

Zur Kritik instrumenteller Vernunft in der Lehrer*innenbildung am Modell des Wirksamkeitsansatzes

Anne Gräf

In der jüngst erschienenen Neuausgabe des *Handbuchs Lehrerinnen- und Lehrerbildung* wird im Rahmen der Darstellung verschiedener Ansätze und Diskurse in der Lehrer*innenbildung – wie beispielweise des Persönlichkeits-, Expertise-, berufsbiographischen, kompetenz- und strukturtheoretischen Ansatzes – in einem eigenen Kapitel auch der sogenannte „Wirksamkeits-Ansatz“ vorgestellt.¹ Der Untersuchung dieses Ansatzes als Ausdruck eines gegenüber früheren Herangehensweisen neuen, aber gegenwärtig in Forschung, Diskurs und Reform der Lehrer*innenbildung einflussreichen Paradigmas widmet sich der folgende Beitrag.² Im ersten Schritt erfolgt eine Begriffsklärung zum Wirksamkeitsansatz und eine historisch-genetische Skizze seines Aufstiegs zu einem Leitbegriff der gegenwärtigen Lehrer*innenbildungsforschung. Da es sich bei Wirksamkeit um eine der Zweckrationalität verwandte Kategorie handelt, dient die im zweiten Schritt zu rekonstruierende *Kritik der instrumentellen Vernunft* von Max Horkheimer als theoretischer und begrifflicher Zugang zum Gegenstand. Der dritte Abschnitt, in welchem ausgewählte Facetten der Manifestationen instrumenteller Vernunft innerhalb der Lehrer*innenbildung am Modell des Wirksamkeitsansatzes analysiert werden, steht dann im Zentrum des Beitrags. Der Zusammenhang zum Thema der Tagung – Fragmentierung in der Lehrer*innenbildung. Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionsorientierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft – besteht darin, dass die Untersuchung auf der Annahme fußt, dass es sich bei der Fragmentierung der Lehrer*innenbildung um eine notwendige Konsequenz ihrer Konzeption in

1 Johannes König/Sigrid Blömeke, *Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 172–178. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-020>.

2 Es werden Ergebnisse zu ausgewählten Schwerpunkten vorgestellt, welche die größer angelegte Untersuchung des Wirksamkeitsansatzes im Rahmen der Dissertation bereits erbracht hat.

den Kategorien instrumenteller Vernunft handelt, wie zum Abschluss noch einmal expliziert werden wird.

*I Der Gegenstand: Der Wirksamkeitsansatz in der (Forschung zur) Lehrer*innenbildung*

Wenn von der Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung die Rede ist, geschieht dies vor dem Hintergrund von Wirkungsketten-Modellen mit unterschiedlicher Reichweite. Wirkungen werden auf verschiedenen Stufen angenommen ausgehend von der Lehrer*innenbildung über Lehrer*innenwissen und Lehrer*innenkompetenzen zum Lehrer*innenhandeln in der schulischen Praxis und schließlich bis hin zum Schüler*innenlernen und zu Schüler*innenkompetenzen.³ Die Kette wird auch in Abbildungen dargestellt:

Abb. 2: Modell des Einflusses der Lehrerbildung. (Diez 2010)

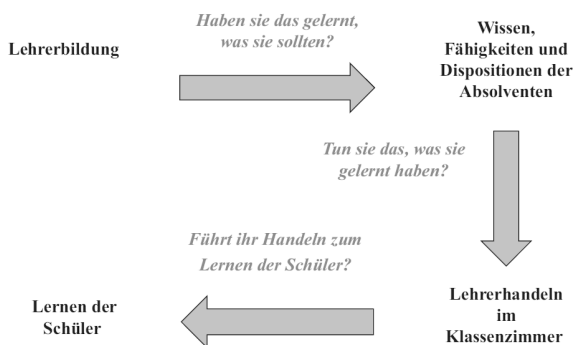


Abbildung 1: Terhart, Wie wirkt Lehrerbildung, A.a.O., 7.

Im *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* wird die Wirksamkeitsforschung von Tina Hascher wie folgt definiert:

„Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung soll stichhaltige Daten dazu liefern, ob Inhalte, Methoden und Prozesse (Effektivität) sowie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Effizienz) die gesetzten Ziele, nämlich die Ausbildung guter Lehrerinnen und Lehrer, erreichen. Sie

3 Vgl. z.B. Ewald Terhart, *Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen*, *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2012), 3–21, 6f.; König/Blömeke, *Wirksamkeits-Ansatz*, a.a.O., 174. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>.

soll systematisch prüfen, was gemeinhin als selbstverständlich bezüglich der Effekte oder Nicht- Effekte angenommen wird.“⁴

Bevor der Problemgehalt der „gesetzten Ziele“ innerhalb dieser Definition weiter ausgeführt wird, soll jedoch zunächst eine knappe historisch-genealogische Betrachtung des Wirksamkeitsansatzes erfolgen, um die dahinterstehenden Motive sowie impliziten Prämissen beurteilen zu können.

Historisch zu rekonstruieren ist seine Aufstiegsgeschichte im deutschsprachigen Raum seit dem Ende der 1990er Jahre, während die Evaluationsforschung in der Lehrer*innenbildung in den USA hingegen auf eine wesentlich längere Geschichte zurückblickt. So nennt Pronczynsky bereits eine Studie aus dem Jahr 1944.⁵ Den Startschuss für den deutschsprachigen Raum gab die 1994 begonnene Schweizer Studie „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme“ unter der Leitung von Fritz Oser und Jürgen Oelkers.⁶ In der Publikation von 2001 selbst wie auch in der späteren Rezeption wird ihre Einmaligkeit zum damaligen Zeitpunkt für den deutschen und sogar europäischen Raum hervorgehoben, da hier zum ersten Mal in großem Stil empirisch die Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung erforscht wurde.⁷ Hascher zufolge „ebnete die Studie den Weg zur Diskussion und Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsprogramme und legte den Grundstein dafür, die Lehrer*innenbildung auf der Basis von Kompetenzen zu erforschen, was von der empirischen Pädagogik bereitwillig aufgenommen wurde“⁸. Diese bereitwillige Aufnahme zeigt sich darin, dass nachdem lange Zeit die defizitäre Situation der empirischen Erforschung der Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung beklagt wurde, sich heute eine Vielzahl solcher Wirksamkeitsstudien aufführen lassen. Dazu gehören:

- Die bereits erwähnte „Schweizer Studie“: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme

4 Tina Hascher, *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster/New York 2014, 542–571, 553.

5 Andreas von Pronczynsky, *Evaluation der Lehrerausbildung in den USA. Geschichte, Methoden, Befunde*, in: Edwin Keiner (Hg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 2001, 91–140, 128.

6 Fritz Oser/Jürgen Oelkers (Hg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, Zürich 2001.

7 Vgl. a.a.O., 15.

8 Hascher, a.a.O., *Wirksamkeitsforschung*, 553.

- COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz⁹
- BilWiss (dritte Teilstudie von Coactiv): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung¹⁰
- SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation¹¹
- MT21 (internationale Vorstudie zu TEDS-M): Mathematics Teaching in the 21st Century¹²
- TEDS: Teacher Education and Development Study¹³
- LEK: Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (mit den Test-Instrumenten aus SPEE und TEDS-M)¹⁴

Als Gründe für die verstärkte Forderung nach einer empirischen Überprüfung der Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung nennt Blömeke zwei externe Entwicklungen – zum Einen die wiederholte Feststellung defizitärer Leistungen des deutschen Schulsystems und zum Anderen die zunehmend Verbreitung findende Vorstellung unternehmerisch-autonomer Hochschulen¹⁵, was mit einer intensiveren Rechenschaftslegung einhergeht.¹⁶ Eine breitere Verortung im historisch-gesellschaftlich-ökonomischen Kontext wird in der Schweizer Studie geliefert: „Auf dem Hintergrund der europäischen Integra-

9 Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster [u.a.] 2011. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>.

10 Ewald Terhart/Franziska Schulze-Stocker/Olga Kunina-Habenicht/Theresa Dicke/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/Jill Gößling/Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Detlev Leutner, *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts, Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5* (2012), 96–106.

11 Annegret H. Hilligus/Peter Reinhold/Hans-Dieter Rinkens/Gerhard Tulodziecki, *SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation. Innovation in der Lehrerausbildung an der Universität Paderborn*, in: *Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerausbildung* (1), PLAZ-Forum 6 (2004), Paderborn, 6–28.

12 Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*, Münster 2008.

13 Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*, Münster 2010.

14 Johannes König/Andreas Seifert, *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*, Münster 2012.

15 Diese Vorstellung wird etwa von Detlef Müller-Böling propagiert, siehe: Detlef Müller-Böling, *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh 2000.

tionsdiskussion, der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und dem damit verbundenen Konkurrenzkampf zwischen den nationalen Volkswirtschaften ist Bildung [– also auch akademische Lehrer*innenbildung; A.G.] als wichtiger Standortfaktor wiederentdeckt worden.¹⁷ In beiden Fällen erfolgt der Hinweis auf die Ursachen affirmativ, d.h. unter Verzicht auf einen kritischen Kommentar etwa zu dem Literacy-Konzept der PISA-Studie, der Differenz zwischen einer Freiheit in Forschung und Lehre einerseits und einer eigenverantwortlichen Mangelverwaltung andererseits, zu einem instrumentellen Verständnis von Bildung als ökonomischem Standortfaktor oder zu den gesellschaftlichen Bedingungen globaler antisolidarischer Konkurrenzkämpfe, in welchen (Lehrer*innen)Bildung ihre Nützlichkeit zu beweisen hätte. Wirksamkeit wird hier also immanent im Rahmen gegebener, als notwendig und alternativlos suggerierter Bedingungen gedacht und nicht im Hinblick auf eine Gestaltung dieser Verhältnisse.

