Paideuometha.
Schriften zur Theorie der Bildung und ihrer Kritik

I 1

Gräf | Helling | Losch | Polcik | Rojahn | Wendland [Hrsg.]

Fragmentierung in der Lehrkräftebildung

Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionsorientierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Paideuometha.
Schriften zur Theorie der Bildung und ihrer Kritik

herausgegeben von
Prof. Dr. Tobias Reichardt
(IU Internationale Hochschule, Standort Hamburg)
Prof. Dr. Michael Städtler
(Bergische Universität Wuppertal)

Band 1

Wissenschaftlicher Beirat
Prof. Dr. Uwe Bittlingmayer (Pädagogische Hochschule Freiburg)
Prof. Dr. Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal)
Prof. Dr. Karl-Heinz Dammer (Pädagogische Hochschule Heidelberg)
Prof. em. Dr. Peter Euler (Technische Universität Darmstadt)
Dr. Tatjana Freytag (Universität Hildesheim)
Prof. Dr. Björn Oellers (IU Internationale Hochschule, Standort Hamburg)
Prof. Dr. Heinz Sünker (Bergische Universität Wuppertal)
Prof. em. Dr. Christoph Türcke (Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig)

Das altgriechische Mediopassiv *paideuometha* drückt, frei übersetzt, in einem einzigen Wort die wesentliche Herausforderung menschlicher Bildung aus: Wir erziehen uns für uns/um unserer selbst willen.
Die Schriftenreihe *Paideuometha* widmet sich in der Tradition kritischen Nachdenkens über Bildung den vielfältigen Aspekten dieses Gegenstands, z.B. den intellektuellen und historischen, den sozialen und politischen Bedingungen des Gelingens oder Scheiterns von Bildung, der Funktionen von Bildung, den Institutionen, in denen sie stattfindet oder stattfinden soll, den Subjekten der Bildung – Urhebern wie Adressaten –, ihren Inhalten und Formen sowie den Bildungsprozessen selbst. Zu diesem Zweck öffnet sich die Reihe allen an der kritischen Erkenntnis dieses Gegenstandsbereichs beteiligten Disziplinen, vor allem der Philosophie, der Gesellschaftstheorie, der Pädagogik, der didaktischen Theorie, der Geschichtswissenschaft, der politischen Theorie, der Kritik der politischen Ökonomie.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Anne Gräf | Simon Helling | Daniel Losch | Thassilo Polcik
Pia Rojahn | Sebastian Wendland [Hrsg.]

Fragmentierung in der Lehrkräftebildung

Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionsorientierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA1907 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

1. Auflage 2024

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-1473-6
ISBN (ePDF): 978-3-7489-2010-6

DOI: https://doi.org/10.5771/9783748920106

Onlineversion
Nomos eLibrary

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Vorwort der Herausgeber*innen

Die Lehrkräftebildung in Deutschland ist fragmentiert. Über diese Diagnose und darüber, dass dies ein Problem darstellt, scheinen sich alle, die sich mit der Thematik beschäftigen, einig zu sein.[1] Auch in der näheren Beschreibung dieser Diagnose scheint Einigkeit zu bestehen: Üblicherweise wird vom subjektiven Erleben der Studierenden ausgegangen, denen die Bestandteile ihres Studiums als nicht zusammen zu bringende, heterogene Bestandteile erscheinen.[2] Davon ist insbesondere der Zusammenhang der drei zentralen Bereiche betroffen, nach denen sich das Lehramtsstudium gegenwärtig strukturiert: der Zusammenhang von Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktik.

Dabei ist es zunächst naheliegend, an der Subjektivität der Studierenden anzusetzen: Letztlich kann die Kohärenz der Studienanteile nicht durch wie auch immer geartete objektive Vorgaben garantiert werden, sondern sie muss durch die Studierenden selbst aktiv hergestellt werden, genauer durch die Reflexion auf die allgemeine Bedeutung der einzelnen zu lernenden Inhalte. Reflexion hieße in diesem Falle nicht nur eine für sich genommen zufällige Verknüpfung der Studieninhalte mit der eigenen Biographie, sondern auch die Erschließung des bildungs- und gesellschaftstheoretischen wie philosophischen Gehalts des einzelnen Inhalts. Die Subjektivität der Studierenden würde dabei zwar auch in der Bedeutung der individuellen Voraussetzungen angesprochen, zugleich aber zusätzlich als allgemeine Subjektivität. Mit diesem Begriff wollte die klassische deutsche Philosophie zum einen in theoretischer Hinsicht die allgemeine Einsehbarkeit eines spezifischen Gegenstandes garantieren, in praktischer Hinsicht den Individuen ihre Autonomie und Würde zusichern.[3] Die Verknüpfung von allgemeiner Subjektivität und Besonderem in Gestalt von individuellen Voraus-

1 Vgl. bspw. Ewald Terhart (Hg.) , *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben*. Weinheim/Basel 2000.

2 Vgl. bspw. Ingrid Glowinski, Andreas Borowski, Julia Gillen, Julia Sascha Schanze, /Joachim von Meien (Hg.) , *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*, Potsdam 2018.

3 Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1998, B 131–B 133; *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Hamburg 2016, BA 76f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

setzungen oder einzelnen Inhalten kann dabei positiv oder negativ sein. Anders gesagt: Besondere Inhalte können sich als in allgemeine Konzepte integrierbar erweisen oder sie müssen vor dem Hintergrund dieser Konzepte kritisiert und zurückgewiesen werden. Diese Verknüpfung ist eine für Lehrkräfte entscheidende Operation, insofern sie beurteilen müssen, inwiefern ein einzelner Inhalt ein Thema erschließt und die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen einen Zugang zu Gegenstand und Thema ermöglichen oder ihn verstellen. Die Vorbereitung auf diese Tätigkeit im Studium bestünde darin, diese Urteile zu üben, also in der Bildung von Urteilskraft.

