

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Grundgedanken zu einer Didaktik der Sozialpädagogik</b>	<b>13</b>
1.1	Was bedeutet Didaktik der Sozialpädagogik? Zum Fokus des vorliegenden Lehrbuchs	13
1.1.1	Begriffsklärungen	13
1.1.2	Wie lernen Schüler?	15
1.1.3	Lernen im Unterricht – zum Wissensaufbau und Kompetenzerwerb im sozialpädagogischen Unterricht	17
1.1.4	Didaktik der Sozialpädagogik als Fachdidaktik sozialpädagogischen Unterrichts	18
1.1.5	Didaktik der Sozialpädagogik im historischen Überblick	19
1.2	Wie lässt sich Lernen unterstützen? Grundlagen der Lehr-Lernprozessgestaltung im sozialpädagogischen Unterricht	23
1.2.1	Perspektiven der Didaktik	23
1.2.2	Materiale Struktur und Prozessstruktur des Unterrichts	24
1.2.3	Zum Inhalt und Aufbau des Lehrbuchs	25
1.3	Literatur	29

## Didaktische Grundlagen der sozialpädagogischen Lehr-/Lernprozessgestaltung

<b>2.</b>	<b>Von der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik</b>	<b>33</b>
2.1	Zum Begriff Didaktik	33
2.2	Ziel und Aufgaben der Didaktik	34
2.3	Die bildungstheoretische Didaktik	35
2.3.1	Der Bildungsbegriff nach KLAFKI	36
2.3.1.1	Die kategoriale Bildung	36
2.3.1.2	Inhalte als Bildungsinhalte	37
2.3.2	Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung	38
2.3.3	Die methodische Unterrichtsvorbereitung	41
2.3.4	Kritik der bildungstheoretischen Didaktik	42
2.4	Die Lerntheoretische Didaktik	43
2.4.1	Das Strukturmodell des Unterrichts	44
2.4.1.1	Die Entscheidungsfelder	45
2.4.1.2	Die Bedingungsfelder	47
2.4.2	Würdigung der Lerntheoretischen Didaktik	48
2.4.3	Kritik der lerntheoretischen Didaktik	49
2.5	Die kritisch-konstruktive Didaktik	50
2.5.1	Der erweiterte Bildungsbegriff	51
2.5.2	Der Problemunterricht	54
2.5.3	Die Unterrichtsplanung	55
2.5.3.1	Allgemeine Voraussetzungen eines Unterrichtskonzepts	55
2.5.3.2	Das vorläufige Perspektivenschema	56
2.5.4	Kritik an der kritisch-konstruktiven Didaktik	58
2.5.5	Würdigung des Werks KLAFKIS	59
2.6	Literatur	63
<b>3.</b>	<b>Beziehungsdidaktik. Sozial-konstruktivistisches Lernen in der Sozialpädagogik</b>	<b>64</b>
3.1	Einleitung	64
3.2	Systemisch – konstruktivistische Grundlagen einer Beziehungsdidaktik	67
3.2.1	Systemtheorie	67
3.2.2	Konstruktivismus	70