Nun ist die sich aus der oben zitierten Definition der Wirksamkeitsforschung von Hascher ergebende Frage, ob die zum Ziel gesetzten Wirkungen erreicht wurden, zweifelsohne davon abhängig, wie die Ziele und Inhalte bestimmt und an welchen Kriterien die Wirkungen festgemacht werden. Diese normative und theoretische Grundlage wird auch von Seiten der Forscher*innen nicht bestritten oder ausgeblendet. Im Gegenteil findet innerhalb der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung ein intensiver Diskurs über die Konzeptionalisierung und Modellierung von den zu bewirkenden Kompetenzen und dem anzustrebenden (Professions-)Wissen statt. Vor diesem Hintergrund halte ich es für angemessen, von einer „Wirksamkeitsforschung im weiten Sinne“ zu sprechen und zu dieser auch die theoretischen Grundlagen bzw. konzeptionellen Modelle zu zählen, die aber eben unter der Voraussetzung formuliert werden, schließlich für die empirische Wirksamkeitsforschung im engeren Sinne verwendbar zu sein. Der Fokus der Untersuchung liegt auf diesen Prämissen und Grundlagen – insbesondere auf den im Rahmen der Wirksamkeitsstudien für die Tests ausgewählten Themen und Inhalten sowie dem zugrundeliegenden Wissensverständnis –, nicht auf der Frage, ob, wie, in welchen Aspekten oder unter welchen Bedingungen Lehrer*innenbildung wirksam ist. Aus diesem

16 Sigrid Blömeke, *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Dies./Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Braunschweig 2004, 59–91, 60.

17 Lucien Criblez, *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept*, in: Fritz Oser/Jürgen Oelkers, *Wirksamkeit*, a.a.O., 97–139, 100.

Grund wird sich die Betrachtung auf solche Studien beschränken, die das erste Glied der obigen Wirkungskette und den bildungswissenschaftlichen Studienanteil betreffen.

Das Interesse an der Beleuchtung der Prämissen gründet darin, dass es auf diese Weise möglich wird zu prüfen, welche Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung daraus resultieren würden, würde man sie konsequent ausgehend von dem Wirksamkeitsansatz denken. Inwiefern von diesem eine konzeptionell und inhaltlich normierende Kraft ausgeht, bringt Terhart verschiedentlich und höchst realistisch auf den Punkt. Da es sich bei der Lehrer*innenbildung um ein „zweckgerichtetes Unternehmen“ handle, sei die Frage, wer (welche Disziplinen, welche Teildisziplinen) welchen Anteil an finanziell bereitgestellten Mitteln sowie zu vergebenden Leistungspunkten und Modulelementen erhält, wie folgt zu beantworten: Den größten Teil „bekommt der, der am meisten zum Erreichen des Zwecks beiträgt. Wer dies überzeugend beweisen kann, erhält den Zuschlag.“¹⁸ Zwar würden von den Vertreter*innen der Anteilsdisziplinen „viele Argumente mobilisiert, um die Dringlichkeit und Unabkömlichkeit gerade dieser oder jener Thematik deutlich zu machen“, dies geschehe jedoch unbefriedigender Weise „(zu) oft ohne zugrundeliegende Forschungsergebnisse, die jeweils die Bedeutsamkeit und Wirksamkeit belegen würden.“¹⁹ Der Punkt ist hier also der folgende: Bloße (theoretische) Argumente für die Relevanz von Inhalten sind nicht hinreichend, sondern ihre Wirksamkeit im Hinblick auf das Erreichen der Zwecke des Lehrer*innenhandelns – im Rahmen des Wirksamkeitsansatzes heißt das: des individuellen Lernerfolgs – ist empirisch nachzuweisen. Nun könnte man es sich an dieser Stelle einfach machen und die Frage nach den Zwecken des Lehrer*innenhandelns – d.h. letztlich der Zwecke von Schule und Unterricht – als beispielsweise durch KMK-Richtlinien zufriedenstellend beantwortet betrachten. Dies geschieht in Beiträgen im Rahmen des Wirksamkeitsansatzes mit Verweis auf die bildungswissenschaftlichen KMK-Standards²⁰ zwar durchaus häufig, wird bei Terhart jedoch einer Problematisierung unterzogen, wodurch die vorherige Position zumindest partiell relativiert

18 Ewald Terhart, *Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends, Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2012), 49–61, 58f. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.1.2012.9703>.

19 Ewald Terhart, *Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 575–584, 582. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-069>.

wird. So sei eine allein empirische Antwort auf die Frage, wie viel und welches bildungswissenschaftliche Wissen angehende Lehrkräfte brauchen, nicht hinreichend, denn auf normativer Ebene könne durchaus über den Sinn und Zweck der Lehrer*innenbildung gestritten werden. Abhängig davon, ob das Leitbild des soliden Unterrichtshandwerkers, des ganzheitlichen Kinderfreunds, des peniblen Lehrplanumsetzers, des emanzipierenden Aufklärungshelfers, des kulturkritischen Reflektierers, des reflektierenden Pragmatikers, des wissenschaftsgestützten Experten oder des geistig-moralischen Wegweisers vertreten würde, hinter welchem wiederum eine bestimmte Vorstellung hinsichtlich des Auftrags der Schule im Gesamten steht, seien die Konsequenzen bezüglich der Auswahl wesentlicher Inhalte verschieden.²¹ Das dem Wirksamkeitsansatz zugrundeliegende Leitbild könnte als der ‚professionell Handlungskompetente‘ bezeichnet werden, da die Kriterien, an welchen die Wirksamkeit festgemacht wird, aus Modellen professioneller (Handlungs)Kompetenz gewonnen werden.²² Als Maßstab für die Frage, im Hinblick auf was die Wirksamkeit zu erforschen ist, gelten also professionelle Kompetenzen, wenngleich sich die Studien primär der Erfassung des erworbenen Wissens verpflichten. Dies mag als Widerspruch erscheinen, es verhält sich allerdings so, dass der im weiteren Verlauf zu untersuchende, im Rahmen des Wirksamkeitsansatzes vertretene kompetenztheoretische Begriff des Wissens in diesen Modellen dem Begriff der Kompetenz subsumiert wird, sodass das Professionswissen neben dem affektiv-motivationalen Bereich als Komponente professioneller Kompetenz gefasst wird. Ihre Begründung als relevant erhalten die verschiedenen professionellen (Handlungs)Kompetenzen (bzw. Standards bei Oser) wiederum dadurch, dass sie für die Bewältigung der sogenannten „beruflichen Anforderungen“ als erforderlich betrachtet werden.²³ So erfolgt auch die

20 Kultusministerkonferenz, *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Dazu kommen überarbeitete Fassungen von 2014 und 2019.

21 Vgl. Ewald Terhart, *Vom pädagogischen Begleitstudium*, a.a.O., 59; Ewald Terhart, *Erziehungswissenschaft*, a.a.O., 582.

22 Vgl. König/Blömeke, *Wirksamkeits-Ansatz*, a.a.O., 175.

23 Vgl. z.B. Fritz Oser, *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*, in: Fritz Oser/Jürgen Oelkers, *Wirksamkeit*, a.a.O., 215–342, 318; Fritz Oser, *Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*, in: Fritz Oser/Jürgen Oelkers, *Wirksamkeit*, a.a.O., 67–96, 79; Johannes König, *Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung*, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster/New York 2014, 499–641.

„Konzeptualisierung des pädagogischen Wissens aus der Perspektive beruflicher Anforderungen“²⁴.

Durch Terharts Hinweis auf die nicht eliminierbare Normativität wird jedoch nur eines von zwei Problemen offengelegt, da es aus dem Eingeständnis der Strittigkeit der Zwecke noch keine Lösung des Problems folgt, dass für alle zur Diskussion stehenden Zwecke und Themen gleichermaßen²⁵ eine empirische Prüfung der Wirksamkeit möglich sein müsste.²⁶ Auf dem Fundament der Forderung nach einem Wirksamkeitsnachweis lassen sich aber möglicherweise gar nicht alle theoretisch begründbaren Inhalte als in der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigende vertreten, sodass es der Untersuchung lohnt, welchen Inhalten im Rahmen der Wirksamkeitsstudien durch Operationalisierung in Itemform Bedeutung zugesprochen wird und welchen nicht (1), vor welchem Zweck von Lehrer*innenbildung sie gerechtfertigt werden (2) und welche – in engem Zusammenhang mit den zuvor aufgezählten Lehrer*innen-Leitbildern stehende – Form der geistigen Auseinandersetzung mit diesen Inhalten bevorzugt wird (Anwendung, Reflexion, Kritik), d.h. welches Verständnis von Wissen zugrunde gelegt wird (3). Die normative Kraft²⁷ dieser Setzungen und damit der Einfluss auf die Konzeption der Lehrer*innenbildung besteht in dem Argument, für diese Auswahl sei ein empirischer Wirksamkeitsnachweis erbracht worden,

24 A.a.O., 62f.

25 Die Präzision „gleichermaßen“ soll hier vor dem Hintergrund des Diskurses um die Messbarkeit von Bildung zum Ausdruck bringen, dass es erforderlich ist, zwischen empirisch-quantitativen Messversuchen und qualitativer, hermeneutischer oder rekonstruktiver Bildungsforschung zu unterscheiden, sodass nicht pauschal die empirische Zugänglichkeit negiert werden muss, wohl aber der extreme Aufwand nicht repräsentativ durchführbarer qualitativer Forschung vor Augen gehalten werden sollte. Vgl. dazu z.B. Andreas Gruschka, *Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich künftig von der forschenden Pädagogik erwarten?*, *Pädagogische Korrespondenz* 32 (2004), 5–35.

26 Darauf weisen auch Baumert und Kunter in ihrem Stichwortbeitrag zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften hin. Die denkbaren Facetten pädagogischen Wissens befänden sich „in unterschiedlicher Entfernung zur praktischen Berufs- und Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften“, wobei es bei zunehmender Distanz schwieriger würde, die Handlungsrelevanz nachzuweisen. Siehe: Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), 469–520, 484. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.

