in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen, indem es die wechselseitige Verwiesenheiten von Lehrkräften und Schüler*innen als »Hyperzyklengeflecht« fokussiert.

Seine besondere Bedeutung erhält das »Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis« im MdsE dadurch, dass die angehenden Erzieher*innen Lehrkräfte an ihrer Seite haben (sollen),

- die ihnen Wertschätzung entgegenbringen (dazu bedarf es einer werteorientierten Handlungskompetenz),
- die das zu erlernende Wissen dialogisch mit den Schüler*innen/ Studierenden im Unterricht erarbeiten (Fachkompetenz, methodische und didaktische Kompetenzen, Diagnosekompetenz, Analysekompetenz),
- die sich selbst kritisch reflektieren (Selbstreflexionskompetenz) und dies auch ihren Schüler*innen/ Studierenden zugänglich machen (kommunikative Kompetenz) etc.,

die so als Modell für die spätere sozialpädagogische Arbeit der angehenden Erzieher*innen dienen können – ganz im Sinne eines ko-konstruktivistischen Lehr-Lernsettings.

Lernen wird im MdsE verstanden als (auto-) katalytischer Prozess, in dem ein selbstreferenzielles und autopoietisches System durch das »Entgegensetzen anderer Systeme« in Interaktionsräumen perturbiert wird und sich dadurch verändert. Die Selbstorganisation des Lernens

wird um die Beschreibung von Katalysatoren erweitert. Im Spannungsfeld zwischen praktischer Erfahrung und fachwissenschaftlicher Reflexion ist demnach ein Lernort zu schaffen, der individuelles Lernen in Interaktionsräumen ermöglicht. Ein solcher Lernort, ein so genanntes Kohärenzfeld, ist der Nährboden für die Selbstorganisation individueller Lernprozesse.

In der Erzieher*innenausbildung sind zwei Lernorte, »Schule« und »Praxis«, und deren Kausalsysteme in den Blick zu nehmen. Das scheint die Bedingungen für die Gestaltung von lernfördernden Interaktionsräumen zu erschweren und wirft gegenüber klassischen Unterrichtssettings neue Fragen auf.

Das MdsE versucht, darauf Antworten zu finden und selbstorganisiertes Lernen der Schüler*innen an beiden Lernorten weitestgehend zu ermöglichen, indem es Gestaltungsmöglichkeiten in Form von »Bausteinen« beschreibt, die die Schüler*innen zum selbstorganisierten Lernen hinführen, denn selbstgesteuertes Lernen beginnt nicht da, wo fremdgesteuertes Lernen aufhört. Selbstorganisation bedarf vielmehr spezieller Voraussetzungen und Bedingungen.

Im MdsE werden diese Voraussetzungen und Bedingungen z.B. geschaffen durch den Baustein »Begleitete Intervision« und durch die konsequente Anwendung des Subsidiaritätsprinzips, indem die Verantwortung für den Unterricht sukzessive, den Kompetenzen der Schüler*innen entsprechend, auf eben diese übertragen wird.

Das MdsE ist auf einer theoretisch-kategorialen Ebene didaktischen Denkens angesiedelt, es weist Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren aus und leitet aus dem Grundverständnis, dass Lehr- und Lernprozesse katalytisch beschleunigt werden können, Prinzipien für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements für den Pädagogikunterricht in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ab. Es greift damit ein lang vorherrschendes fachdidaktisches Desiderat auf.

Bei der Entwicklung des MdsE wurde das vorliegende länderübergreifende »Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil« für die Erzieher*innenausbildung berücksichtigt. Es weist drei wesentliche Unterrichtsprinzipien aus (KMK 2011, S. 6):