3.2.2.1	Radikaler Konstruktivismus als Theorie von Wissen und Erkennen . . . . .	70
3.2.2.2	Sozial-kulturtheoretische Ansätze des Konstruktivismus . . . . .	72
3.2.3	Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen – Folgerungen für den sozialpädagogischen Unterricht . . . . .	73
3.3	Beziehungsdidaktik im sozialpädagogischen Kontext . . . . .	74
3.3.1	Konstruktion von Unterrichtswirklichkeiten . . . . .	74
3.3.2	Beziehungen als Wegweiser und Orientierungspunkte für didaktische Überlegungen . . . . .	76
3.3.2.1	Ansätze einer Beziehungsdidaktik . . . . .	76
3.3.2.2	Grundsätze und Merkmale der Beziehungsdidaktik . . . . .	77
3.3.2.3	Folgerungen für den Unterricht – von Schwierigkeiten und Möglichkeiten . . .	81
3.3.3	Beziehungsdidaktik – ein Unterrichtskonzept zur Unterstützung lebendigen Lehrens und Lernens . . . . .	83
3.4	Fazit . . . . .	91
3.5	Literatur . . . . .	93
<b>4.</b>	<b>Persönlichkeitsorientierte Didaktikansätze in der Sozialpädagogik . . . . .</b>	<b>94</b>
4.1	Vorbemerkungen . . . . .	94
4.2	Entstehungsbedingungen . . . . .	95
4.3	Didaktische Prinzipien . . . . .	97
4.3.1	Der doppelte pädagogische Bezug . . . . .	99
4.3.1.1	Empathie und gegenseitige Wertschätzung im Unterricht . . . . .	100
4.3.1.2	Schüler als kompetente Mitakteure ihrer Lernprozesse . . . . .	101
4.3.1.3	Mitbestimmung von Schülern am Unterrichtsprozess . . . . .	102
4.3.1.4	Forschendes und problemorientiertes Lernen . . . . .	102
4.3.1.5	Prozesse in der Lerngruppe als Lernsituation für den Erwerb von Fachwissen . . . . .	103
4.3.1.6	Zur Bedeutung des doppelten pädagogischen Bezugs in der Lehr-Lernprozessgestaltung . . . . .	104
4.3.2	Die (berufliche) Persönlichkeitsentwicklung als Strukturierungsprinzip der Ausbildung – Entwicklungsaufgaben . . . . .	105
4.3.2.1	Konzept der zukünftigen Berufsrolle . . . . .	106
4.3.2.2	Konzept der pädagogischen Fremdwahrnehmung . . . . .	106
4.3.2.3	Konzept pädagogisch-praktischen Handelns . . . . .	107
4.3.2.4	Strategie der Professionalisierung . . . . .	107
4.3.2.5	Zur Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung als Strukturierungsprinzip der Ausbildung (Entwicklungsaufgaben) . . . . .	108
4.3.3	Sozialpädagogische Praxissituationen als Ausgangspunkt des Erwerbs von Fachwissen . . . . .	109
4.3.3.1	Zur Bedeutung sozialpädagogischer Praxissituationen als Ausgangspunkt des Erwerbs von Fachwissen . . . . .	112
4.4	Bedeutung persönlichkeitsorientierter Didaktikansätze für die Sozialpädagogik . . . . .	112
4.5	Literatur . . . . .	114
<b>5.</b>	<b>Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht in der Sozialpädagogik . . . . .</b>	<b>116</b>
5.1	Herkunft und Entstehungsbedingungen . . . . .	116
5.2	Grundgedanken des Lernfeldkonzeptes . . . . .	118
5.2.1	Vom Handlungsfeld über das Lernfeld zur Lernsituation . . . . .	118
5.2.2	Ergebnisse der empirischen Lernforschung als Grundlage für das Lernen in Lernfeldern . . . . .	121
5.3	Bedeutung für die Sozialpädagogik . . . . .	121
5.4	Das Lernfeldkonzept als Bildungsganggestaltung . . . . .	123
5.4.1	Lehrplan bzw. Lernfelder analysieren . . . . .	125
5.4.2	Potenzielle Lernsituationen erschließen . . . . .	125
5.4.3	Lernsituationen analysieren . . . . .	127

5.4.4	Lernsituationen ordnen und schulinternes Curriculum erstellen	128
5.4.5	Lernsituationen verteilen (didaktische Jahresplanung)	135
5.5	Unterricht in Lernsituationen	136
5.5.1	Merkmale von Lernsituationen als Unterrichtseinheiten	136
5.5.2	Zielsetzungen des Unterrichts in Lernsituationen	139
5.5.3	Lernsystematiken von Lernsituationen	140
5.5.4	Ausgangspunkt und Struktur von Lernsituationen	141
5.5.5	Beispiele für Lernsituationen	142
5.5.5.1	Fachsystematische Lernsituation	142
5.5.5.2	Handlungssystematische Lernsituation	144
5.5.5.3	Lernsubjektsystematische Lernsituation oder Projekt	145
5.5.5.4	Reflexions- bzw. kommunikationssystematische Lernsituation	146
5.5.6	Zur Rolle der Lehrkraft	147
5.6	Ausblick – Lernfelder in der Sozialpädagogik	148
5.7	Literatur	150
<b>6.</b>	<b>Didaktik im Kontext von Inklusion und Diversität</b>	<b>152</b>
6.1	Zum Begriffsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit	153
6.2	Diversität im Kontext Schule: Inklusion und Heterogenität	154
6.2.1	Inklusion	154
6.2.2	Diversität im Unterricht: Heterogenität	156
6.2.3	Inklusion und Heterogenität in der beruflichen Bildung, Fachrichtung Sozialpädagogik	157
6.3	Diversität im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe: Analyse sozialer Ungleichheiten und Gestaltung diversitätsbewusster Erziehungs- und Bildungsprozesse	159
6.3.1	Diversität in der sozialpädagogischen Theorie: Soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Intersektionalität	159
6.3.2	Gestaltung diversitätsbewusster Erziehungs- und Bildungsprozesse	162
6.4	Diversität in relevanten curricularen Vorgaben für die Erzieherausbildung	164
6.4.1	Das Thema Diversität im Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	165
6.4.2	Das Thema Diversität im Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik	167
6.5	Diversität in der Erzieherausbildung – eine bleibende Herausforderung	169
6.6	Literatur	170