27 Die Argumentation lässt sich hier der Kritik an den PISA-Studien insofern vergleichbar führen, als es sich vermittelt über die Setzungen in der Forschungsanlage um normative Empirie handelt, deren Normativität in ihrer Inhaltlichkeit hier untersucht werden soll.

wobei für diesen auch auf die empirische Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung zurückgegriffen wird, sodass beispielsweise in COACTIV solches Wissen getestet wird, für welches bereits Evidenz im Hinblick auf seine Relevanz für effektive Klassenführung zu erbringen versucht wurde.²⁸

II Der begriffliche Zugang: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft²⁹

Während Horkheimers Werk 1947 im Englischen unter dem Titel *Eclipse of Reason* erschienen ist, suggeriert der Titel der deutschen Übersetzung von Alfred Schmidt *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, die von Horkheimer untersuchte „Krise der Vernunft“³⁰ bestehe primär in deren Instrumentalisierung. Damit ist zwar ein Kernpunkt getroffen, die Kritik gilt neben der instrumentellen Auffassung von Vernunft aber auch einem subjektivierten, formalisierten und darwinistischen Begriff von Vernunft, sodass die Krise der Vernunft nach Horkheimer verschiedene Facetten aufweist. So handelt es sich bei dem zu Beginn des Werks entwickelten, übergreifenden Begriff entgegen von naheliegenden Vermutungen um denjenigen der subjektiven Vernunft, welche insbesondere im Verhältnis zu einem objektiven Begriff der Vernunft bestimmt wird. Für diese subjektive Vernunft werden eine formalistisch-positivistische und eine instrumentell-pragmatische Dimension unterschieden: „Im formalistischen Aspekt der subjektiven Vernunft, wie er vom Positivismus hervorgehoben wird, wird ihre Beziehungslosigkeit zu einem objektiven Inhalt betont; in ihrem instrumentellen Aspekt, wie er vom Pragmatismus hervorgehoben wird, wird ihre Kapitulation vor heteronomen Inhalten betont.“³¹ Der Behandlung des Pragmatismus’ und des Positivismus’ zum Zweck der Ausarbeitung der Instrumentalisierung und Formalisierung der Vernunft in den ersten beiden

28 Vgl. Thamar Voss/Mareike Kunter, *Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften*, in: Kunter [u.a.], *COACTIV*, a.a.O., 193–214, 195f.

29 Hier müsste auch eine – nicht zuletzt materialistische – Auseinandersetzung mit den historischen Gründen und Entwicklungen erfolgen, welche die von Horkheimer untersuchte Krise der Vernunft ermöglichten bzw. forcierten (naturwissenschaftlich-technischer Fortschritt, Industrialisierung, gesellschaftliche Arbeitsteilung sowie Ablösung der Philosophie und Wissenschaft von der Religion und Theologie, spätere Kultursphärentrennung von Politik, Ethik, Kunst und Wissenschaft). Aus Platzgründen beschränke ich mich hier aber auf die begriffliche Rekonstruktion der wesentlichen Merkmale dieser Krise.

30 Max Horkheimer, *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Frankfurt am Main, 1947/2007, 145.

31 A.a.O., 34.

Kapiteln folgt im dritten Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Darwinismus, die eine weitere Facette der Krise der Vernunft in ihrer Reduktion auf ein Instrument der Anpassung und Beherrschung deutlich macht. Alle drei Richtungen lassen sich als subjektivistische Negationen eines objektiven Begriffs der Vernunft fassen, weshalb letzterer zuerst erläutert wird.

Bestritten wird nicht der Charakter der Vernunft als geistiges Vermögen des Subjektes, sondern Horkheimers Auseinandersetzung mit objektiven Theorien der Vernunft dient der Betonung darauf, dass nicht „*einzig* das Subjekt in einem genuinen Sinne Vernunft haben“³², sondern sowohl der objektiven, gesellschaftlichen Wirklichkeit Vernunft als auch den Resultaten des Denkens von menschlichen Subjekten in Form von Ideen und Begriffen eine „*eigene* Objektivität“³³ zukommen könne. Objektive Vernunft erhält von Horkheimer eine doppelte Bestimmung einerseits als ein (potenziell und möglicherweise) „*der Wirklichkeit innewohnendes Prinzip*“³⁴ und andererseits als Versuch des denkenden Subjekts, Objektivität zu erfassen.

Die Grundlage für das Verständnis der instrumentell-pragmatischen Facette der Krise der Vernunft bilden die Unterscheidung zwischen Mitteln und Zwecken sowie der Begriff der Zweckrationalität, welcher maßgeblich von Max Weber geprägt wurde. In seiner Bestimmung „*zweckrationalen Sichverhaltens*“ wird auch unmittelbar dessen subjektivistischer Charakter deutlich. Das zweckrationale Sichverhalten sei ausschließlich „*an (subjektiv) als adäquat vorgestellten Mitteln für (subjektiv) eindeutig erfaßte Zwecke*“³⁵ orientiert. Subjektive Zweckrationalität realisiere sich also in der Wahl geeigneter Mittel für vorgegebene Zwecke.³⁶

Für die Analyse der Krise der Vernunft vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Mitteln und Zwecken lässt sich im ersten Schritt fragen, ob entweder die Vervollkommnung menschlichen Denkens bzw. die Entwicklung des menschlichen Vernunftvermögens primär als Zweck an sich betrachtet oder ob sie in erster Linie oder sogar hauptsächlich mit Anwendungszwecken begründet wird. Hier schließt Horkheimer an die These der

32 A.a.O., 18, Herv. A.G.

33 A.a.O., 20.

34 A.a.O., 18.

35 Max Weber, *Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie*, in: Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. von Johannes Winkelmann, 7. Auflage, Tübingen 1913/1988, 427–474, 428.

36 Helmut Hühn, *Zweckrationalität*, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*, Basel. <https://doi.org/10.24894/HWPh.4998>.

Dialektik der Aufklärung an, nach welcher die aufklärerische Vernunft den Selbstzweckcharakter der Vernunft, d.h. ihren eigenen Absolutheitsmaßstab und damit sich selbst zerstöre, indem sie sich zu einem bloßen Instrument degradiere.³⁷ Im zweiten Schritt stellt sich an die – nun als Instrument betrachtete – Vernunft die Frage, ob ihr Anwendungsfeld darin besteht, für vorgegebene Zwecke die geeigneten Mittel zu bestimmen, oder ob sie auch – oder sogar primär – als Mittel für die Bestimmung der Zwecke gedacht wird. Der geschichtliche Verfall der Vernunft besteht nach Horkheimer nun darin, dass das Finden von Mitteln nicht mehr nur als ein Geschäft unter anderen gilt, „sondern als ihr eigentliches Wesen“³⁸. Umgekehrt wird die instrumentelle Vernunft „für außerstande erklärt [...], die obersten Ziele des Lebens zu bestimmen“³⁹. Diese Ablösung der Vernunft von Zweckfragen resultiert in einer Offenheit gegenüber subjektiv beliebig und willkürlich gesetzten wie auch fremdbestimmten Zwecken, d.h. in einer „Kapitulation vor heteronomen Inhalten“⁴⁰.

Die Reduktion der Vernunfttätigkeiten auf Fragen der Zweckerationalität geht mit Konsequenzen für die Unterscheidung von Mitteln und Zwecken einher. So beschreibt Horkheimer eine Verkehrung von Zwecken – ehemals mit Objektivitäts- und Absolutheitsanspruch – zu Mitteln, d.h. eine der Funktionalisierung von Zwecken: „Was gewöhnlich als Ziel bezeichnet wird – das Glück des Individuums, Gesundheit und Reichtum –, gewinnt seine Bedeutung ausschließlich von seiner Möglichkeit, funktional zu werden“⁴¹. Diese Funktionalität besteht dabei darin, „günstige Bedingungen für geistige und materielle Produktion“⁴² darzustellen. Die Produktion – zuvor als Mittel zum Zweck der Selbsterhaltung gedacht – gerät dadurch in den Rang eines letzten Zwecks. Euler spricht in diesem Zusammenhang daher auch von dem „Umschlag der Mittel in Zwecke und de[m] Mittelcharakter der Zwecke“⁴³.

Bisher beschränkten sich die Ausführungen auf die instrumentell-pragmatische Dimension der Kritik der subjektiven Vernunft. Es könnte der

37 Vgl. Horkheimer, *ZKdiV*, a.a.O., 9f., 122; Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt am Main, 1944/2017, 17, 37.

38 Horkheimer, *ZKdiV*, a.a.O., 9.

39 A.a.O., 108.

40 A.a.O., 34.

41 A.a.O., 111.

42 Ebd.

43 Peter Euler, *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999, 36.

Eindruck entstanden sein, die Verkehrung von Mitteln in Zwecke und die Diskreditierung des Absolutheitsanspruchs letzter Zwecke, durch Vernunft begründet und Zweck an sich zu sein, könnte dazu geführt haben, dass Ideen wie Gerechtigkeit oder Freiheit – welche für Horkheimer Anwartschaft auf letzte Zwecke erheben – völlig aus dem Diskurs verschwunden seien. Dies ist nicht der Fall, bedarf aber zu seiner Erläuterung der Berücksichtigung der zweiten, formalistisch-positivistischen Dimension der Kritik subjektiver Vernunft. Die „Formalisierung der Vernunft“⁴⁴ meint die inhaltliche Entleerung von Begriffen und das Abstrahieren des Denkens (und wissenschaftlichen Forschens) vom Inhalt. Auf einer historisch ersten Stufe lässt sich dies in Form einer „Entsubstantialisierung der Grundbegriffe“⁴⁵ feststellen. So wurde ein Begriff wie Gerechtigkeit derartig seines „Inhalts entleert“ und dadurch zu einer „bloß formalen Hülse[.]“⁴⁶, dass ihn realgeschichtlich Charles O’Conor⁴⁷ zur Rechtfertigung von Unterdrückung und Sklaverei *nutzen* konnte.⁴⁸ Auf der historisch zweiten Stufe besteht die Formalisierung in der positivistischen Abstraktion von *jeglichem* Inhalt nach dem Modell formaler Logik. Das Vernunftvermögen wird als „Fähigkeit der Klassifikation, des Schließens und der Deduktion“⁴⁹ begriffen, „ganz gleich, worin der besondere Inhalt besteht“⁵⁰. So kommt es zur Anwendung formaler mathematisch-naturwissenschaftlicher Methoden auf geschichtlich, gesellschaftlich und durch menschliches Denken und Handeln strukturierte Gegenstände, wobei der hier vorliegende „Gegensatz von Sache und Methode“⁵¹ ignoriert wird. Unter Rückgriff auf Adornos Positivismuskritik und Ausführungen zur Dialektik lässt sich ein weiterer, in Horkheimers Kritik nur angedeuteter Aspekt der positivistischen Dimension der Vernunftkrise schärfen. Die Aufhebung des Erbes objektiver Vernunfttheorien in der Dialektik der kritischen Theorie besteht entgegen der positivistischen Resignation in dem Eingeständnis der Existenz und in dem gesellschaftstheoreti-

44 Horkheimer, ZKdIV, a.a.O., 37.

45 Ebd.

46 A.a.O., 20.

47 Charles O’Conor (1804–1884) war ein berühmter US-amerikanischer Rechtsanwalt der Phase vor dem Bürgerkrieg, welcher 1872 von der Demokratischen Partei als Präsidentschaftskandidat aufgestellt wurde.