Wenn die drei angegebenen Bereiche des Lehramtsstudiums – die Fachwissenschaften, ihre Didaktiken und die Bildungswissenschaften – die Berechtigung haben sollen, als selbstständige Inhalte behandelt zu werden, muss sich vor dem Hintergrund jener Forderung einer allgemeinen Reflexion angeben lassen, wie sie dazu beitragen, die durch ihre selbständige Präsentation angelegte Fragmentierung zu überwinden und zur Kohärenz des Wissens beizutragen. Die Fachwissenschaft hätte dabei zunächst einmal die Studierenden mit dem Gegenstand der jeweiligen Wissenschaft ausführlich bekannt zu machen, dann aber auch, um ein vertieftes Verständnis des Gegenstands zu ermöglichen, jene allgemeine Reflexion anzuleiten. Letztes hieße vor allem, Grenzen und Übergänge zu anderen Wissenschaften wie auch die gesellschaftliche Bedeutung der Einzelwissenschaft zu verdeutlichen. Aus dieser Einsicht in den Zusammenhang des menschlichen Wissens überhaupt ergäbe sich die Forderung einer allgemeinen Bildung. Die Bildungswissenschaften hätten deren Begriff zu bestimmen und von ihm ausgehend über seine empirischen Realisierungsbedingungen, aber auch über objektive Hindernisse aufzuklären. Die Fachdidaktik schließlich hätte die konkrete Verbindung der reflektierten Einzelwissenschaft mit den Prozessen der Bildung exemplarisch aufzuzeigen. Von einem solchen anspruchsvollen Begriff der Kohärenz ausgehend müssten sich also in den drei Bereichen der universitären Lehrerbildung erhebliche inhaltliche und formale Änderungen in der Art der Wissensvermittlung ergeben.

Ausgehend von der oben erwähnten Problemdiagnose hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013 die sogenannte Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung initiiert, die unter anderem die Kohärenz in der Lehrer*innenbildung fördern sollte. Der Begriff der Kohärenz, der hier maßgeblich wurde, setzte allerdings einen anderen Fixpunkt als den der allgemeinen Subjektivität, nämlich den der späteren Anforderungen im

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lehrberuf. Tatsächlich können Maßnahmen, die sich dieses Kriterium zum Maßstab setzen, mit einem erhöhten Kohärenzerleben rechnen: Weil die Studierenden das Berufsbild der Lehrkraft durch ihre eigene Bildungsbiographie zumindest teilweise kennengelernt haben, werden sich die dabei gebildeten Vorstellungen gut mit den antizipierten Anforderungen der späteren Praxis verknüpfen lassen. Nicht thematisiert wird dabei, ob diese Vorstellungen richtig sind und ob die Anforderungen, die gegenwärtig an den Lehrberuf gestellt werden, zurecht bestehen. Daraus, dass dies ausgeblendet wird, resultiert ein instrumentelles Verständnis der Lehrer*innenbildung: „Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung zeigt sich […] als Synonym für eine unmittelbar praktisch wirksame Lehrer*innen*aus*bildung, die vor allem organisatorisch herbeigeführt werden soll."[4] Dass hierdurch die Studierenden nicht als sich autonom Wissen Aneignende – also als Bildungssubjekte –, sondern als Anzupassende konzipiert werden, zeigt auch die Übertragung des für die Schule entwickelten Angebot-Nutzungs-Modells auf die Hochschullehre.[5]

Ausgehend von diesen Vorstellungen gibt es aber keine Möglichkeit, den aktuellen Zustand der drei Bereiche vernünftig zu kritisieren. Dieser erscheint allerdings vor dem Hintergrund anspruchsvoller Kohärenz als unzureichend: Die einzelnen universitären Fächer ermöglichen zwar üblicherweise die vertiefte Beschäftigung mit dem Gegenstand, die allgemeine Reflexion ist aber je nach Fachkultur unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Bildungswissenschaften orientieren sich, anders als ihr Name es nahelegt, vornehmlich nicht an einem philosophischen Begriff der Bildung, sondern haben ihren Schwerpunkt in der (pädagogischen) Psychologie. Am ehesten realisiert sich der oben formulierte Anspruch noch in manchen Fachdidaktiken,[6] er kann aber auch mit Hinblick auf die schulischen Anforderungen

4 Anne Gräf, *Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?!*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 65 (2022), 35–59, 44.

5 Vgl. Gräf, *Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, 45 f.

6 Einige Beispiele wurden im Forum „Kohärenz und Disziplin" an der Bergischen Universität Wuppertal vorgestellt, u.a. eine von Vera Eiteneuer initiierte Kooperation von Geschichte und Geschichtsdidaktik zum Thema „Feudalgesellschaft", oder die Integration der Didaktik in die Fachsystematik bei der Informatik. Den Versuch, die Didaktik vor dem Hintergrund eines explizierten Verständnisses seines Faches zu entwickeln, unternahm für die Philosophie: Wulff D. Rehfus, *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf 1980. Für einen aktuellen Vermittlungsversuch für die Philosophie siehe Michael Städtlers Beitrag in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ermäßigt werden, indem die Bestimmtheit des Gegenstandes zugunsten seiner Vermittlung aufgeweicht wird.[7]

Um daher nicht mit Lösungen aufzuwarten, ohne zu wissen, was das Problem ist, hat die diesem Sammelband vorausgehende Tagung die Analyse des Problems in den Vordergrund gerückt: Worin besteht eigentlich die „Fragmentierung in der Lehrer*innenbildung"? Hierdurch geraten überhaupt erst Dimensionen des Problems in den Blick, die sich in der Tat nur schwer durch unmittelbare Maßnahmen beheben lassen: Allen voran die mit der Bologna-Reform einhergehenden Umstrukturierungen des Studiums, darüber hinaus aber auch die Verwertungsinteressen, denen Schule und Universität ausgesetzt sind und die zu bedienen auch zunehmend von ihnen eingefordert wird. Insbesondere die in der Bologna-Erklärung gar nicht geforderte, aber in der Umsetzung der Reform bereitwillig implementierte Modularisierung des Studiums hat die Freiheit, die ein selbständiges Studium auszeichnen müsste, eingeschränkt und die Fragmentierung begünstigt. Gleichzeitig suggeriert die Modularisierung oft, dass sich Studieninhalte nahezu willkürlich miteinander verbinden lassen, sodass die Vermittlung einer Fachsystematik durch diese Studienstruktur noch weiter erschwert wurde.