## Didaktisch-methodische Konzepte in der sozialpädagogischen Lehr-Lernprozessgestaltung

<b>7.</b>	<b>Bedeutung der Lehrperson</b>	<b>175</b>
7.1	Einleitung oder die Bedeutung der pädagogischen Expertise	175
7.2	Die professionelle Lehrkraft – Ansätze der Lehrerverberufungsforschung	176
7.3	Die Beiträge der Lehrperson für erfolgreiches Lernen	179
7.3.1	Fachwissen und fachdidaktisches Wissen und Können	180
7.3.2	Pädagogisches Wissen und Können	180
7.3.3	Überzeugungen und Werthaltungen	183
7.3.4	Motivationale Orientierungen und Selbstregulation	184
7.4	Fazit und Signatur ausgeprägter persönlicher Lehrkompetenz	187
7.5	Literatur	190
<b>8.</b>	<b>Sozialformen in der Lehr-Lernprozessgestaltung</b>	<b>191</b>
8.1	Einleitung oder die Notwendigkeit sinnvoller Sozialformen	191
8.1.1	Die besondere Bedeutung kooperativer Sozialformen für soziale Berufe	192
8.2	Einzelarbeit – in einem neuen Licht	193
8.3	Partnerarbeit – ein unabhängiges Korrektiv	195

8.3.1	Hinweise für die Paarbildung	195
8.3.2	Vorteile einer Partnerarbeitsphase	196
8.3.3	Regeln für die Partnerarbeit	197
8.4	Gruppenarbeit – mehr als nur Gerede	197
8.4.1	Vorteile einer Gruppenarbeitsphase	199
8.4.2	Allgemeine Regeln für Gruppenarbeit	199
8.4.3	Kommunikationsregeln in der Gruppenarbeit	201
8.5	Klassenunterricht – weiterhin sinnvoll	202
8.5.1	Das Klassengespräch (Stuhlkreis)	202
8.5.2	Der Frontalunterricht	204
8.6	Das Modell eines integrierten Einsatzes von Sozialformen	205
8.6.1	Beispiel: Makrospirale zum Thema „Was ist Erziehung?“	207
8.6.2	Beispiel: Mikrospirale zum Thema: „Einführung: Was ist Erziehung“?	210
8.7	Kooperative Sozialformen in Lernsituationen	212
8.7.1	Vom Frontalunterricht zur Gruppenarbeit oder der Frontalunterricht als Planungsphase einer Gruppenarbeit	215
8.8	Resümee	219
8.9	Literatur	221
<b>9.</b>	<b>Linear-zielgerichteter Unterricht</b>	<b>222</b>
9.1	Begriffsklärung	222
9.2	Bedeutung linear-zielgerichteten Unterrichts in sozialpädagogischen Bildungsgängen	224
9.3	Merkmale linear-zielgerichteter Unterrichtsgestaltung	226
9.3.1	Erkennbare Bedeutung, klare Strukturierung und zielsichere Gestaltung	226
9.3.2	Erfolgreiches Unterrichtsmanagement	228
9.3.3	Herstellung eines konstruktiven Arbeitsbündnisses	230
9.4	Vorgehensweisen linear-zielgerichteter Unterrichtsgestaltung	231
9.4.1	Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch	231
9.4.1.1	Chancen und Probleme des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs	231
9.4.1.2	Bedeutung für den sozialpädagogischen Unterricht	233
9.4.1.3	Aufbau und Frageformen eines fragend-entwickelnden Unterrichts	233
9.4.1.4	Empfehlungen für die Gestaltung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs	236
9.4.2	Der Lehrervortrag	237
9.4.2.1	Chancen und Probleme des Lehrervortrags	237
9.4.2.2	Bedeutung für den sozialpädagogischen Unterricht	238
9.4.2.3	Aufbau eines Lehrervortrags	238
9.4.2.4	Empfehlungen für die Gestaltung des Lehrervortrags	240
9.4.3	Die Fallanalyse	240
9.4.3.1	Chancen und Probleme der Fallanalyse	241
9.4.3.2	Bedeutung für den sozialpädagogischen Unterricht	242
9.5	Zusammenfassung	247
9.6	Literatur	248
<b>10.</b>	<b>Offene Lehr-Lernprozessgestaltung</b>	<b>249</b>
10.1	Didaktische Orientierungspunkte	249
10.2	Verlaufsstrukturmodelle in der offenen Lehr- Lernprozessgestaltung	251
10.2.1	Das Modell der vollständigen Handlung als Verlaufsstrukturmodell	252
10.2.2	Verlaufsstrukturmodell nach DORLÖCHTER	254
10.2.3	Problemorientierte Unterrichtsgestaltung nach Pätzold	255
10.2.3.1	Leitlinien für die problemorientierte Unterrichtsgestaltung in der Praxis	256
10.3	Offene Lehr-Lernprozessgestaltung in der Arbeit mit Fachtexten	258
10.3.1	Aufgabentypen zur Anregung eines offenen Lehr-Lernprozesses in der Arbeit mit Fachtexten	259
10.4	Methodische Anregungen für die Gestaltung offener Lehr-Lernarrangements	260
10.4.1	Kreative Einstiege	260