1. **Integrale Persönlichkeitsentwicklung:** Damit soll erreicht werden, dass Erzieher*innen den Erziehungs- und Bildungsprozess später in der beruflichen Praxis sinnvoll gestalten können. Dazu ist es wichtig, Fachschulen bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum so zu gestalten, dass die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen gefördert werden kann.
2. **Theorie-Praxisverknüpfung:** Der Ausgangspunkt des Lernens ist die Bearbeitung von sozialpädagogischen Praxissituationen (Rekonstruktion und Reflexion). Dadurch, dass die Qualifizierung in den Fachschulen bzw. in den Fachakademien durch eine Vernetzung der Lernorte »Schule« und »Praxis« gekennzeichnet ist, ist eine Abstimmung des schulischen Lehrplans mit den Anforderungen und Erfordernissen der praktischen Ausbildung institutionell und konzeptionell erforderlich. Im Zuge des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in NRW (LABG in Fassung vom 14.06.2016) und den dort eingeschriebenen Praxiselementen – inklusive des Praxissemesters – sind Strukturanalogien zur Ausbildung von Lehrkräften erkennbar.
3. **Doppelte Vermittlungspraxis:** Die angewandten Lehr- und Lernformen sind so auszuwählen, dass diese in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte eingesetzt werden können. Gleiches ist sicherlich für die Lehrer*innenausbildung zu konstatieren.

Das MdsE liefert erstmalig eine fundierte lerntheoretische Begründung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Fachschule für Sozialpädagogik und betont dabei die Bedeutung der Beziehungen zwischen allen an den Lehr-Lernprozessen beteiligten Personen (Schüler*innen, Lehrkraft, Mentor*in) für das Gelingen von Unterricht. In diesem Kontext wird dem doppelten pädagogischen Bezug, als zentrales didaktisches Prinzip sozialpädagogischer Ausbildungsgänge, ebenfalls Rechnung getragen. Aufgenommen werden im MdsE zudem die Erkenntnisse der fachdidaktischen Diskussion für das Unterrichtsfach Pädagogik – gedacht ist hier an die traditionellen Orientierungspunkte und Begründungsmuster (Wissenschafts- und Handlungspropädeutik) ebenso wie an die Akzentuierungen eines dialogischen und reflexiven Ansatzes einer Fachdidaktik Pädagogik. Dazugestellt werden die methodischen Anregungen wie die Arbeit mit Fällen, das Rollenspiel sowie die Konstruktion von Lernaufgaben im Sinne einer lernfeldorientierten Didaktik.

Die Beschreibung konkreter didaktisch-methodischer Settings in Form von »Bausteinen« für die Erzieher*innenausbildung stellt das Ergebnis vielfach erprobter Lehr-Lernarrangements dar, die erfolgreich in mehrjähriger Berufspraxis an einer Fachschule für Sozialpädagogik geplant, durchgeführt und systematisch weiterentwickelt wurden. Mit dem MdsE liegt erstmalig eine in sich geschlossene didaktisch-methodische Konzeption für die Gestaltung von Unterricht im Rahmen der Erzieher*innenausbildung vor.

Die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Studie sind:

1. Die Entwicklung einer Kompetenzmatrix, mit deren Hilfe sich ein kompetenzorientierter Unterricht systematisch organisieren lässt, der ebenso dem Anspruch der Handlungs- und Entwicklungsorientierung genügt und dabei das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis im Blick hat.
2. Lernen ist ein auf Irritation aufgebauter Selbstorganisationsprozess. Die Irritation wird durch didaktisch-methodische Bausteine institutionalisiert.
3. Über das Kohärenzfeld »Kursgemeinschaft« steht die/der einzelne Schüler*in in Verbindung mit anderen. Gemeinsam erzeugen sie Synergien. Dadurch können immer kompliziertere Muster entstehen: ein Hyperzyklengeflecht. Unterricht wird so zum Ort des Wandels (Püttmann 2011b, S. 79)
4. 16 Prinzipien zur Gestaltung einer prozessorientierten Lernumgebung.
5. Die Förderung der Selbstlernkompetenz im Rahmen der Erzieher*innenausbildung bedarf besonderer Rahmenbedingungen und flankierender Maßnahmen. Die didaktisch-methodischen Bausteine stellen dafür ein Angebot dar.
6. *Baustein »Lernaufgaben«*: Die Arbeit mit Lernsituationen im Unterricht der Fachschule für Sozialpädagogik wird kritisiert (Küppers & Schulz & Thiesen 2014), da hier u.a. die Lehrkräfte mit ihren Fach- und Methodenkompetenzen in den Hintergrund des unterrichtlichen Geschehens treten. Ebenso wird angemahnt, dass der fachliche Zugewinn der Schüler*innen durch die klassische Form der Arbeit mit Lernsituationen zu gering ausfallen könnte. Mit gezielten »Lernaufgaben« kann dieser Kritik begegnet werden, ohne bestehende curriculare Vorgaben (z.B. Lernfeldorientierung; Arbeit mit Lernsituationen) zu übergehen und fachdidaktische Konzepte aus dem Blick zu verlieren. Die Phasierung einer »Lernaufgabe« zeigt eine deutliche Nähe zur Phasierung eines handlungspropädeutischen und problemzentrierten Unterrichts – auch und insbesondere im Sinne einer »vollständigen Handlung«. »Lernaufgaben«

stellen damit eine gewinnbringende Erweiterung für die didaktisch-methodische Arbeit im sozialpädagogischen Fachunterricht dar.