Im ersten Block des Tagungsbandes – Zur Kritik instrumenteller Vernunft in der Lehrer*innenbildung – erfolgt eine Analyse des Problems der gegenwärtigen, fragmentierten Lehrer*innenbildung, womit eine Grundlage für nachfolgenden Beiträge geschaffen werden soll. Diese vertiefen dann die Problemuntersuchung anhand der in pädagogischer wie fachlicher Hinsicht zentralen, aber oftmals verkürzt verstanden oder mangelnden Urteilskraft und Reflexionsfähigkeit (II). Deren notwendige Grundlage werden dann anhand von Fachsystematik, (Wissenschafts-)Geschichte und Wissenschafts-Verständigkeit in den Blick genommen (III), bevor fachliche Modelle aus der ästhetischen, informatischen und beruflichen Bildung entwickelt werden, die mögliche Auswege aus einer fragmentierten Lehrer*innenbildung aufzeigen (IV).

Die Analyse der in der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung dominanten instrumentellen Vernunft geschieht bei Anne Gräf am Modell des Wirksamkeitsansatzes innerhalb der empirischen Lehrerbildungsforschung. Nachdem dieser Ansatz charakterisiert und in seiner Aufstiegsgeschichte

7 Wie diese Verfälschung des Gegenstandes in der praktischen Didaktik der Schule umgesetzt wird, beschreibt Andreas Gruschka, *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011, S. 66–86.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

seit Mitte der 1990er Jahre skizziert wurde, werden mit Rückgriff auf Horkheimers *Eclipse of Reason* (1947) die für die Kritik wesentlichen Begriffe der subjektiven, instrumentellen, formalisierten und darwinistischen Vernunft entwickelt. Für die Analyse der Krise der Vernunft in der Lehrer*innenbildung werden die Forschungsinstrumente und Test-Items innerhalb der Wirksamkeitsforschung im Hinblick auf ihre inhaltlichen Setzungen und normativen Prämissen untersucht. Von Relevanz ist also nicht die Frage, ob und inwiefern Lehrer*innenbildung wirksam ist, sondern das Was, im Hinblick auf welches sie wirksam sein soll.

Karl-Heinz Dammer stellt die Kompetenzorientierung als Königsweg der universitären Lehrer*innenbildung, um systematische Probleme der Pädagogik (Theorie-Praxis-Verhältnis, Verhältnis von Berufsbildung und subjektorientierter Menschenbildung) zu lösen, in Frage. Sein Beitrag knüpft insofern an den vorangegangenen von Anne Gräf an, als er sich zwischen der Makroebene der „instrumentellen Vernunft" im Sinne Horkheimers und der Mikroebene der Wirksamkeitsforschung bewegt und das Kompetenzkonzept auf der Mesoebene verortet. Nicht zuletzt dieses Konzept sei – so die These des Beitrags – für das Problem der Fragmentierung des Lehramtsstudiums verantwortlich, da es die Grundlage für die zersplitterten Modulstrukturen und den gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs bilde. Seine Anfänge liegen jedoch nicht in den auf die erste PISA-Studie folgenden Jahren, sondern werden bis zur Bildungsreform um 1970 zurückverfolgt. Abschließend wird eine Alternative zu einem funktionalistisch verkürzten Lehramtsstudium formuliert.

Steffen Stolzenberger geht sodann in seinem Beitrag der Irritation nach, warum kompetenzorientierte Curricula weiterhin Autonomie und Mündigkeit als Ziele des Schulunterrichts ausweisen, diese zugleich von der als autoritär denunzierten klassischen Bildung abgrenzen, der es aber „augenscheinlich um den gleichen Anspruch zu tun war". Die Abgrenzung verweise auf einen grundlegenden Unterschied in der Sache, der sich auf die Formel Anspruch auf Autonomie versus „Selbstverwaltung des beschädigten Lebens" bringen ließe. Hierfür arbeitet Stolzenberger anhand zentraler nationaler wie internationaler wirtschafts- und bildungspolitischer Dokumente heraus, wie aus veränderten wirtschaftlichen Anforderungen, die nach mehr individueller Flexibilität verlangen, unmittelbar eine an ökonomischen Maßstäben orientierte Umgestaltung des Bildungswesens abgeleitet wurde. Dieser Zwang zu mehr Flexibilität und selbstunternehmerischem Verhalten in der neoliberalen Phase des Kapitalismus werde in einem *holistic model of competence* sodann als Autonomie verklärt. Meinte

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der klassische Autonomiebegriff noch die selbstbestimmte Praxis eines Subjekts, die durch vernünftige Maßstäbe begründet wird – und solche sind nur widerspruchsfrei in Einklang mit der freien Selbstbestimmung aller zu denken –, so meint Kompetenz die selbstregulierte Funktionserfüllung innerhalb eines nicht weiter hinterfragten gesellschaftlichen Gefüges. Insofern bezeichnet die an Adorno angelehnte „Selbstverwaltung des beschädigten Lebens" präzise, was ‚kompetenzorientierter Bildung' bedeutet, weil in ihr die Reflexion auf und Beurteilung von gesellschaftlichen Zwecken nicht vorgesehen ist.