10.4.1.1	Kreativ-künstlerische Methoden	261
10.4.1.2	Brainstorming – Methoden	262
10.4.2	Themenzentrierte Anregungen zur Kommunikation in der Lerngruppe	264
10.4.3	Reflexions- und Evaluationsmethoden	266
10.5	Schlussbemerkung	267
10.6	Literatur	268
<b>11.</b>	<b>Begleitete Intervention</b>	<b>269</b>
11.1	Begriffsklärung	269
11.1.1	Intervision in der Sozialpädagogischen Praxis	269
11.1.2	Systematischer Ablauf einer Intervision	270
11.1.3	Theorie- und Praxisbezug einer Intervision	270
11.1.4	Beleitete Intervision als besondere Form der Intervision	271
11.2	Didaktisch-methodische Einordnung	271
11.2.1	Begleitete Intervision orientiert sich an den Lebenswirklichkeiten der Lernenden	272
11.2.2	Begleitete Intervision als Beitrag zur Professionalisierung	273
11.2.3	Begleitete Intervision als Beitrag einer persönlichkeitsorientierten Didaktik	274
11.3	Voraussetzungen für die Einführung begleiteter Intervision	275
11.3.1	Voraussetzungen der Begleiter	275
11.3.2	Organisatorische Voraussetzungen	275
11.4	Aus der Praxis: Subjektorientierung und Professionalisierung durch begleitete Intervision im Differenzierungsbereich	277
11.4.1	Didaktisch-methodische Initiation	278
11.4.2	Empfehlungen für eine gelingende begleitete Intervision	280
11.4.3	Bewertung von Schülerseite – drei Beispiele	281
11.5	Literatur	282
<b>12.</b>	<b>Ansätze Forschenden Lernens – Perspektiven für die Fachschule</b>	
	<b>Sozialpädagogik</b>	<b>283</b>
12.1	Forschungsnahes Lernen	283
12.1.1	Typen und Merkmale Forschungsnahen Lernens	283
12.1.2	Forschendes Lernen – Widersprüche und Fragen in der Fachschule	
	Sozialpädagogik	284
12.2	Forschendes Lernen im Kontext der Fachschule Sozialpädagogik	286
12.2.1	Exkurs: Projekt zum Forschenden Lernen	286
12.2.2	Merkmale und notwendige Adaptionen	287
12.2.3	Fachschulische Bedingungen und Herausforderungen Forschenden Lernens	289
12.3	Ausblick und notwendige Entwicklungsbedarfe	291
12.4	Literatur	293
<b>13.</b>	<b>Portfolioarbeit</b>	<b>295</b>
13.1	Begriffsklärung	295
13.2	Theoretische Fundierung und Entstehungshintergrund	296
13.3	Portfolioarbeit in sozialpädagogischen Bildungsgängen	298
13.3.1	Möglichkeiten der Implementierung	298
13.3.2	Sechs Gründe für Portfolioarbeit in sozialpädagogischen Ausbildungen	299
13.4	Das Portfolio als Lehr-Lernmethode	300
13.4.1	Aus der Sicht von Lernenden	300
13.4.2	Aus der Sicht von Lehrkräften	303
13.4.3	Vorgehen im Portfoliounterricht	304
13.4.4	Elemente der Portfolioarbeit	305
13.5	Das Portfolio als Diagnose- und Bewertungsinstrument	308
13.6	Praxisbegleitende Portfolioarbeit – ein Beispiel	310
13.7	Fazit	314
13.8	Literatur	314

<b>14.</b>	<b>Projektmethode</b> .....	<b>316</b>
14.1	Begriffsklärung .....	316
14.2	Entstehung der Projektmethode .....	317
14.3	Merkmale des Projektunterrichts .....	318
14.4	Projektphasen .....	320
14.5	Planung von Projekten .....	321
14.6	Bedeutung für die Sozialpädagogik .....	323
14.7	Projektbeispiel Elternabend .....	324
14.7.1	Zielsetzung .....	325
14.7.1.1	Lehrplanvorgaben .....	325
14.7.1.2	Projektauftrag .....	326
14.7.2	Planung .....	326
14.7.2.1	Arbeitsprozess .....	326
14.7.2.2	Analyse und Diagnosehilfen .....	329
14.7.2.3	Einladung .....	330
14.7.3	Ausführung .....	330
14.7.3.1	Elternabend .....	330
14.7.4	Evaluation .....	331
14.7.4.1	Schülerfeedback .....	331
14.8	Literatur .....	334
<b>15.</b>	<b>Lernen an Stationen</b> .....	<b>335</b>
15.1	Begriffsklärung .....	335
15.2	Blick zurück – über die Ursprünge des LaS .....	335
15.3	Grundsätzliche Überlegungen zum LaS .....	336
15.4	Lerntheoretische Überlegungen zum LaS .....	337
15.5	Organisationsformen des LaS .....	338
15.6	Einsatzmöglichkeiten von LaS im Unterricht .....	339
15.7	Anforderungen an „Lernen an Stationen“ .....	340
15.8	Wie wird das Lernen an Stationen durchgeführt? .....	342
15.9	Beispiel aus der Praxis „Spiel“ .....	343
15.10	Fazit .....	347
15.11	Literatur .....	348
<b>16.</b>	<b>Moderationsmethode</b> .....	<b>349</b>
16.1	Herkunft und Ziel der Methode .....	349
16.2	Umsetzung im schulischen Kontext .....	350
16.2.1	Der Lernprozess und die Rolle des Lehrers .....	350
16.2.2	Der Ablauf der Moderation .....	350
16.2.3	Das Moderationsmaterial .....	351
16.2.4	Techniken der Moderation .....	353
16.2.4.1	Blitzlicht .....	353
16.2.4.2	Kartenabfrage .....	353
16.2.4.3	Einpunktabfrage .....	354
16.2.4.4	Themenspeicher .....	355
16.3	Anwendung in der Sozialpädagogik .....	355
16.4	Literatur .....	357
<b>17.</b>	<b>Rollenspiel</b> .....	<b>358</b>
17.1	Einführung .....	358
17.1.1	Herkunft .....	358
17.1.2	Psychodrama und Rollenspiel .....	358
17.2	Methodische Grundlagen des Rollenspiels .....	359
17.2.1	Zur Wirkung des Rollenspiels .....	359
17.2.2	Grundtechniken im Rollenspiel .....	359
17.2.3	Anwendungsformen des Rollenspiels .....	362