Insbesondere durch die Komplexität der Aufgabenstellung und der damit verbundenen Durchdringung eines Inhaltsfeldes sind differenzierte (Kompetenz-) Niveaustufen im Nachgang der Erarbeitung einer »Lernaufgabe« ausweisbar.

7. *Baustein »Szenisches Spiel«*: Aleatorik, Mimesis und Gegenwartsidentität sind drei wesentliche Dimensionen des »szenischen Spiels« im Rahmen der Erzieher*innenausbildung (Püttmann 2011). Im »szenischen Spiel« lässt sich die gewordene Struktur, erkennbar z.B. in der Gegenwartsidentität, der angehenden Erzieher*innen perturbieren und Entwicklungsschritte für die Ausbildung entlang der Kategorien »Denken«, »Fühlen« und »Handeln« entwerfen. Der Gewinn des »szenischen Spiels« für die Beschreibung der Entstehung von Neuem innerhalb eines solchen Prozesses liegt darin begründet, dass es nicht nur um die Erarbeitung von Konzepten oder Handlungsmaximen für die sozialpädagogische Praxis geht, sondern insbesondere um die Erweiterung des Deutungswissen für die Erfassung des eigenen Handelns in sozialpädagogischen Situationen und Prozessen sowie um die Entwicklung neuer Handlungsoptionen durch die gemeinsame Dekonstruktion der im Spiel geteilten Erfahrungen.
8. *Baustein »Praxisgespräch«*: Im Rahmen der Erzieher*innenausbildung sind Praktika zu absolvieren, in denen die Schüler*innen ihre erworbenen Kompetenzen in Performanzsituationen zeigen sollen. Dazu werden sie von Lehrkräften in der Praxis besucht. Im Rahmen des Ausbildungsunterrichts am Lernort »Praxis« üben sich die Absolvent*innen in ihrer Erzieher*innenrolle und erhalten dazu eine Rückmeldung durch die Lehrkraft und durch den/ die Praxismentor*in.
Das MdsE bietet Lehrkräften, Schüler*innen und Mentor*innen durch die Idee des »Hyperzyklus« einen systemisch-konstruktivistischen Orientierungs- und Reflexionsrahmen an, der auf wichtige Aspekte zur Gestaltung von Lehr-Lernsettings hinweist, indem es Konstruktions- und Gelingensbedingungen theoretisch-kategorial begründet. Das MdsE fordert dazu auf, die unterschiedlichen Wirklichkeiten der am »Praxisgespräch« beteiligten Personen wertzuschätzen. Im Austausch mit dem Gegenüber kommt es durch die kritische Reflexion der eigenen subjektiven Theorien, der eigenen Sicht auf den Erzieher*innenberuf, der eigenen sozialpädagogischen Praxis, der Lernorte »Schule« und »Praxis« sowie im Allgemeinen und im Besonderen von »Unterricht« zu einem Zuwachs von Kompetenzen. So verstanden ist das »Praxisgespräch« ein Bildungsort: Durch eine gemeinsame Dekonstruktion erlebter Praxis kommt es zu mentalen Veränderungen aller Beteiligten. Damit stellen »Praxisgespräche« im Sinne des MdsE einen Ort für generatives Lernen dar. Sie sind ein Nährboden für katalytische Prozesse. Das Lernen kann durch sinnstiftende und bedeutsame Inhalte beschleunigt werden. Die Systeme »Lernort Schule«, »Lernort Praxis«, »Schüler*in«, »Lehrkraft« und »Mentor*in« können von solchen Gesprächen profitieren. Praxisgespräche wirken damit im höchsten Maße katalytisch. Allerdings kann es, wenn eine Passgenauigkeit nicht erreicht wird, und zwar für Schüler*innen, Lehrkräfte und Mentor*innen, auch das Lernen hemmen.
9. *Baustein »Begleitete Intervision«*: Ausgehend von den curricularen Vorgaben, wie z.B. Umgang mit Heterogenität (Diversität), Persönlichkeitsentwicklung, individueller Ausbildungsplan, und angeregt durch die Diskussion über die »Pädagogische Perspektive im Pädagogikunterricht«, ergänzt um die Erfahrungen im Rahmen der Diskussion