48 A.a.O., 38.

49 A.a.O., 16.

50 Ebd.

51 Theodor W. Adorno, *Einführung in die Dialektik*. Hrsg. von Christoph Ziermann, Berlin 1958/2019, 16.

schen Versuch des Begreifens der „soziale[n] Objektivität“ bzw. „objektiven Struktur der Gesellschaft“⁵² und der „blind herrschenden Totalität“⁵³.

In dem dritten Kapitel seines Werks behandelt Horkheimer am Darwinismus das Verhältnis von Vernunft und Natur bzw. von Mensch und Natur im Hinblick auf das Verhältnis von Beherrschung und Unterwerfung bzw. von Herrschaft und Anpassung, in welchem sich die darwinistische Dimension der Krise der Vernunft zeigt. Von der Natur ausgehend, lässt sich deren Betrachtung einerseits als Mittel der Selbsterhaltung und somit als Objekt der Beherrschung feststellen, andererseits aber auch als Instanz der Herrschaft, an welche sich anzupassen und sich zu unterwerfen den Rang der Notwendigkeit erhält. Unter Natur sind hier allerdings nicht bloß die „natürlichen“, ökologischen Lebensgrundlagen zu verstehen, sondern sowohl die innere Natur als auch die zweite Natur im Sinne der „ökonomischen und gesellschaftlichen Kräfte“ und Verhältnisse, welche „den Charakter blinder Naturmächte an[nehmen]“⁵⁴. Von dem umgekehrten Blickwinkel der Vernunft ausgehend lässt sich diese Analyse noch einmal anders formulieren. Auf der einen Seite ist Vernunft das Instrument der Herrschaft (des Menschen) über die Natur. Auf der anderen Seite ist sie Instrument der Anpassung an als natürlich – also notwendig – erscheinende geschichtliche gesellschaftlich-ökonomische Verhältnisse. Beides aber – Herrschaft und Anpassung – bildet keinen Widerspruch, sondern der dialektische Umschlag der Herrschaft besteht nach Horkheimer gerade darin, dass die Herrschaft im Medium der Anpassung erfolgt⁵⁵. Bildungstheoretisch ist an der Degradierung der Natur, des Nicht-Ichs, jeglicher Seinsbereiche zu bloßem Material und Mitteln der menschlichen Selbsterhaltung hervorzuheben, dass dadurch eine entscheidende Qualität verloren geht – nämlich die Möglichkeit, in der Zueignung des Fremden die eigene Subjektivität qualitativ inhaltlich zu gestalten, letztlich also die Möglichkeit der Subjektwerdung. In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf Adornos Analysen zum Vorrang des Objekts verweisen, die bildungstheoretisch als Notwendigkeit der Entfremdung zu deuten sind, wobei in Differenz zu Hegels Bewegung der

52 Theodor W. Adorno, *Einleitung*, in: Ders./Ralf Dahrendorf/Harald Pilot/Hans Albert/Jürgen Habermas/Karl R. Popper (Hg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, 3. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1969/1974, 7–79, 37.

53 Ebd., 22.

54 Horkheimer, *ZKdV*, a.a.O., 114.

55 Ebd.

Entfremdung die Fremdheit des Nicht-Ichs im Bildungsprozess zu begreifen und nicht aufzuheben ist.⁵⁶

III Zur Krise der Vernunft in der Lehrer*innenbildung am Modell des Wirksamkeitsansatzes

Dass es im Titel *am Modell* heißt und nicht etwa „am Beispiel“, ist kein Zufall. Im Gegenteil handelt es sich um einen Verweis auf die dialektische Erkenntnistheorie Adornos, in deren Zentrum nicht zuletzt das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem steht, in welchem der Begriff des Modells einen Versuch der Vermittlung darstellt. So ist also die Formulierung des Titels „am Modell des Wirksamkeitsansatzes“ bewusst in der Hoffnung gewählt, es sei möglich, mit dieser Untersuchung ein „Modell[...] zu entwerfen, von [dem] aus [...] über das Gesamtgebiet“ – hier also: der gegenwärtigen Reform und Forschung zur Lehrer*innenbildung – „ein derartiges Licht fällt, daß dadurch in gewisser Weise das Gesamtgebiet [...] modifiziert oder bestimmt wird“⁵⁷. Dahinter steht die Annahme, der Wirksamkeitsansatz weise in dem Sinne über sich selbst hinaus, dass „das hier erhellte Besondere eben doch ein Allgemeines sei“⁵⁸.

Im Folgenden werden zum Zweck des Vermittlungsversuches drei Abstraktionsebenen der Untersuchung der Krise der Vernunft unterschieden. Die Makroebene betrifft die Betrachtung des Begriffs der Wirksamkeit und der Orientierung an Wirksamkeit als durch das gesellschaftlich Allgemeine, durch die „objektive gesellschaftliche Totalität“⁵⁹ vermittelt. Auf der Mikroebene erfolgt die Untersuchung spezifischer Wirksamkeitsstudien aus der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung. Um die Zusammenhänge zwischen diesen beiden sehr weit voneinander entfernten Ebenen, die Vermittlung des gesellschaftlich Allgemeinen hinein in das Besondere der Lehrer*innenbildung greifbarer zu machen, werden auf der Mesoebene Beispiele für an Wirksamkeit orientierte Ansätze, Auffassungen und Phänomene in allgemeineren pädagogischen Kontexten als pädagogische Manifestationen der Krise der Vernunft gegeben.

56 Vgl. Rita Casale/Christian Oswald, *Bildung zum Humankapital*, in: Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt am Main 2019, 61–88, 77f.

57 Adorno, *Dialektik*, a.a.O., 240.

58 Ebd., 241.

59 Adorno, *Einleitung*, a.a.O., 16.

Im Hinblick auf die Makroebene des gesellschaftlich Allgemeinen lässt sich die zuvor dargestellte Rekonstruktion von Horkheimers Kritik noch einmal gesellschaftstheoretisch akzentuieren, indem hervorgehoben wird, dass die subjektivierte, instrumentalisierte und formalisierte Vernunft ein wesentliches Merkmal neoliberal-kapitalistischer Gesellschaften mit allen ihren Widersprüchen darstellt: „Paradoxerweise hat eine Gesellschaft, die angesichts des Hungertodes in weiten Gebieten der Welt einen großen Teil ihrer Maschinerie ungenutzt lässt, die viele wichtige Erfindungen beiseite legt und zahllose Arbeitsstunden schwachsinniger Reklame widmet und der Produktion von Destruktionsinstrumenten – eine Gesellschaft, die diesen Luxus aufweist, die Nützlichkeit zu ihrem Evangelium gemacht.“⁶⁰ Zwar werden Zwecke beliebig entsprechend subjektiver Partikularinteressen gesetzt, sodass auch ein pluralistisch-relativistischer Raum neben und gegeneinander stehender subjektiver Zwecke vorstellbar wäre, hinter den Partikularinteressen steht doch ungleich verteilte ökonomische und politische Macht, sodass sich letztlich solche Zwecke durchsetzen, welche dieser dienen.

Kritische Theorie wie auch Kritische Pädagogik und Bildungstheorie betonen in Abgrenzung von positivistischen Auffassungen sowie von geisteswissenschaftlicher Pädagogik die Eingebundenheit der Wissenschaft in die jeweils gegebenen gesellschaftlich-ökonomisch-politischen Verhältnisse, woraus das Erfordernis einer ideologiekritischen Analyse der Wissenschaft abzuleiten ist.⁶¹ Bezogen auf den Wirksamkeitsansatz in der (Forschung zur) Lehrer*innenbildung ist also zum einen zu untersuchen, ob eine Reflexion und kritische Analyse der gesellschaftlich-ökonomisch-politischen Bedingungen der eigenen Arbeit erfolgt oder ob die Wirksamkeit als Evangelium affirmativ von der Gesellschaft übernommen wird, sodass sich ungebrochen von Ideologiekritik die instrumentelle Vernunft als Merkmal der gesellschaftlichen Totalität in die Lehrer*innenbildungsforschung hinein vermittelt. Zum anderen ist zu fragen, ob ein Begriff von Wirksamkeit entwickelt wird, welcher Wirksamkeit innerhalb der gegebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse versteht und diesen nützlich ist oder ob die gegebenen Verhältnisse widerständig transzendiert werden. In der Positionierung gegenüber den innerhalb des Wirksamkeitsansatzes für seinen

60 Horkheimer, *ZKdV*, a.a.O., 161.

61 Vgl. z.B. Armin Bernhard, *Über die Notwendigkeit permanenter Ideologiekritik im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Anwendungsbereich*, in: Armin Bernhard/Harald Bierbaum/Eva Borst/Simon Kunert/Matthias Rießland/Manuel Rühle (Hg.), *Pädagogik als konkrete Kritik*, Baltmannsweiler 2015, 81–107.