17.3	Didaktische Planung von Rollenspielen	362
17.3.1	Funktionen des Rollenspiels im Unterricht	362
17.3.2	Teilnehmerorientierung im Rollenspiel	363
17.3.3	Lernzielorientierung im Rollenspiel	363
17.3.4	Phasen des Rollenspiels	364
17.3.4.1	Anfangsphase	364
17.3.4.2	Spielphase	365
17.3.4.3	Auswertungsphase	366
17.3.5	Förderliche Fähigkeiten von Leitern und Teilnehmern	367
17.3.6	Rollenspiel auswählen oder selbst verfassen	368
17.4	Rollenspiele in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen	368
17.5	Fallbeispiel aus dem Unterricht für Erzieherinnen	370
17.6	Fazit	372
17.7	Literatur	373
<b>18.</b>	<b>Planspiel</b>	<b>374</b>
18.1	Begriff	374
18.1.1	Ziele und Werte von Planspielen	374
18.2	Herkunft	375
18.3	Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Planspielen im sozialpädagogischen Kontext	376
18.3.1	Vorbereitung	376
18.3.1.1	Das Alter der Zielgruppe	376
18.3.1.2	In welcher Phase des Gruppenprozesses eignen sich Planspiele?	376
18.3.1.3	Themenwahl	376
18.3.1.4	Zielsetzung	377
18.3.1.5	Inhaltliche Gestaltung	377
18.3.1.6	Rahmenbedingungen	377
18.3.1.7	Spielregeln	378
18.3.2	Durchführung	378
18.3.2.1	Einstiegsphase: Vermittlung der Ausgangslage	378
18.3.2.2	Hauptarbeitsphase in der Gruppe	378
18.3.2.3	Plenum	379
18.3.2.4	Auswertung mit den Schülern	379
18.3.2.5	Stolperfallen	379
18.4	Beispiel	380
18.5	Fazit	385
18.6	Literatur	385
<b>19.</b>	<b>Kreatives Schreiben</b>	<b>386</b>
19.1	Begriffsklärung	386
19.2	Geschichte des Kreativen Schreibens	390
19.3	Wozu und aus welchen Gründen Kreatives Schreiben in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen?	390
19.4	Methoden des kreativen Schreibens	392
19.4.1	Assoziative Verfahren	392
19.4.2	Schreibspiele	394
19.4.3	Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	394
19.4.4	Schreiben zu und nach (literarischen) Texten	395
19.4.5	Schreiben zu Stimuli	396
19.5	Fazit	397
19.6	Literatur	398
<b>20.</b>	<b>Expertenbefragung</b>	<b>399</b>
20.1	Die Expertenbefragung in der Erzieherausbildung	399
20.2	Begriffsklärung und Zweck	399
20.3	Formen der Informationsbeschaffung	401