Das verkürzte Verständnis von Urteils- und Reflexionsfähigkeit steht im zweiten Themenblock zur *Urteilskraft und Lehrkräftebildung* im Zentrum der Diskussion. Pia Rojahn hebt in Auseinandersetzung mit Hannah Arendts Urteilskraft-Vorlesungen hervor, dass eine professionalisierende Lehrkräftebildung die Übung des Urteilsvermögens in pädagogischer sowie in wissenschaftlicher Hinsicht zur Aufgabe hat. Denn nur wenn Lehrkräfte über ein vertieftes Fachwissen verfügen, für das sie zugleich die Verantwortung gegenüber Schüler*innen übernehmen, können sie wissenschaftlich und pädagogisch professionell unterrichten. Dass die pädagogische Diagnostik gerade nicht zur Bildung der Urteilskraft und zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beiträgt, wird in kritischer Analyse von Schraders und Helmkes Idee der Lehrpersonen als Diagnostiker*innen deutlich.

Auch Markus Rieger-Ladich setzt sich mit Arendts Werk auseinander und richtet seine Aufmerksamkeit auf die universitäre Streitkultur, die laut aktueller Berichterstattung – beispielsweise mit Verweisen auf die sogenannte *Cancel Culture* – in der Krise zu sein scheint. Rieger-Ladich bezieht sich nicht nur auf Arendt, weil sie keine Konflikte scheute, sondern vor allem da sie die Wichtigkeit von Dissens betonte, „wenn es darum geht, nach Erkenntnis zu streben und wahrheitsfähige Fragen zu diskutieren". Im Verlauf seines Beitrags erklärt Rieger-Ladich, warum die Schule als ein Ort der Pluralität gefasst werden muss, um auf eine akademische Streitkultur vorbereiten zu können. Gleichzeitig unterstreicht er, welche Herausforderungen mit der Bildung der Urteilskraft im Kontext der Pluralität einhergehen.

In ihrem Beitrag zum Reflexionsideal im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs untersucht Judith Küper die für die Urteilskraft zentrale Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Hierbei stellt sie fest, dass das proklamierte Reflexionsideal gerade einer erziehungstheoretischen Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns widerspricht,

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

da es vor allem die ethische Dimension des Reflektierens ausklammert. Schließlich entwirft Küper einen anderen Reflexionsbegriff, der für pädagogische Praxiskontexte sensibel ist und zugleich einen wissenschaftlichen Denkstil umfasst, durch den harmonisierende Vereindeutigungen pädagogischer Praxis – die die Pluralität negieren – hinterfragt werden.

Im dritten Themenblock wird die Fragmentierung der Wissenschaften selbst zum Ausgangspunkt der Kohärenzproblematik in der Lehrerbildung. Die Realität einer sich in vielen Disziplinen vollziehenden Spezialisierung und Abschottung ihrer Teilbereiche erschwert bereits im fachwissenschaftlichen Studienanteil ein zusammenhängendes Verstehen, was sich dann in den entsprechenden Fachdidaktiken fortsetzt. Demgegenüber versuchen die Beiträge von Michael Städtler, Thassilo Polcik und Peter Euler eine Theorie des Verstehens zu entwickeln, in der die Genese wissenschaftlicher Erkenntnisse mit ihrer systematischen Geltung zusammengedacht wird. Nur im exemplarischen, systematisierten Nachvollzug der Verstehensversuche von Phänomenen wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich ebendiese so zu erschließen, dass ihnen die Resultate der (Natur-)Wissenschaften nicht äußerlich bleiben. Denn nur so werden ihnen die Resultate nicht als fertige präsentiert, sondern nehmen die Lernenden auch geistig Teil an ihrer Erforschung. Die pädagogische und didaktische Vermittlung der Wissenschaften geschieht hierbei im Medium der paradigmatischen Erklärungsversuche, wie sie sich in der Wissenschaftsgeschichte herauskristallisiert haben. Genau dies müsste, wie Peter Euler betont, „auch im Zentrum der Lehrerbildung […] stehen". Zu diesem Zweck rekonstruiert und erinnert er an Martin Wagenscheins Konzept des Verstehen-Lehrens, das dieser für die Didaktik der Naturwissenschaften entwickelt hat, welches aber Gültigkeit für die Erschließung und Vermittlung der Wissenschaften insgesamt beanspruchen kann. Zugleich müsse in dieser genetischen Methode ein Fokus auf das Verhältnis von Empirie und Theorie in der Naturerkenntnis selbst gerichtet werden: Kein Naturgesetz, kein naturwissenschaftlicher Begriff kann an der Erscheinung beobachtet werden, sondern erst durch die Bildung von Reflexionsbegriffen – dem Versuch, Naturzusammenhänge denkend auf Gesetzmäßigkeit zu bringen – wird Natur erkennbar.

Städtler und Polcik versuchen im Anschluss hieran in ihren Beiträgen eine solche verstehensorientierte Lehrerbildung am Beispiel der Philosophie zu begründen. Städtler entwickelt die epistemologischen Grundlagen des skizzierten Verstehens-Begriffs anhand der Systematik von Erkenntnis und Wissenschaft, wie sie in der klassischen deutschen Philosophie von

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kant, Fichte und Schelling gedacht wurden. Diese Überlegungen entpuppen sich als beeindruckend aktuell, insofern Bildung im Medium der Wissenschaft nie bloß durch empirisches Beobachten und Registrieren vonstatten gehen kann – dann würde nämlich nichts erkannt –, sondern es für die Erkenntnis der Idee eines systematischen Zusammenhangs der Daten und der Versuche bedarf, diesen Zusammenhang gedanklich auf Gesetzmäßigkeiten zu bringen. Nur wenn Lehrer*innen diesen Zusammenhang selbst verstanden haben, in Bezug auf ihr Fach Wissende sind, können sie dieses Wissen zu den Verstehensansätzen der Lernenden ins Verhältnis setzen. Welche Modelle sich hierfür eignen, also einen verstehensorientierter Philosophieunterricht befördern können,[8] entwickelt Städtler sodann exemplarisch für die praktische wie die theoretische Philosophie.