Aufstieg angegebenen gesellschaftlich-ökonomischen Ursachen, so lässt sich bis hierhin sagen, deutet sich ein affirmatives und instrumentelles Verhältnis an. In der Untersuchung der konkreten Wirksamkeitsstudien sollen diese Bezüge auf die Makroebene noch weiter vertieft und geprüft werden. Als Zwischenschritt erfolgt zunächst jedoch auf der Mesoebene eine andeutungshafte Betrachtung von Manifestationen der subjektivierten, instrumentellen, formalisierten und darwinistischen Vernunft im Wirksamkeitsansatz in allgemeineren pädagogischen Zusammenhängen.

Bildungstheoretisch und bildungsgeschichtlich äußert sich die Problematik des Denkens ausgehend von intendierten Wirkungen im Streit zwischen philanthropischer Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus. Ersterer vertrat einen zweckrationalen Bildungsbegriff, welcher die Nützlichkeit im Sinne gesellschaftlicher Brauchbarkeit hinsichtlich ökonomischer und staatsbürgerlicher Zwecke ins Zentrum rückte. Heute würde man eher von beruflichen, arbeitsmarktbezogenen Erfordernissen sprechen. Die neuhumanistische Kritik richtete sich gegen die Zurichtung des Menschen „für die Bedürfnisse einer Gesellschaft, die „nur des speziellen, des fragmentarischen Menschen“ bedarf (Heydorn 1995/2, 133)⁶² und trat ein für die Entfaltung aller – also auch der sinnlichen, ästhetischen, sozialen und intellektuellen Kräfte. Hier wird bereits ein Zusammenhang zwischen instrumenteller Vernunft und Fragmentierung hergestellt.

Bildungspolitisch und bildungsökonomisch betrachtet lässt sich gegenwärtig in der dominierenden Output- und Kompetenzorientierung ein Sieg der philanthropisch-aufklärungspädagogischen Auffassung feststellen – allerdings unter Verzicht auf den aufklärerischen Fortschrittsoptimismus, welcher in der Steigerung der Produktivkräfte den Weg zum Ziel einer menschenfreundlichen, humanen Welt sah. Für die Lehrer*innenbildung ist dies am Begriff professioneller Handlungskompetenz festzumachen, welcher Berufsbildung und Professionsorientierung den Primat zuspricht und dabei der darwinistischen Logik entsprechend von der Notwendigkeit der Anpassung an die bestehenden empirischen Anforderungen des beruflichen Handelns ausgeht.

Bildungssoziologisch wurde die Problematik – besonders prominent von Fend in seinem Werk *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation* (von 1974) – in der Formulierung der gesellschaftlichen Funktionen

62 Armin Bernhard, *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, 8. Auflage, Baltmannsweiler 2017, 64.

der Schule gefasst, also der Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion.⁶³ Klafki arbeitet die pädagogisch begründeten Aufgaben der Schule in einer demokratischen Gesellschaft im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Funktionen heraus.⁶⁴ Dass die Schule beides ist bzw. sein kann, bringt Heydorn auf die Formulierung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft: Schule ist Instrument gesellschaftlich-ökonomischer Herrschaft, aber nicht nur das – sie kann auch dazu befähigen, diese in Frage stellen.⁶⁵ Zur Gesellschaftskritik anregende Gegenstände für die Lehrer*innenbildung zu fordern, widerspräche dem Wirksamkeitsansatz insofern, als diese dann die sogenannte Bewältigung der gesetzten schulischen und unterrichtlichen Anforderungen auch in Frage stellen könnte.

In der Bildungsforschung zu Schule und Hochschule – insbesondere auch zu der Lehrer*innenbildung⁶⁶ und innerhalb der Wirksamkeitsstudien⁶⁷ – äußert sich die Orientierung am Anspruch der Wirksamkeit in viel verwendeten Angebots-Nutzungs-Modellen als konzeptioneller Grundlage der Studien. In diesen dominiert ein Begriff der Zweckrationalität, nach dem die Lernangebote entsprechend den festgelegten intendierten Wirkungen zu optimieren seien, sodass zweckfreien bzw. zweckoffenen (nicht zwecklosen!) Bildungsprozessen eine Absage erteilt wird.⁶⁸

Der Logik der Angebots-Nutzungs-Modelle korrespondiert die auf didaktisch-methodischer Ebene zu verortende Bemühung um eine erfolgrei-

63 Helmut Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, 5. Auflage, Weinheim/Basel 1979. Diese frühe Studie ist im Unterschied zu späteren Publikationen Fends dadurch charakterisiert, dass gesellschaftliche Funktionen nicht in Chancen für Individuen umgedeutet werden, sondern der Widerspruch zwischen Selektion und pädagogischer Förderung transparent bleibt.

64 Wolfgang Klafki, *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*, in: Ders., *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*, Weinheim/Basel 1989/2002, 41–62.

65 Heinz Joachim Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, Wetzlar 1970/2004.

66 Vgl. z.B. Finja Grospietsch, *Berücksichtigung von Studierendenvorstellungen zum Thema Gehirn und Lernen in der Lehrkräfteausbildung Biologie*, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Naturwissenschaften, Kassel 2019, 9.

67 Vgl. z.B. für Coactiv: Mareike Kunter/Thilo Kleickmann/Uta Klusmann/Dirk Richter, *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften*, in: Kunter [u.a.], *COACTIV*, a.a.O., 55–68, 59.

68 vgl. Andreas Gruschka, »Was ist guter Unterricht?«. *Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung*, *Pädagogische Korrespondenz* 36 (2007), 10–43.

che Nutzung des Angebots, der gegenüber die Reflexion auf den Bildungsgehalt des angebotenen Gegenstands zurücksteht. Im Sinne der formalisiert-positivistischen Vernunft lässt sich dies als „Primat der Methode vor dem Inhalt“⁶⁹ bezeichnen. Auch dieser macht sich beim Wirksamkeitsansatz in der Lehrer*innenbildung insofern bemerkbar, als zum bildungswissenschaftlichen Studienanteil an keiner Stelle die bildungs- und erkenntnistheoretische Reflexion auf den Bildungsgehalt des fachlichen Gegenstands gezählt wird. Methodisch-didaktische Themengebiete finden sich demgegenüber zuhauf, was nun auch zur Mikroanalyse einer Auswahl spezifischer Wirksamkeitsstudien überleitet.

Bei der Untersuchung der Wirksamkeitsstudien werden im Folgenden die Inhaltsgebiete und das Wissensverständnis innerhalb der Schweizer-Studie von Oser/Oelkers, Coactiv-Referendariat, SPEE und TEDS-M untersucht. Hinsichtlich der Inhaltsgebiete wird geprüft, ob primär funktionalistisch für das auf Lernerfolg ausgerichtete Lehrer*innenhandeln unter situationalen Unterrichtsbedingungen relevante Punkte berücksichtigt werden – was nach obigen Ausführungen dem instrumentellen und darwinistischen Charakter der Vernunft entsprechen würde – oder auch darüberhin ausgehende, potenziell auf Zwecke, Gründe und Kritik sowie Bildungstheorie, Gesellschaft und Politik bezogene Themen.

Bei Oser/Oelkers existiert unter 88 in zwölf Gruppen geordneten Standards ein einziger, für den das letztere gilt, da er eine (bildungs-)politische Stoßrichtung ausweist.⁷⁰ Er gehört der Standard-Gruppe „Schule und Öffentlichkeit“ an und lautet: „Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengröße, Erlasse und Richtlinien).“⁷¹ Zwar handelt es sich um die einzige derartige Frage, sie ist aber insofern bemerkenswert, als hier Lehrkräfte als potenzielle (bildungs-)politische Akteure und nicht lediglich als Pädagog*innen angesprochen

69 Armin Bernhard, *Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik* Heinz-Joachim Heydorns, Baltmannsweiler 2014, 219.

70 Die 88 Standards sind in folgende zwölf Gruppen eingeteilt: Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung, Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, Allgmeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen, vgl. Oser, *Standards*, a.a.O.

71 Vgl. a.a.O., 240.

werden, welche sich nicht nur an ihre Arbeitsbedingungen anzupassen haben, sondern diese auch verändern können.

Im Fall von Coactiv-R lassen die ersten vier inhaltlichen Dimensionen – (effektive) Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Diagnostik/Leistungsbeurteilung und Lernprozesse⁷² – kein Überschreiten der instrumentellen und darwinistischen Vernunft vermuten. Vorgestellt werden verschiedene Ergebnisse dessen, was die Forschung als gut und effektiv im Umgang mit diesen Herausforderungen bestätigt hätte, sodass angehende Lehrkräfte es lernen sollten.⁷³ Auch die fünfte Dimension „Heterogenität/individuelle Besonderheiten“ ist auf die Kenntnis verschiedener Differenzkategorien und ihre Berücksichtigung im Handeln gerichtet, nicht etwa auf eine Auseinandersetzung mit der normativen Kategorie der Gerechtigkeit, die den Anspruch des „Gerechtwerdens“ gegenüber individuellen Besonderheiten überhaupt erst begründen könnte.

In SPEE enthält der Inhaltsbereich „Erziehung und Bildung“ keine im engeren Sinne den Begriff der Bildung betreffende Aufgabe. Einzig die Behandlung von Rousseau und Pestalozzi verweist auf bildungstheoretisch bedeutsame Aspekte zu anthropologischen Grundlagen.⁷⁴ Die inhaltlichen Setzungen sind hier allerdings fragwürdig, denn als richtig wird die problematische Rousseau-Rezeption beurteilt, nach der der Mensch für Rousseau „von Natur aus gut“ ist – und nicht lediglich (entgegen der damals noch vertretenen Erbsündenlehre) „nicht verdorben“.⁷⁵

72 Vgl. Voss/Kunter, *Pädagogisch-psychologisches Wissen*, a.a.O., 195–198.

73 Im Unterschied zur Schweizer Studie, in welcher die umfassende Publikation Einblick in alle Items gewährt hat, sowie im Unterschied zu SPEE, TEDS und BilWiss, für welche mir die Verfasser und Verfasserinnen auf Nachfrage freundlicherweise den Zugang ermöglicht haben, beschränkt sich für Coactiv-R die Urteilsgrundlage auf die fünf Dimensionen sowie die publizierten Itembeispiele, siehe: a.a.O., 204.