20.4	Die Expertenbefragung und die Prinzipien handlungsorientierten Lernens . . .	402
20.5	Phasen einer Expertenbefragung . . . . .	403
20.5.1	Ablauf einer Expertenbefragung im Klassenverband in der Schule . . . . .	403
20.5.2	Exkurs: Fragearten und Fragetechniken . . . . .	406
20.5.2.1	Fünf häufige „Stolperfallen“ . . . . .	407
20.5.2.2	Zuhören . . . . .	407
20.6	Beispiel: Pädagogische Handlungskonzepte kennenlernen inklusive einer Expertenbefragung . . . . .	408
20.7	Fazit . . . . .	411
20.8	Literatur . . . . .	411
<b>21.</b>	<b>Erkundungen an außerschulischen Lernorten . . . . .</b>	<b>412</b>
21.1	Begriffsorientierung . . . . .	412
21.1.1	Erkundung ist nichts Unverbindliches und keine Besichtigung . . . . .	412
21.1.2	Voraussetzungen für Erkundungen: Methodenkompetenz der Schüler . . . . .	413
21.2	Erkundungen in sozialpädagogischen Feldern – didaktisch-methodische Implikationen . . . . .	413
21.2.1	Durchführung der Erkundung . . . . .	414
21.2.2	Lokale Erkundungen . . . . .	415
21.2.3	Checkliste für ein Erkundungsdesign . . . . .	415
21.2.4	Ziele einer Erkundung und Kompetenzerwerb der Schülerinnen . . . . .	416
21.3	Nachbereitung der Erkundung . . . . .	417
21.3.1	Wieder im Klassenzimmer . . . . .	417
21.3.2	Methodische Vorschläge zur Bearbeitung und Präsentation der Erkundungsergebnisse . . . . .	418
21.3.2	Feedback . . . . .	419
21.4	Fazit . . . . .	419
21.5	Literatur . . . . .	420
<b>22.</b>	<b>Lernortkooperation in sozialpädagogischen Bildungsgängen . . . . .</b>	<b>421</b>
22.1	Begriffsbestimmung . . . . .	421
22.2	Zielsetzungen von Lernortkooperation . . . . .	425
22.3	Rahmenbedingungen . . . . .	426
22.4	Formen der Lernortkooperation . . . . .	427
22.4.1	Vernetzung von Unterricht mit Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Praxis . . . . .	428
22.4.2	Lernen im sozialpädagogischen Praxisfeld . . . . .	428
22.4.3	Entwicklung von Konzepten der Lernortkooperation . . . . .	429
22.5	Praktische Ausbildung . . . . .	430
22.5.1	Grundlagen . . . . .	430
22.5.2	Lernortkooperation im Rahmen der praktischen Ausbildung . . . . .	431
22.5.2.1	Aufgaben des Lehrers . . . . .	431
22.5.2.2	Formen der Lernortkooperation . . . . .	432
22.5.2.3	Beispiel aus der Praxis . . . . .	433
22.5.2.4	Treffen der Kooperationspartner im Rahmen der praktischen Ausbildung . . . . .	435
22.5.2.5	Kleingruppentreffen von Schülerinnen, Lehrerin und Mentorin . . . . .	436
22.5.2.6	Besuche der Lehrerin am Lernort Praxis . . . . .	436
22.6	Fazit . . . . .	438
22.7	Literatur . . . . .	439
	<b>Anhang . . . . .</b>	<b>441</b>
<b>23.</b>	<b>Register . . . . .</b>	<b>443</b>
<b>24.</b>	<b>Kurzbiografie der Autoren und Autorinnen . . . . .</b>	<b>446</b>







### ***Didaktik der Sozialpädagogik.***

Rainer Jaszus; Holger Küls (Hrsg.): Verlag Handwerk und Technik GmbH.  
Hamburg 2017, 2. Auflg.

Der Leser habe sich nicht geirrt – es ist in der Tat der renommierte Verlag „Handwerk und Technik“, der sich seit einiger Zeit mit Erfolg auch der Sozialpädagogik zugewandt hat. War die 1. Auflage der „Didaktik der Sozialpädagogik“ 2010 noch bei Holland + Josenhans (Stuttgart) erschienen, so hat aus guten Gründen „Handwerk und Technik“ die Herausgabe einer 2. Auflage übernommen. Auch das Erscheinen der 2. Auflage des Buches „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher“ des Verlages ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert und deutet auf einen immer größer werdenden sozialpädagogischen Bedarf hin. Die Dinge sind in Bewegung – Handwerk und Soziales, Technikpädagogik und Sozialpädagogik rücken zusammen: es geht um die berufliche Bildung der jungen Generation – dies die gemeinsame Aufgabe.