Die von Städtler erkenntnistheoretisch begründete Systematik der Wissenschaft – und damit ihres Verstehens und Lehrens – versucht Polcik im Anschluss am Modell der Philosophie in Zusammenhang mit der Geschichte ihrer Erforschung zu bringen. Dadurch wird erkennbar, dass die Problematik der Fragmentierung der Wissenschaften wie ihrer Didaktiken auf ihnen äußere Gründe in Gestalt von gesellschaftlichen Transformationsprozessen zurückzuführen ist. Ihnen lässt sich zwar die für Erkenntnis notwendig vorauszusetzende Idee eines sich durch historische Überlieferung und arbeitsteiliger Erschließung vermittelten Ganzen entgegenhalten. Zugleich muss aber verstanden werden, wie es zu dieser Gegenwart von in Wissenschaft und Gesellschaft unvereinbar nebeneinander existierender Sprachspiele, wie es Jean-François Lyotard bereits vor über 50 Jahren diagnostizierte, kommen konnte.[9] Einen Vermittlungsversuch der transzendentalen Idee der Einheit der Wissenschaft mit ihrer realen Fragmentierung versucht Polcik anhand der kritischen Theorie Horkheimers und

8 Recht betrachtet ist ein verstehensorientierter Philosophieunterricht ein Pleonasmus. Wenn aber etwa Dilemmadiskussionen in die Wahl von Handlungsoptionen unter natürlich erscheinenden Sachzwängen einüben und nicht endende Kompetenzraster den Zweck philosophischer Bildung verdunkeln, erscheint die Betonung des Attributs ‚Verstehensorientierung' notwendig.

9 Vgl. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien 2019, 144ff.; siehe grundlegend zu diesem Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte vermittelnden Forschungsansatz: Rita Casale, *Über die Aktualität der Bildungsphilosophie*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2011), 322–332, hier 324ff. https://doi.org/10.1163/25890581-087-02-90000009; Rita Casale, *Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung*, in: Michaela Heer/Ulrich Heinen (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn 2020, 103–116.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Adornos zu skizzieren. Er mündet in ein philosophiedidaktisches Modell, das mit ausgewählten Passagen aus Adornos Einführungsvorlesung *Philosophische Terminologie* eine solche Vermittlung von Systematik und historisch gewordener Fragmentierung im Modus bestimmter Negation anzubahnen sucht.

Im vierten Themenblock *Fachliche Modelle: Ästhetische, informatische und berufliche Bildung* werden am Modell einzelner Fächer bzw. Fachbereiche Überlegungen zu Fragmentierung und Kohärenz der Lehrerbildung angestellt. Dabei konzentrieren sich die ersten beiden Beiträge auf ästhetische Bildung und ästhetische Erfahrung. Simon Helling exponiert den formalen Aspekt des bildenden Gehalts im Musikunterricht mit dem Begriff der produktiven ästhetischen Einbildungskraft, indem er einerseits den Begriff des bildenden Gehalts bei Wolfgang Klafki problematisiert, andererseits unter Rückgriff auf Überlegungen Johann Gottlieb Fichtes einen stimmigeren Begriff zu entwickeln und diesen auf ästhetische und musikalische Bildung zuzuspitzen versucht. Daran anschließend zeigt er auf, wie die verschiedenen Felder des Musikunterrichts durch ein solchen Begriff in ein kohärentes Verhältnis gebracht werden können. Patrick Pahner stellt den für ästhetische Bildung zentralen Begriff der Erfahrung heraus und konfrontiert ihn mit der Diagnose der Erfahrungsverzerrung durch kulturindustrielle Mechanismen, wie sie vor allem die erste Generation Kritischer Theorie geprägt hat. Dabei problematisiert er deren tendenzielle Überfrachtung eines Begriffs ‚unverkürzter' (ästhetischer) Erfahrung, den er mit Rückgriff auf Alfred Lorenzers materialistische Sozialisationstheorie zunächst hinsichtlich der ontogenetischen Herausbildung basaler Erfahrungsstrukturen zu präzisieren vorschlägt.

Bardo Herzig und Daniel Losch begegnen in ihrem Beitrag der Fragmentierung von Medienbildung und informatischer Bildung als vermeintlich exklusive Elemente der Lehrkräftebildung. Der Bildungsauftrag der Schule umfasst heute Kompetenzen, die Schüler*innen ein selbständiges und mündiges Leben in einer informatisch geprägten Welt ermöglichen. Die Gestaltung von und die Interaktion mit Medien ist wesentlich durch Informatiksysteme geprägt. Informatische Konzepte bilden eine zentrale Grundlage für den Beitrag zum Kompetenzerwerb, den alle Lehrkräfte in ihren Fächern leisten sollen. Für Lehrangebote, die diese Konzepte adressieren, existieren Beispiele. Allerdings fehlen theoretisch-konzeptionelle Fundierungen und eine systematische Entwicklung für Zugänge zur Gestaltung solcher Lehrangebote. Einen aussichtsreichen Anschlusspunkt für die Ausgestaltung bietet die Medienpädagogik sowohl in der Sache als

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

auch hinsichtlich ihrer curricularen Bedeutung in der Lehrkräftebildung. Daher wird erörtert, wie die Medienpädagogik mit ihren beiden Teildisziplinen der Mediendidaktik und der Medienerziehung als Ausgangspunkt genutzt werden kann, informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden zu motivieren und zu entwickeln. Für beide Zugänge wird an einem Beispiel herausgearbeitet, dass sowohl aus mediendidaktischer als auch aus medienerzieherischer Sicht informatische Konzepte integraler Bestandteil der Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrkräften sind. In der Zusammenführung werden Konsequenzen für die universitäre Ausbildung von Lehrkräften aller Unterrichtsfächer gezogen.