der »einheimischen Begriffe der Pädagogik« (z.B. Bolle, Schützenmeister 2014) sowie der »Operation des Pädagogischen« (z.B. die Zeigestruktur der Erziehung (Prange 2006)), entstanden unter Berücksichtigung des Primats des doppelten pädagogischen Bezugs Fragen wie: Was ist das Eigentliche der Sozialpädagogik? Gibt es Handlungsformen, die so präsent im sozialpädagogischen Alltag sind, dass diese als Handlungsleitlinien in den Unterricht eingewoben werden sollten?

Bei der Beantwortung der Fragen, stellte sich die »Beratung« als eine wesentliche Handlungsform der sozialpädagogischen Arbeit heraus (Wendt 2015). Eingebunden in die Suche ist die Überlegung, wie eine Beratungsidee aussehen kann, die einen angemessenen Umgang mit Heterogenität im Unterricht im Rahmen der Fachschule ermöglicht, aber gleichzeitig die Ressourcen der Schule im Blick behält. Die „Begleitete Intervision« stellt das Ergebnis dieser Überlegungen dar. Sie symbolisiert wie kein anderer Baustein die Idee einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik: So stehen bei der Erarbeitung der »Fälle« Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion erlebter und wahrgenommener Wirklichkeit im Zentrum der gemeinsamen didaktischen Arbeit. Damit einher geht die Vorstellung, dass die »Begleitete Intervision« ein »konstruktiver Ort« der eigenen Weltfindung ist, an dem die konstruktiven Akte der Schüler*innen und der sie begleiteten Lehrkraft gebündelt werden können, der die Reflexionen an die Falleinbringer*innen in möglichst hoher Selbsttätigkeit zurückgibt, indem diese in Beziehungen ausgehandelt werden (Reich 2000). Die »Begleitete Intervision« bietet allen Beobachter*innen (Schüler*innen, Lehrkraft) hinreichend Chancen an den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen mitzuwirken. Sie sind damit wichtige Katalysatoren für Entwicklungsprozesse.

10. *Subsidiarität*: Systemtheoretisch ermöglicht die Anwendung des Subsidiaritätsprinzips die Förderung und Entwicklung reflexiver Steuerungssysteme und die Selbstlernkompetenzen. Schüler*innen, die mit zunehmender (und »relativer« – Einschränkungen sind aufgrund der curricularen Vorgaben, der schulischen Rahmenbedingungen etc. stets zu berücksichtigen) Autonomie ausgestattet sind, können selbstreferenziell handeln (Heitkämper 2007b, S. 16) und arbeiten motivierter im Unterricht mit. Voraussetzung für die Anwendung des Subsidiaritätsprinzips im Unterricht ist eine Vertrauenskultur, die die Bereitschaft der Lehrkraft zur Delegation und Annahme von Verantwortung durch die Schüler*innen umfasst. Lehrkräfte benötigen dafür eine entsprechende Qualifizierung und passende Kommunikationssysteme. Das MdsE ist damit nicht nur ein didaktisch-methodisches Modell für die Erzieher*innenausbildung sondern auch eine Anfrage an die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen innerhalb der Lehrer*innenbildung und fordert die gezielte Verzahnung der Institutionen Hochschule und Fachschule im Rahmen von Projekten und forschendem Lernen. D.h. aber auch, dass das MdsE damit in letzter Konsequenz die Hochschule dazu auffordert, neue didaktisch-methodische Wege innerhalb der Lehrer*innenbildung zu gehen und dabei die Dimensionen Wissen (Wissensdimension), Verstehen (Erkenntnisdimension), Können (Anwendungsdimension), Person (persönliche Dimension) und Gruppe (soziale Dimension) zu berücksichtigen.