74 Die weiteren Themen sind: Modell menschliches Handelns/Handlungstheorie, Gewalt und Medien, Lerntheorie, wissenschaftstheoretische Positionen sowie Kommunikationstheorie, vgl. Andreas Seifert/Christina Watson/Niclas Schaper, *BwW-Kompetenztest: Instrument zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens Codebuch der geschlossenen Testaufgaben*, Paderborn [Stand: 2022].

75 Die vielzitierte Passage lautet im Ganzen wie folgt: „Wir wollen zum unstreitigen Grundsatz erheben, daß die ersten Regungen der Natur stets gut sind: Es gibt keine ursprüngliche Verderbtheit im menschlichen Herzen.“ Siehe: Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Von der Erziehung*. 2. Auflage, Düsseldorf/Zürich, 1762/1997, 86. Dass Rousseau dem Menschen kein „Gutsein von Natur aus“ im engeren, ethischen Sinne unterstellt, wird in den pädagogischen Ratschlägen im Rahmen der „negativen Erziehung“ noch auf der gleichen Seite des *Emile* klar herausgestellt. So wird der Verzicht auf Strafen und Züchtigung gerade mit der *noch nicht entwickelten* sittlichen Haltung

Im Inhaltsbereich „Schulentwicklung und Gesellschaft“ finden sich drei (von zehn) Aufgaben zu bildungspolitisch diskutierten Fragen (Zentralabitur, Ganztagschule und Ziffernoten), aber keine im engeren Sinne gesellschaftsbezogene Aufgabe.⁷⁶ So taucht zwar als Ziel der pädagogischen und institutionellen Schulentwicklung auch die „Ermöglichung gleicher Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler“ auf, das Ziel wird aber nicht auf seine Einlösbarkeit unter den gegebenen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen reflektiert. Genauso wenig wird eine begriffliche Klärung von „Bildungschancen“ gefordert, die es ermöglicht hätte, die Sinnhaftigkeit des Postulats bloßer Gleichheit der Chancen unter den gesellschaftlich gegebenen Konkurrenzverhältnissen zu hinterfragen, da hier die Prämisse des Scheiterns vieler – d.h. die Nicht-Verwirklichbarkeit dieser Chancen für alle im Sinne der Ergebnisgleichheit – angesichts der Knappheit attraktiver Positionen bereits festgeschrieben ist.⁷⁷

Auch das Feld der Heterogenität in TEDS-M hätte zur soziologischen und gesellschaftstheoretischen Betrachtung der Ursachen von Benachteiligungen mit Blick auf Bildungsungleichheit, sozialstrukturelle Fragen und die gesellschaftlichen Funktionen der Schule einladen können. Die Aufgaben beschränken sich jedoch auf den didaktisch-methodischen Umgang mit Heterogenität z.B. durch Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen.⁷⁸ Alle vier bisher betrachteten Studien berücksichtigen – teilweise umfassend – das Feld der Verschiedenheit individueller Lernprozesse, der individuellen Ausgangsvoraussetzungen sowie daran ausgerichteten individuellen Fördermaßnahmen. Was hingegen – vor dem Hintergrund der Ausführungen zum objektiven Vernunftbegriff – den Versuch anbelangt, die Auseinandersetzung mit den objektiven, den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen von Schule und Unterricht zu erfassen, zeigt sich eine Leerstelle innerhalb der Wirksamkeitsstu-

begründet: „Da seinen Handlungen keine sittliche Haltung zugrunde liegt, kann er nichts tun, was sittlich böse wäre und eine Züchtigung oder einen Verweis verdient.“
Siehe: Ebd.

76 Die weiteren Themen sind: Aufgabenbereiche von Lehrern, Normen der Leistungsbeurteilung, individuelle Förderung / innere und äußere Differenzierung, Themenbereiche der Schulentwicklung, Zentralabitur, Ganztagschule, Ziele von Schulentwicklung, Gütekriterien empirischer Forschung; vgl. Seifert [u.a.], *Codebuch*, a.a.O.

77 Vgl. Casale/Oswald, *Bildung zum Humankapital*, a.a.O., 76f.

78 Vgl. Johannes König/Sigrid Blömeke, *Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (2009), 499–527, 506.

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

- 1 unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden;
- 2 den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen;
- 3 wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann;
- 4 wie der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen lernt, um erfolgreich zu sein;
- 5 einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen.

Abbildung 2: Oser 2001b, 237

dien. Bemerkenswert ist allerdings, dass eben diese zur Begründung der Bedeutsamkeit der Standardgruppe „Evaluation und Leistungsmessung“ in der Schweizer Studie herangezogen werden. Betreffende Handlungsweisen gingen mit weitreichenden Folgen für die zukünftigen Berufschancen einher, da Leistungsmessung mit Selektion und Allokation verbunden sei, so dass eine Auseinandersetzung mit Fragen der Chancengleichheit und Gerechtigkeit, mit dem Zusammenhang von Leistung, Anstrengung, Fähigkeit und Zufall sowie in psychologischer Hinsicht mit dem leistungsbezogenen Selbstkonzept erforderlich sei.⁷⁹ Zwischen dieser theoretischen Begründung und der tatsächlichen Operationalisierung (s.u.) ist allerdings ein gravierendes Missverhältnis festzustellen, dessen Grund in der Schwierigkeit bestanden haben mag, diesbezügliche Erkenntnisse in pädagogische Handlungen zu übersetzen.

Prinzipiell unterbelichtet bleibt in den vier untersuchten Studien auch die Thematisierung von Fragen im Hinblick auf den Zweck von Schule und Unterricht, wie sie Gegenstand einer „nicht-scientifischen Lehrer*innenbildung“⁸⁰ sein müsste. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit möglichen Anwendungsgebieten der Vernunft lässt sich im Sinne von Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft also ein Ausschluss der Zweckfrage konstatieren.

Für die Frage nach dem Stellenwert von Bildungstheorie und -geschichte sowie – aus der Perspektive kritischer Bildungstheorie – eng damit zusam-

79 Vgl. Oser, *Standards*, a.a.O., 236f.

80 Martin Harant/Philipp Thomas, *Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann*, in: Dies./Uwe Küchler (Hg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*, Tübingen, 23–35.

menhängend auch die Frage nach gesellschaftlichen und politischen Inhalten ist die folgende Aufgabe aus SPEE aufschlussreich:

| | | |
|-----------------------|--|--|
| EW05 | Bitte ordnen Sie nachfolgende Äußerungen von Lehrpersonen den dahinter stehenden didaktischen Ansätzen zu, indem Sie den Ihrer Meinung nach richtigen Ansatz ankreuzen! | |
| | Äußerung: | Zugehöriger didaktischer Ansatz |
| Antwortmöglichkeiten: | A. „Schülerinnen und Schüler sind mündige und mitverantwortliche Mitglieder unserer Gesellschaft, die an der Kultur teilhaben. Bei der Planung meines Unterrichts haben daher Ziel- und Inhaltsfragen absolute Priorität.“ | 1. ich weiß die Antwort nicht 2. Lehr/Lerntheoretisch 3. Unterrichtsanalytisch 4. Handlungsorientiert 5. Konstruktivistisch 6. Bildungstheoretisch |
| | B. „Das reicht mir nicht. Alle Elemente des Unterrichts – die Intention, die Inhalte, die Methoden und die Medien – müssen gleichermaßen berücksichtigt werden; nicht zu vergessen sind die anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“. | 1. ich weiß die Antwort nicht 2. Bildungstheoretisch 3. Lehr/Lerntheoretisch 4. Unterrichtsanalytisch 5. Handlungsorientiert 6. Konstruktivistisch |
| | C. „Das ist mir zu technisch. Für mich steht das Lernen im Vordergrund. Um als Lehrperson richtig handeln zu können, muss ich fundierte Kenntnisse zum Ablauf von Lernprozessen haben und meine Lernhilfen konsequent danach ausrichten.“ | 1. Bildungstheoretisch 2. Lehr/Lerntheoretisch 3. Unterrichtsanalytisch 4. Handlungsorientiert 5. Konstruktivistisch 6. ich weiß die Antwort nicht |
| | D. „Nein, so geht es doch nicht. Bei der Unterrichtsvorbereitung muss die Wechselwirkung aller Strukturmerkmale des Unterrichts beachtet werden und in einen angemessenen Zusammenhang gebracht werden.“ | 1. Bildungstheoretisch 2. Lehr/Lerntheoretisch 3. Unterrichtsanalytisch 4. Handlungsorientiert 5. Konstruktivistisch 6. ich weiß die Antwort nicht |
| | E. „Ja, aber nicht nur. Ich muss doch die Bedürfnisse und die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und ihnen Erfahrungen durch eigene Aktivitäten ermöglichen. Dadurch entwickeln sie sich weiter und entwickeln Dispositionen für die Bewältigung künftiger Anforderungen der Gesellschaft“ | 1. Bildungstheoretisch 2. Lehr/Lerntheoretisch 3. Unterrichtsanalytisch 4. Handlungsorientiert 5. Konstruktivistisch 6. ich weiß die Antwort nicht |
| | F. „Aber was ist eigentlich „die Gesellschaft“ und was sind „die Anforderungen“? Ich lasse den Schülerinnen und Schülern in meinem Unterricht Raum, individuelle Vorstellungen von der Wirklichkeit in den Lernprozess einzubringen.“ | 1. ich weiß die Antwort nicht 2. Bildungstheoretisch 3. Lehr/Lerntheoretisch 4. Unterrichtsanalytisch 5. Handlungsorientiert 6. Konstruktivistisch |

Bewertung: Die Antwortmöglichkeiten A-F werden einzeln gewertet, das heißt jedes richtig gesetzte Kreuz wird mit einem Punkt gewertet. Jedes falsch gesetzte Kreuz wird mit 0 Punkten gewertet.