Der Tagungsband endet mit dem Beitrag von Sebastian Wendland und Jeanne Lengersdorf. Unter dem Titel „Kohärenz-stiftende Studienelemente im Master of Education der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik an den Studienstandorten Wuppertal und Münster" verdeutlichen die Autor*innen nicht nur die Problematik der Fragmentierung und der damit einhergehenden Inkohärenz mit Blick auf das Lehramtsstudium im polyvalenten Studiensystem der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik sondern skizzieren Lösungsmodelle zur kognitiven und curricularen Verknüpfung verschiedener lehrspezifischer Professionswissensbereiche. Die Autor*innen orientieren sich hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Lehr-Lernveranstaltungen an Skizzen zu grundlegenden Überlegungen zur Entwicklung der beruflichen Praxis im Berufsfeld der medialen Gestaltung und verweisen insbesondere mit Blick auf die berufsspezifische Bedeutung ganzheitlicher Fähigkeiten im Projektmanagement auf das Potenzial des integrativen Konzepts des „Design Thinking". Am Beispiel des Seminarmodells „Lernen und Lehren lernen im Design Thinking Studio" zeigen die Autoren, wie Lehrkräfte die primär fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen Aspekte des Unterrichtens in Fachklassen (Medien-)gestalterischer Berufe in Hinblick auf eine zeitgerechte Fachkräfteausbildung verinnerlichen.

Am Ende dieser Einleitung steht ein Dank, da dieser Sammelband nur durch einige Unterstützer*innen in dieser Form fertig werden konnte. Charlotte Rose, Mariella Moscato und Marleen Klein haben das Redigieren der Beiträge übernommen und durch ihre Kommentare die Form der Texte weiter geschärft. Die von Michael Städtler geleitete und von Antje Wehner betreute Nachwuchsgruppe bot den Herausgeber*innen dieses Bandes einen außerordentlich fruchtbaren Zusammenhang nicht nur für die Weiterentwicklung der eigenen Forschung sondern auch für die Selbstverständigung und Konzeption von Ideen und Lehrformaten einer auf Mündigkeit

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zielenden Lehrkräftebildung. Hierfür möchten wir beiden herzlich danken. Ulrich Heinen hat als Leiter der Maßnahmenlinie des KoLBi-Projekts nicht nur diesen wunderbaren Kontext überhaupt erst ermöglicht, sondern war ebenfalls immer wieder mit seinen stets anregenden und weiterführenden Beiträgen an Kolloquien, Foren und Workshops beteiligt. Auch ihm gilt unser Dank.

Dezember 2023

Literatur

Casale, Rita: *Über die Aktualität der Bildungsphilosophie*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2011), 322–332. https://doi.org/10.1163/25890581-087-02-90000009

Casale, Rita: *Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung*, in: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn 2020, 103–116.

Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/Schanze, Sascha/Meien, Joachim von (Hg.): *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*, Potsdam 2018.

Gräf, Anne: *Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?!*, in: *Pädagogische Korrespondenz*, 65 (2022), 35–59.

Gruschka, Andreas, *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011.

Lyotard, Jean-François: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien 2019.

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1998.

Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Hamburg 2016.

Rehfus, Wulff D.: *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf 1980.

Terhart, Ewald (Hg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben*, Weinheim/Basel 2000.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Inhaltsverzeichnis

I. Zur Kritik instrumenteller Vernunft in der Lehrkräftebildung

Karl-Heinz Dammer
Kompetenzorientierung als Königsweg der universitären Lehrerbildung? 23

Anne Gräf
Zur Kritik instrumenteller Vernunft in der Lehrer*innenbildung am Modell des Wirksamkeitsansatzes 39

Steffen Stolzenberger
Kompetenzorientierte Bildung oder: Selbstverwaltung des beschädigten Lebens 71

II. Urteilskraft und Lehrkräftebildung

Pia Rojahn
Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung 101

Markus Rieger-Ladich
Streitkultur, Pluralität und Urteilskraft
Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt 117

Judith Küper
Wider die Vereindeutigung? Das Reflexionsideal im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs im Spiegel erziehungstheoretischer Überlegungen 135

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III. Fachsystematik und didaktische Modelle

Michael Städtler
Fachsystematik und Geschichte als Momente verstehensorientierter Lehrerbildung. Bildungsphilosophische Grundlagen und Modelle kohärenten Lernens 159

Thassilo Polcik
Den „Strukturzusammenhang" begreifen. Fragmentierung als philosophisches Problem und die Möglichkeit ihrer didaktischen Vermittlung 183

Peter Euler
Systematische und politische Dimensionen des Bildungsziels Wissenschafts-Verständigkeit in den Naturwissenschaften 211

IV. Fachliche Modelle: ästhetische, informatische und berufliche Bildung

Simon Helling
Die produktive ästhetische Einbildungskraft als bildender Gehalt des Musikunterrichts 241

Patrick Pahner
Zerbrochene Erfahrung, fragmentierte Vernunft
Eine erratische Skizze zum Schicksal ästhetischer Erfahrung im Horizont Kritischer Theorie 263

Bardo Herzig & Daniel Losch
Informatische Literalität und Medienbildung im Handeln von Lehrkräften 289

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Sebastian Wendland & Jeanne Lengersdorf
Kohärenz-stiftende Studienelemente im Master of Education der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik an den Studienstandorten Wuppertal und Münster 317

Autor*innen-Verzeichnis 349

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

I. Zur Kritik instrumenteller Vernunft in der Lehrkräftebildung

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kompetenzorientierung als Königsweg der universitären Lehrerbildung?

Karl-Heinz Dammer

Der vorliegende Beitrag bewegt sich zwischen der Makroebene der „Instrumentellen Vernunft" im Sinne Horkheimers, die als Deutungsrahmen für die Kritik des Wirksamkeitsansatzes in der Professionalisierungsforschung theoretisch leitend ist, und der Mikroebene der Wirksamkeitsforschung selbst. Im Zentrum steht das dieser Forschung übergeordnete Problem der Fragmentierung des Lehramtsstudiums, das aus meiner Sicht sowohl durch die Struktur des Studiums nach Bologna-Prinzipien als auch durch das dem gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs zugrunde liegende Kompetenzkonzept hervorgerufen wird.