*1. Didaktik oder Pädagogik:* Namen seien Schall und Rauch – dies gilt nicht zuletzt für die Bezeichnungen von Disziplinen der Erziehungswissenschaft. Was sich hinter einem Titel verbirgt, muss man ergründen. Der Inhalt entscheidet, ob es um Didaktik, um Pädagogik oder um beides gehe. Indes: Das vorliegende Buch „Didaktik der Sozialpädagogik“ wohl ist mehr als nur ein didaktischer Ratgeber. Die Autoren verfolgen bildungstheoretische Ansprüche ebenso wie fachdidaktische Absichten. Dies macht das Buch auch für jene interessant, die sich nicht unbedingt als „Didaktiker“ fühlen, sondern allgemein Lehrer in sozialen Berufen sind. In der Sozialpädagogik herrsche eine gewisse „didaktische Abstinenz“ vor, heißt es auf Seite 15. – Man darf hinzufügen, dass dies nicht nur in der Sozialpädagogik der Fall ist. Hat eine bloß *allgemeinpädagogische* Darstellung z.B. des Bildungswesens einen eher beschreibenden und polemisierenden Charakter, so ist die nötige Semantik *didaktischer* Überlegungen eine andere: Didaktik ist final gestaltungsorientiert, daran wird sie gemessen. Ein Lehrbuch der Didaktik auch vermittelt Wissen, aber der höhere Anspruch besteht darin, zum Unterrichten zu befähigen. Und dies kann man der vorliegenden Didaktik bestätigen – in vielfältiger Weise sind die Texte in ihrem unterschiedlichen Herangehen durchweg handlungsorientiert. Zugleich bekennen sich viele der Autoren stärker als früher zur Berufspädagogik als einer der Bezugswissenschaften (Seite 19). Ohnehin hat eine Didaktik der Sozialpädagogik zahlreiche Bezugspunkte – dies sind gleichermaßen Soziologie und Psychologie sowie Sozial- und Familienrecht usw. Bekanntlich fällt Schülerinnen und Schülern eine Aneignung rechtlicher Kenntnisse nicht leicht – hier könnte das Verinnerlichen und Verstehen durch eine gezielte didaktische Lehr- und Lern-Gestaltung wirksamer unterstützt werden. Das vorliegende Buch kann mithin als eine Art Kompendium betrachtet werden – geprägt von einer Mannigfaltigkeit der Fassetten und gelungen in Gliederung und Systematik. Wer vieles bietet, wird manchem etwas bieten – heißt es. Und dies gilt in mehrfacher Weise auch für die Herausgeber und Autoren JASZUS & KÜLS sowie für die 13 weiteren Autoren, die ebenfalls spezielle Kapitel verantworten.



*2. Erweiterungen:* Neuauflagen erweisen sich nicht selten als herangereifte Weitungen des Blicks, als Reaktionen auf aktuelle Entwicklungen, als Präzisierungen u.ä. So auch die Ausgabe von 2017, die nun mit einem Abstand von sieben Jahren auf die Erstauflage folgt. Während die ersten Kapitel nahezu inhaltlich unverändert geblieben sind, haben sich neue Inhalte als notwendig erwiesen. Die Neuauflage hat mithin etwa einhundert Seiten mehr – ein Gewinn auch an Qualität. Vertiefend wird versucht, eine tiefgründige Vorstellung zu entwickeln, was man sich unter Interklusion vorstellen kann und mit welchen praktischen Umständen die sozialpädagogische Arbeit dabei konforntiert ist. Damit das Wort nicht zu einem „Containerbegriff“ diskreditiert wird, bedarf es eines subtilen Umgangs mit dem Begriff (Seite 155). Inklusionspraxis versucht auf eine zunehmende soziale Vielfalt zu reagieren – in Analogie zu einer zu beobachtenden Biodiversität könne man in der Tat von einer gewissen Soziodiversität sprechen. Dafür allerdings braucht man den m.E. überladenen Begriff „diversity management“ nicht (...) Zu betonen ist ein zu entwickelndes Inklusionsbewusstsein bei allen Verantwortlichen bei der „Gestaltung diversitätsbewusster Erziehungs- und Bildungsprozesse“ (Seite 162). Dies kommt einem Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft gleich, der m.E. nach und nach alle pädagogischen Disziplinen verändern wird. Der praktische Erfolg wird sich daran messen, ob es gelingt, 1) entsprechende Fähigkeiten zu einem wertorientierten Handeln, 2) zu einem gefestigten fachlichen Wissen und Können, 3) zu einer Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie zu Fertigkeiten des Analysierens und Beurteilens und 4) zu einem methodisch-didaktischen Gestaltungsvermögen zu entwickeln. Diese Zielvorstellungen gipfeln letztlich in ihrer Komplexität in sogenannten „Kompetenzen“, wobei man sinnvoll darauf achten sollte, dass der Kompetenzbegriff nicht inflationiert (Seite 163).