Maximal zu erreichende Punkte:

6 Punkte

Abbildung 3: entnommen aus Codebuch SPEE (Seifert/Watson/Schaper)

Die Aufgabe besteht darin, in einem Gespräch getätigte Äußerungen von Lehrpersonen den dahinterstehenden didaktischen Ansätzen zuzuordnen. Das Gespräch beginnt mit dem bildungstheoretischen Ansatz: „Schülerinnen und Schüler sind mündige und mitverantwortliche Mitglieder unserer Gesellschaft, die an der Kultur teilhaben. Bei der Planung meines Unterrichts haben daher Ziel- und Inhaltsfragen absolute Priorität.“ Hiergegen wird nun nicht eingewendet, dass sie nicht notwendigerweise mündig und verantwortungsvoll *sind*, sondern vor allem *werden* sollen, sondern von Seiten des unterrichtsanalytischen Ansatzes: „Das reicht mir nicht. Alle Elemente des Unterrichts – die Intention, die Inhalte, die Methoden und die Medien – müssen gleichermaßen berücksichtigt werden; nicht zu vergessen sind die anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“. Ob der Vorrang von Ziel- und Inhaltsfragen notwendig im Widerspruch zur Berücksichtigung der ausgeführten Aspekte führen muss, sei dahingestellt – die wesentliche Bewertung ist hier: „Das reicht nicht“. Im weiteren Gesprächsverlauf postuliert der handlungsorientierte Ansatz im Sinne der darwinistischen Dimensionen der Vernunftkritik Horkheimers als Ziel die Entwicklung von „Dispositionen für die Bewältigung künftiger Anforderungen der Gesellschaft“ – bei gleichzeitiger Unterstellung einer harmonischen Vereinbarkeit mit den Bedürfnissen der Schüler*innen. Letztes Wort im Gespräch hat der Konstruktivismus, der – jeder Gesellschaftstheorie und Konfrontation mit den Ansprüchen der Sache abstinert – einwirft: „Aber was ist eigentlich „die Gesellschaft“ und was sind „die Anforderungen“? Ich lasse den Schülerinnen und Schülern in meinem Unterricht Raum, individuelle Vorstellungen von der Wirklichkeit in den Lernprozess einzubringen.“ Am Ende steht also die subjektivierte Vernunft, für welche die Erkenntnis der Wirklichkeit gegenüber potenziell subjektiv-beliebigen Fehlvorstellungen keine Rolle spielt.

Gegenüber den bisherigen Ausführungen zu den in bildungstheoretischer Hinsicht vorliegenden Problemen könnte sich der Einwand erheben, dass die BilWiss-Studie bisher gar nicht berücksichtigt wurde, dort das Themenfeld aber wesentlich breiter angelegt sei und insbesondere auch Bildungstheorie, Bildungsgeschichte und – zumindest in Ansätzen – soziologische Themen vertreten wären.⁸¹ Das ist zwar richtig, gravierende Probleme liegen jedoch – auch wenn dies im Rahmen dieses Beitrags nicht mehr

81 Vgl. Olga Kunina-Habenicht/Christina Maurer/Franziska Schulze-Stocker/Kristin Wolf/Nora Hein/Detlev Leutner/Tina Seidel/Mareike Kunter, *Zur curricularen Validität des BilWiss 2.0-Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von*

ausgeführt werden kann – im methodisch erzwungenen und fingierten Konsens über die Themengebiete und im Missverhältnis zwischen theoretisch-konzeptionellen Grundlagen und der späteren Themensetzung vor.

Hinter der Auswahl der Inhaltsfelder, den spezifischen Themen und der Formulierung der Items steht ein bestimmtes Wissensverständnis, welches nun untersucht werden soll, allerdings grundsätzlich – wie bereits zuvor erwähnt – auf dem Fundament von Modellen professioneller Kompetenz zu verorten ist, da diese Wissen als Teilbereich von Kompetenz auffassen.

Omnipräsent ist in der Literatur rund um die Wirksamkeitsforschung die Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen. Deklaratives Wissen wird meist bestimmt als „Wissen, dass“ (d.h. trockenes und träges Faktenwissen) und prozedurales Wissen als „Wissen, wie“ (d.h. handlungsnahes und handlungsrelevantes Wissen). Der entscheidende Unterschied wird somit an der unterschiedlichen Handlungsrelevanz festgemacht: „Prozedurales Wissen stellt dabei jene Form dar, die besonders handlungsrelevant ist, während das ausschließliche Vorliegen deklarativen Wissens Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Wissen in die Praxis mit sich führen kann (Gruber & Renkl 2000; Anderson et al. 2001).“⁸² Ersichtlich wird hier der Primat der Verwertbarkeit im Handeln für die Beurteilung des Werts von Wissen, wie es der pragmatisch-instrumentellen Auffassung entspricht.

Nur selten wird eine auf tieferes Verstehen bezogene Wissensform berücksichtigt, die dann als „konzeptuelles Wissen“ bezeichnet wird. Dieses umfasse „inhaltliche Schemata oder Verknüpfungen [...], die die grundlegenden Prinzipien und Kernkonzepte einer Domäne darstellen und die Grundlage für vertieftes inhaltliches Verständnis bilden sollen“⁸³. Für die Auswahl der Inhalte und die Formulierung der Aufgaben ist das konzeptuelle Wissen allerdings faktisch irrelevant, da es zwar genannt, aber vom deklarativen Wissen nicht ernsthaft getrennt wird. So bleibt es bei der Unterscheidung von zwei Seiten, wobei das konzeptuelle Wissen der Seite des deklarativen zugeordnet wird.⁸⁴

(angehenden) Lehrkräften, *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2019), 542–556, 545. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>.

82 König, *Erwerb pädagogischen Wissens*, a.a.O., 622.

83 Thamar Voss/Olga Kunina-Habenicht/Verena Hoehne/Mareike Kunter, *Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (2015), 187–223, 194. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>.

84 Vgl. König, *Erwerb pädagogischen Wissens*, 628.

Wenn diagnostische Urteile fair und genau sein sollen, dann müssen sie drei Gütekriterien erfüllen. Welche sind das?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

| | | | |
|----|---|-------------------------------------|---|
| A. | Neutralität, Reliabilität, Veridikalität | <input type="checkbox"/> | 1 |
| B. | Objektivität, Reliabilität, Validität | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| C. | Objektivität, Reliabilität, Veridikalität | <input type="checkbox"/> | 3 |
| D. | Neutralität, Reliabilität, Validität | <input type="checkbox"/> | 4 |

Abb. 6: Beispielaufgabe mit geschlossenem Antwortformat zur Erfassung des deklarativen Wissens zur beruflichen Anforderung *Leistungsbeurteilung* mit korrekter Lösung (1 Punkt)

Abbildung 4: König/Blömeke 2009, 514

Um einem möglichen Missverständnis hinsichtlich der nicht in Frage zu stellenden Bedeutung des Sachverstehens vorzubeugen, soll nun an zwei Aufgabenbeispielen aus TEDS-M konkretisiert werden, was in den Studien unter deklarativem Wissen verstanden wird und wieso es in dieser Form – im Unterschied zum *konzeptuellen* Wissen – *nicht* zu verteidigen ist. Denn deklaratives Wissen meint dort bloß die Kenntnis von Bezeichnungen, nicht die Fähigkeit, einen Begriff in seiner inhaltlichen Bedeutung auch erklären zu können. Unterrichtsphasen (Teilaufgabe a) oder Gütekriterien benennen zu können, impliziert noch lange nicht deren Verstehen und erst recht nicht die Fähigkeit, sie in ihrer Sinnhaftigkeit begründen oder kritisch hinterfragen zu können.

Das Wissensverständnis zeigt sich in den Studien auf Ebene der Forschungsinstrumente in den Unterscheidungen verschiedener Dimensionen bzw. Stufen kognitiver Anforderungen. In dem in TEDS-M verwendeten Test werden nicht-hierarchisch Erinnern, Verstehen / Analysieren und Kreieren unterschieden, in SPEE hierarchisch Wissen reproduzieren / Verstehen, Reflektieren / Anwenden und Urteilen / Bewerten / Entscheiden.⁸⁵ Obwohl hier Begriffe wie Verstehen, Analysieren, Reflektieren und Urteilen auftauchen, offenbart eine Untersuchung der konkreten Items jedoch, dass es an keiner Stelle um die Erläuterung eines komplexen, zu verstehenden

85 Johannes König, *Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse*, in: Ders./Andreas Seifert, *LEK*, a.a.O., 143–182, 145.; Andreas Seifert/Niclas Schaper, *Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse*, in: Johannes König/Andreas Seifert, *LEK*, a.a.O. 2012, 183–214, 185f.

Phasenmodelle von Unterricht stellen ein Grundgerüst dar, nach dem Unterricht strukturiert werden kann.

a) Nennen Sie die zentralen Phasen eines üblichen Unterrichtsverlaufs.

b) Nennen Sie die Funktion der jeweiligen Phase.

| a) Name der Phase: | b) Funktion der Phase: |
|--------------------|------------------------|
| | |

| a) Name der Phase: | b) Funktion der Phase: |
|---------------------------|--|
| <i>Einstieg</i> | <i>Motivation</i> |
| <i>Problemstellung</i> | <i>Themenpräsentation</i> |
| <i>Erarbeitungsphase</i> | <i>SuS verdeutlichen sich das Problem, sodass jeder es versteht</i> |
| <i>Sicherungsphase</i> | <i>SuS gehen dem Problem „auf die Spur“. Hier kann ganz differenziert gearbeitet werden.</i> |
| <i>Anwendung/Transfer</i> | <i>Die Lösung wird präsentiert. Jeder kann die Lösung übertehmen – mögliche Diskussion nötig</i> |
| | <i>Die Lösung wird bei weiteren Aufgaben benötigt, Relevanz der Lösung transparent</i> |

Abbildung 6.6: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Strukturierung von Unterricht (erforderlicher kognitiver Bearbeitungsprozesse: (a) „erinnern“, (b) „verstehen/analysieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont).