Einleitend werde ich auf die Geschichte dieses Diskurses eingehen, der nicht erst mit der PISA-Studie einsetzte, sondern bis in die Jahre der Bildungsreform um 1970 zurückreicht. Der Hauptteil des Beitrags befasst sich mit der fragmentierenden Wirkung des Kompetenzkonzepts und des modularisierten Studiums; deutlich wird dabei, dass es sich hier um einen weiteren, allerdings wenig tauglichen Versuch handelt, altbekannte systematische Probleme der Pädagogik zu lösen. Abschließend will ich einen vergleichsweise konservativen Ausblick auf eine mögliche Alternative für die Konzeption des Lehramtsstudiums geben.

I. Anmerkungen zur Vorgeschichte der aktuellen Professionalisierungsdebatte

Wer in den 1950er- und 1960er-Jahren ein Lehramtsstudium aufnahm, tat dies unter Erwartungen an seinen Beruf, die etwa so formuliert wurden: „Der echte Erzieher […] besitzt ein ursprüngliches Organ für die Bahnen, in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht. […] er wird immer den Drang empfinden, eine Jüngerschaft um sich zu versammeln, gleichsam eine Sekte im Dienst der Menschenveredlung".[1] Dieses Beispiel von Spranger ist nur eines von mehreren möglichen aus dem Repertoire der

1 Eduard Spranger, *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1958.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die bis zur Bildungsreform Ende der 1960er-Jahre die Deutungshoheit in der deutschen Erziehungswissenschaft innehatte.

Sprangers Beschwörung des „echten", oder, wie er es an anderer Stelle nennt, „geborenen" Erziehers hat bei allem Pathos durchaus einen wahren Kern, nämlich die Einsicht, dass die erfolgreiche Ausübung dieses Berufs bestimmte Wesens- und Einstellungsmerkmale erfordert, die durch den Professionalisierungsprozess allein nicht hervorgebracht werden können – eine Einsicht, auf der auch heute noch der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung fußt. Auf der anderen Seite impliziert das von zwölf Jahren Nationalsozialismus unbeeindruckte idealistische Pathos allerdings, dass das Essentielle des Lehrberufs nicht lern- und damit auch nicht lehrbar ist.

Natürlich gab es auch zu Sprangers Zeiten bereits eine wissenschaftlich begründete Lehrerbildung, um die sich nicht zuletzt die geisteswissenschaftliche Pädagogik verdient gemacht hat, sie trat aber nicht mit dem Anspruch auf, auf diesem Wege gleichsam zielgerichtet „echte" Lehrer heranbilden zu können.

Dies änderte sich mit der Bildungsreform der 1970er-Jahre, die eine Neuorientierung der Lehrerbildung mit sich brachte. Die Reform stand im Zeichen zweier Schlüsselbegriffe, nämlich der „Integration" (vorher getrennter Schulformen und damit auch Lehrpläne) und der „Verwissenschaftlichung" als sachliche Grundlage der Integration: Die Lehrpläne aller Schulformen sollten von einer wissenschaftlichen Basis aus konzipiert werden, um die Durchlässigkeit der Bildungsgänge bzw. damals noch relativ strikt getrennter Schulformen zu ermöglichen und damit längerfristig für eine Demokratisierung des Bildungssystems zu sorgen.

Diese beiden Schlüsselbegriffe waren auch maßgeblich für die Lehrerbildung. War vorher die Lehrerbildung der Grund- und Volksschullehrkräfte an die Pädagogischen Hochschulen und damit an die Pädagogik als Kunstlehre, aber nicht als Wissenschaft gebunden, so sollte ab der Reform jeglicher Lehramtsstudiengang auf einem wissenschaftlich fundierten Hochschulstudium beruhen. Als deutliches institutionelles Signal dieser Neuorientierung wurden in der Folge, außer in Baden-Württemberg, die Pädagogischen Hochschulen abgeschafft bzw. in die Universitäten integriert.

Diese Entwicklung kann in zweierlei Hinsicht als Fortschritt gewertet werden; zum einen, weil damit das akademische Prestige des Berufs aufgewertet wurde, zum anderen, weil die Verwissenschaftlichung sich nicht mehr nur auf die Unterrichtsfächer bezog, für die sie, zumindest im gym-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

nasialen Lehramt, von jeher galt, sondern sich nun auch auf den professionellen Kern der Lehrertätigkeit erstreckte und ein relativ umfangreiches Begleitstudium zur Vermittlung pädagogischen, didaktischen und psychologischen Wissens erforderte.

Mit der Reform verband sich nicht nur der Glaube an eine wissenschaftlich fundierte Lehrbarkeit des Berufs, sondern darüber hinaus auch die Hoffnung, dass auf diese Weise Lehrkräfte mit fortschrittlich-aufgeklärter Gesinnung in die Schulen strömen würden, um künftigen Generationen von Jugendlichen zu dem zu verhelfen, was die zentrale Zielsetzung der Reform war, nämlich Mündigkeit. Dieses gleichermaßen pädagogische wie politische Ansinnen wurde theoretisch bestärkt zum einen durch Heinrich Roths theoretische und empirische Fundamentalbegründung der Reform, die zweibändige *Pädagogische Anthropologie*, die explizit auf Mündigkeit als höchste Erziehungsnorm abhob, zum anderen durch den schmalen Band mit Interviews und Vorträgen Adornos zu pädagogischen Themen, der mit seinem Titel *Erziehung zur Mündigkeit* zu einem bis heute gängigen Schlagwort wurde, ungeachtet der Tatsache, dass man in einem zielgerichteten Sinne gar nicht zur Mündigkeit erziehen kann.