*3. Kritisch-konstruktive Didaktik:* Bereits in der Erstauflage findet sich eine umfangreiche Darstellung der Positionen der sogenannten Kritisch-konstruktiven Didaktik, deren Entstehung u.a. auf die Arbeiten von Wolfgang KLAFFKI (1927-2016) zurückgeht. Der Nestor hätte sich sicher gefreut, wenn er gewusst hätte, dass seine mit der Habilitation 1959 begonnenen bildungstheoretischen Arbeiten auch in der Sozialpädagogik rezipiert werden. Teil dieser Rezeption ist eine auch angemessene „Kritik an der kritisch-konstruktiven Didaktik“, wie es GRÜNEBERG nennt (2010, S.56; 2017, S.58). Wenngleich die betonten „Grundfähigkeiten“ einer schulischen Allgemeinbildung (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität) ohne Zweifel ihre Berechtigung besitzen, so fehlen nach GRÜNEBERG „klare Anleitungen, wie man im Unterricht z.B. Kritikfähigkeit vermitteln kann“ (ebd. 58f.). Es ist dies eine auch oft von Lehrern geäußerte Sorge, dass es an sogenannten „klaren Anleitungen“ für die Unterrichtsgestaltung fehlen würde. Da vor allem in der Sozialpädagogik solche sozialen Kompetenzen, wie Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Solidarität eine besondere Bedeutung besitzen, kann man der Kritik weitgehend zustimmen. Man mache es sich nicht zu leicht mit einer Erziehung z.B. zu solidarischem Handeln – es gibt vielfältige akute Anlässe, die die Pädagogik nachhaltig auf solcherart Ansprüche hinweisen. Ein fast vergessenes Problem ist der bei KLAFFKI zu findende Zusammenhang von „materialer Bildung“ und „formaler Bildung“ (Seite 36). Während materiale Bildung an einen bestimmten Inhalt gebunden ist und gebunden bleibt, bedarf auch formale Bildung einen geeigneten Inhalt, dass sich daran logisch-folgerichtiges Denken entwickle. In der Anwendung ist diese Logik jedoch transformierbar und nicht mehr nur an jenen Inhalt gebunden, an dem sie sich entwickelt hat. Das Verstehen dieser Zusammenhänge hat eine Schlüsselfunktion bei der Planung und Gestaltung von Unterricht. Und somit muss jeder Lehrer für sich selbst prüfen, wie viel an bloß materialem Bildungsdenken in ihm steckt (...) Zudem hat die Notwendigkeit formaler Bildung in der Moderne eine nachhaltige Zunahme an Bedeutung erfahren. Wie noch nie in der Bildungsgeschichte braucht der moderne Mensch dringend Methoden selbstständigen Lernens: Der Mensch der Gegenwart ist in der Tat ei-

ner, „der gelernt hat, das Lernen zu lernen“ (Seite 36). – Dies das Einfache, was so schwer zu machen ist (...) Darin auch besteht die Nachhaltigkeit des didaktischen Erbes von KLAFKI.

Was die besonders sichtbare und berechtigte Betonung von Leben und Werk von KLAFKI anbelangt, so wirft dies allerdings die Frage auf, ob man nicht an verschiedenen Stellen des Buches auch andere Sozialpädagogen oder Didaktiker biographisch etwas ausführlicher würdigen könnte. Mancher hätte dies ebenso wie KLAFKI verdient – z.B. Hans TIERSCH und andere unter den Nestoren dieser Disziplin.

*4. Neue Kapitel:* Neben den bisherigen unveränderten Kapiteln (S.13-150) gibt es als neue Inhalte:

- (6) Didaktik im Kontext von Inklusion und Diversität (S.152-172)
- (7) Bedeutung der Lehrperson (S.173-190)
- (11) Begleitete Intersession (S.269-282)
- (12) Ansätze Forschenden Lernens (S.283-294)
- (13) Portfolioarbeit (S.295-315)

In vielen anderen Kapiteln sind Inhalte ergänzt und Literaturangaben aktualisiert worden, auch die Reihenfolge von Kapiteln ist in der Neuauflage anders organisiert. Insgesamt ist die Gliederung schlüssig und ein Erschließen bestimmter Begriffe wird durch ein Sach- und Personenregister (Seite 443-445) erleichtert. Auch dies bekräftigt den Charakter eines Kompendiums im guten Sinne.

*5. Evaluation mit Studierenden:* Auf Anfrage hin, ob Studierende der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik mit dem Buch arbeiten, wird betont, dass man zur Vorbereitung auf Seminarvorträge die Texte gut gebrauchen könne, zudem das Buch in der Universitätsbibliothek vorhanden ist. Es ist zu hoffen, dass manche didaktischen Überlegungen auch für die Absolventen sozialpädagogischer Hauptfachstudiengänge hilfreich sind, die an schulischen und berufsbildenden Einrichtungen arbeiten, auch wenn sie dort nicht direkt Sozialpädagogik unterrichten. Der Erwerb sozialpädagogischer Fähigkeiten ist m.E. ein „Lernfeld“ vieler Lehrer und Erzieher, ohne dass sie sich dessen bewusst sind.

*6. Literaturauswahl:* Jedes der Kapitel enthält ein separates Literaturverzeichnis – die ausgewählte Literatur erscheint als brauchbar und auch wissenschaftlich anspruchsvoll. Erwähnt seien Hans THIERSCH (S.159 und 171), Hilbert MEYER (S.203, 205 und 221), Ewald TERHART (S.139 und 151) sowie zahlreiche Vertreter der Berufspädagogik, u.a. Reinhard BADER (S.139 und 150), Reinhold NICKOLAUS (S.151), Günter PÄTZOLD (S.151), Bernhard BONZ (S.316, 324 und 334).

Die Neuauflage wird ihre Leserschaft finden – dem Verlag ist zu danken, sich neben den Berufen des Handwerks und der Technik auch in dieser Richtung mit Erfolg zu profilieren. Den Autoren ist zu wünschen, dass sie viele hilfreiche Hinweise von engagierten Lesern erhalten, so dass man in einiger Zeit erneut auf eine Neuauflage hoffen kann.

Dr. habil. Dieter Grottker  
Technische Universität Dresden  
Fakultät Erziehungswissenschaften