Abbildung 5: König 2012, 155

Sachverhalts, um das eigenständige Formulieren von Begründungen oder um ein Urteilen geht, welches über die Anwendung von in der Aufgabe bereits festgelegten Urteilsmaßstäben hinausgeht. Die Illustration muss sich jedoch auf ein letztes, besonders aussagekräftiges Aufgabenbeispiel beschränken.

So wird in zwei verschiedenen Studien quasi dieselbe Frage im Single-Choice-Format gestellt: Erfolgt in Deutschland beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe die Selektion sehr früh? In TEDS-M wird

dies verneint, im BilWiss-Test bejaht. Dies betont in besonderer Weise den Problemcharakter eines Verzichts auf Begründungen und von Verstehen zeugenden Erläuterungen, die wohl weitaus eher dem Zweck der Universität gerecht werden als die unverstandene und unhinterfragte Zuordnung von richtig und falsch oder die Entwicklung von Handlungsoptionen für hypothetische Fallszenarien, wie sie im Fall von Aufgaben gefordert wird, die nach Maßgabe instrumenteller Vernunft das prozedurale Wissen zu erfassen versuchen. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass obige Aufgabe in TEDS-M der Dimension „Verstehen/Analysieren“ zugeordnet war und nicht dem bloßen Reproduzieren bzw. Erinnern.⁸⁶

IV Abschluss und Brücke zum Tagungsthema

Das Thema der Tagung war „Fragmentierung in der Lehrerbildung. Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionsorientierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft“. Der Problemcharakter der Dominanz subjektiver Vernunft in der Lehrer*innenbildung beschränkt sich nicht auf die Fragmentierung, welche aus ihr folgt, sie bildet aber ein gravierendes Problem. Fragmentierung ist wesentlich eine Fragmentierung des Denkens, des Bewusstseins der Subjekte der Lehrer*innenbildung. Deren inhaltliche und strukturelle Konzeption aus der Perspektive instrumenteller, formalisierter und darwinistischer Vernunft heraus muss notwendig zu einer Fragmentierung führen, denn nur das Zersplitterte lässt sich überhaupt für fremde, nicht von der eigenen Urteilskraft geprüfte Zwecke instrumentalisieren: Es „kann eben nur das partielle, das zerschnittene Bewußtsein funktionalisiert werden, weil der ganze Mensch den Versuch seiner Entmenschlichung nicht hinnimmt.“⁸⁷ Deshalb ist es beim Wirksamkeitsansatz, der die Zwecke – im Sinne der darwinistischen Dimension subjektiver Vernunft – ausgehend von den situational und systemimmanent gedachten beruflichen Anforderungen setzt, kein Zufall, dass die Erkenntnis allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen – wie sie ausgehend von

86 Die Frage, auf welcher Grundlage die Existenzberechtigung von lediglich deklaratives im Unterschied zu konzeptuellem Wissen testenden Aufgaben im Rahmen des Wirksamkeitsansatzes gerechtfertigt wird oder werden kann, muss einer nachfolgenden Untersuchung überlassen bleiben.

87 Heinz-Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967–1970*, hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, Wetzlar 2004, 81.

einer gesellschaftstheoretischen Auffassung des Erbes eines objektiven Vernunftbegriffs gefordert werden könnte – sowie die bildungstheoretische Frage nach potenziell im Widerspruch zu ihren gesellschaftlichen Funktionen stehenden Zwecken von Schule und Unterricht keinen Gegenstand im Zielhorizont darstellen. Viel zu hoch ist ihr Gefährdungspotenzial, ihre Dysfunktionalität für die Bewältigung von beruflichen Handlungsanforderungen. Mit Horkheimer ist nun aber zu fragen, ob die normative Bewertung von Dysfunktionalität als erwünscht oder zu vermeiden denn rein zweckrational und abstrakt unabhängig von den Zwecken erfolgen kann, für welche Funktionalität gefordert wird. Setzt man hier nicht bloß die professionelle Handlungskompetenz, sondern die Mündigkeit angehender Lehrkräfte im Hinblick auf Zwecksetzungen und Zweckprüfungen als Ziel, ist dies zu verneinen.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Einführung in die Dialektik*. Hrsg. von Christoph Ziermann, Berlin 2019 [1958].
- Adorno, Theodor W.: *Einleitung*, in: Ders./Ralf Dahrendorf/Harald Pilot/Hans Albert/Jürgen Habermas/Karl R. Popper (Hg.), *Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie*, 3. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1974 [1969].
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernhard, Armin: *Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns*, Baltmannsweiler 2014.
- Bernhard, Armin: *Über die Notwendigkeit permanenter Ideologiekritik im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Anwendungsbereich*, in: Armin Bernhard/Harald Bierbaum/Eva Borst/Simon Kunert/Matthias Rießland/Manuel Rühle (Hg.), *Pädagogik als konkrete Kritik*, Baltmannsweiler 2015, 81–107.
- Bernhard, Armin: *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, 8. Auflage, Baltmannsweiler 2017.
- Blömeke, Sigrid: *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Dies./Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Braunschweig 2004, 59–91.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*, Münster 2008.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.): *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*, Münster 2010.

- Casale, Rita/Oswald, Christian: *Bildung zum Humankapital*, in: Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt am Main 2019, 61–88.
- Criblez, Lucien: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept*, in: Oser/Oelkers, *Wirksamkeit*, a.a.O., 97–139.
- Euler, Peter: *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999, 36.
- Fend, Helmut: *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, 5. Auflage, Weinheim/Basel 1979.
- Grospietsch, Finja: *Berücksichtigung von Studierendenvorstellungen zum Thema Gehirn und Lernen in der Lehrkräfteausbildung Biologie*, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Naturwissenschaften, Kassel 2019.
- Gruschka, Andreas: *Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich künftig von der forschenden Pädagogik erwarten?*, *Pädagogische Korrespondenz* 32 (2004), 5–35.
- Gruschka, Andreas: »Was ist guter Unterricht?«. *Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung*, *Pädagogische Korrespondenz* 36 (2007), 10–43.
- Harant, Martin/Thomas, Philipp: *Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann*, in: Dies./Uwe Küchler (Hg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*, Tübingen, 23–35.
- Hascher, Tina: *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster/New York 2014, 542–571.
- Heydorn, Heinz Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, Wetzlar 2004 [1970].
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967–1970*, hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, Wetzlar 2004.
- Hilligus, Annegret H./Reinhold, Peter/Rinkens, Hans-Dieter/Tulodziecki, Gerhard: *SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation. Innovation in der Lehrerbildung an der Universität Paderborn*, in: *Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung* (I), *PLAZ-Forum* 6 (2004), Paderborn, 6–28.
- Horkheimer, Max: *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Frankfurt am Main, 2007 [1947].
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt am Main, 2017 [1944].
- Hühn, Helmut: *Zweckrationalität*, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*, Basel. <https://doi.org/10.24894/HWPh.4998>

- Klafki, Wolfgang: *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*, in: Ders., *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*, Weinheim/Basel 2002 [1989], 41–62.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid: *Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (2009), 499–527.
- König, Johannes: *Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse*, in: Ders./Andreas Seifert, *LEK*, a.a.O., 143–182, 145; Andreas Seifert/Niclas Schaper, *Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse*, in: Johannes König/Andreas Seifert, *LEK*, a.a.O. 2012, 183–214.
- König, Johannes/Seifert, Andreas: *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*, Münster 2012.
- König, Johannes: *Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerbildung*, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster/New York 2014, 499–641.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid: *Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 172–178. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-020>
- Kultusministerkonferenz (KMK): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster [u.a.] 2011. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Kunter, Mareike/Kleickmann, Thilo/Klusmann, Uta/Richter, Dirk: *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften*, in: Kunter [u.a.], *COACTIV*, a.a.O., 55–68.
- Kunina-Habenicht, Olga/Maurer, Christina/Schulze-Stocker, Franziska/Wolf, Kristin/Hein, Nora/Leutner, Detlev/Seidel, Tina/Kunter, Mareike: *Zur curricularen Validität des BilWiss 2.0-Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften*, *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2019), 542–556. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>
- Müller-Böling, Detlef: *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh 2000.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, Zürich 2001.
- Oser, Fritz: *Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*, in: Fritz Oser/Jürgen Oelkers, *Wirksamkeit*, a.a.O., 67–96.
- Oser, Fritz: *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*, in: Fritz Oser/Jürgen Oelkers, *Wirksamkeit*, a.a.O., 215–342.

- Prondczynsky, Andreas von: *Evaluation der Lehrerausbildung in den USA. Geschichte, Methoden, Befunde*, in: Edwin Keiner (Hg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 2001, 91–140.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder Von der Erziehung*. 2. Auflage, Düsseldorf/Zürich, 1997 [1762].
- Seifert, Andreas/Watson, Christina/Schaper, Niclas: *BwW-Kompetenztest: Instrument zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens. Codebuch der geschlossenen Testaufgaben*. Universität Paderborn [Stand: 2022, persönlich auf Anfrage zur Verfügung gestellt].
- Terhart, Ewald: *Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends, Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2012), 49–61. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.1.2012.9703>
- Terhart, Ewald/Schulze-Stocker, Franziska/Kunina-Habenicht, Olga/Dicke, Theresa/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Gößling, Jill/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev: *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts, Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (2012), 96–106.
- Terhart, Ewald: *Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen*, *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2012), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, Ewald: *Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 575–584, 582. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-069>
- Voss, Thamar/Kunter, Mareike: *Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften*, in: Kunter [u.a.], *COACTIV*, a.a.O., 193–214.
- Voss, Thamar/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike: *Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (2015), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Weber, Max: *Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie*, in: Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. von Johannes Winckelmann, 7. Auflage, Tübingen 1988 [1913], 427–474.