Die Reform hinterließ freilich auch offene Fragen, wie z. B. die, inwiefern Wissenschaft nicht nur notwendig, sondern auch hinreichend für die professionelle Qualifikation ist, denn die Vermittlungsfähigkeit und für die Erziehungsaufgabe notwendige Charaktermerkmale wurden davon nicht erfasst. Ebenso offen blieb, welches Wissenschaftsverständnis der Lehrerbildungsreform zugrunde gelegt werden sollte. Während der Reform gab es zumindest zwei konkurrierende Paradigmen, nämlich die empirische und die kritische Erziehungswissenschaft. Erstere orientierte sich, knapp gesagt, an Instrumenteller Vernunft im Sinne empirischer Messbarkeit und der Objektivierung pädagogischer Prozesse mit dem Ziel der Optimierung von Erziehung und Unterricht, ohne dabei einen normativen Anspruch zu erheben. Die kritische Erziehungswissenschaft hatte demgegenüber eine kritische Perspektive auf die gesellschaftliche Funktion von Schule und Erziehung und verband diese mit dem klaren normativen Anspruch der Mündigkeit.

Während die Kritische Erziehungswissenschaft in der Folgezeit aus verschiedenen Gründen an Bedeutung verlor (u. a. auch, weil sie empirische Forschung vernachlässigte), gewann die empirische Erziehungswissenschaft an Boden, da sie Reformen zu evaluieren erlaubte und damit auch politisches Steuerungswissen bereitstellte, unabhängig davon, wie relevant ihre Ergebnisse letztlich für die schulische Praxis waren.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Eine zweite für unseren Zusammenhang wesentliche Entwicklung nach der Reform war die Abkehr von der (politisch nicht konsensfähigen) äußeren Strukturreform (Abschaffung des gegliederten Systems) und die daraus sich ergebende Konzentration auf die „innere Reform" der Einzelschulen. In der Folge wurden Unterricht und Lehrerhandeln als entscheidende Faktoren einer Verbesserung der Schule in den Vordergrund gerückt und damit in gewisser Weise die Strukturprobleme subjektiviert, denn nun hing der Erfolg von Reformen in erster Linie von der Professionalität der Lehrkräfte ab. Die Konsequenz daraus war eine enorme Zunahme der empirischen Forschung zu „gutem Unterricht" und zur Lehrerprofessionalisierung.

II. Kompetenzorientierte Professionalisierung: Szientifische Bearbeitung alter Probleme

II.1 Kompetenzorientierung als Ei des Kolumbus

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass der Boden für die Lehrerbildungsoffensive längst bereitet war, als 2001 die erste PISA-Studie erschien, die aber das entscheidende Ereignis für die weitere Entwicklung war. Diese Entwicklung knüpfte dabei in doppelter Weise an das Vorangegangene an. Zum einen an die Logik der inneren Reform: Wenn die deutschen PISA-Ergebnisse enttäuschend waren, so musste dies an schlechtem Unterricht und damit an mangelnder Qualifikation der Lehrkräfte liegen. Die PISA-Daten als solche gaben zwar keinerlei Hinweis auf die Ursachen des relativ schlechten Abschneidens, sie waren aber Anlass genug u. a. für eine Professionalisierungsoffensive. Zum anderen knüpfte PISA an die Logik der empirischen Erziehungswissenschaft an, denn die Krise der Lehrerbildung wurde als eine Krise fehlender Daten interpretiert.[2] Hinzu kam als dritte treibende Kraft die seit den 1990er-Jahren zunehmend populär werdende Identifizierung des Bildungs- mit dem Wirtschaftsstandort Deutschland, was ebenfalls den Druck auf Schulen und Lehrerbildung erhöhte.

Ab jetzt orientierte sich das Verständnis von Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung klar an der empirischen Bildungsforschung mit „Kompetenz" als zentraler Kategorie sowohl für die theoretische Modellierung als

2 Vgl. Sabina Larcher/ Jürgen Oelkers, zit. nach Sigrid Blömeke, *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Dies. et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, 67.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

auch als zentrale Orientierungsgröße für die Ausbildung, deren Ziel nun „professionelle Handlungskompetenz" war.

Diese Neuorientierung hatte in den Augen ihrer Vertreter mehrere Vorteile:

- Kompetenzen sind an Handeln gebunden und versprechen damit die Fähigkeit zur qualifizierten Gestaltung der Unterrichtspraxis.
- Kompetenzen bieten die Möglichkeit, Anforderungen in verschiedenen Bereichen des Lehrerhandelns genau zu beschreiben.
- Kompetenzen sind sowohl lern- als auch steigerbar und liefern damit eine konkrete Grundlage für ein Curriculum der Lehrerbildung und der Bewertung ihrer Erfolge.
- Vor allem erlaubt das Kompetenzkonzept, so zumindest sehen es dessen Vertreterinnen und Vertreter, die objektive Messung des Professionalitätsgrads, unabhängig von den Vorlieben bestimmter Ausbilder. So lässt sich im Endeffekt die ganze Berufsbiographie empirisch evaluieren.
- Auf diese Weise kann schließlich die bislang stets nur unterstellte Wirksamkeit der Lehrerbildung wissenschaftlich überprüft werden.

Angesichts dieser Vorteile erscheint die Kompetenzorientierung gleichsam als das Ei des Kolumbus, also die überraschende Lösung eines kaum lösbar erscheinenden Problems, hier einer zielgerichteten und überprüfbaren Professionalisierung von Lehrkräften. Bei Lichte betrachtet hat die Anekdote, die den Einfallsreichtum und die Tatkraft von Kolumbus zum Ausdruck bringen soll, allerdings einen entscheidenden Nebeneffekt, der schnell übersehen wird: Das Ei wird bei der Lösung des Problems zerstört, was im übertragenen Sinne auch für die Kompetenzorientierung gilt, wie ich im Folgenden zu zeigen versuche.

II.2 Lehrerbildung als Kompetenzpatchwork

Den Erwartungen an die Kompetenzorientierung stehen zwei grundsätzliche Probleme gegenüber, nämlich zum einen die Grenzen der Messbarkeit menschlicher Fähigkeiten, zumal wenn sie in einem so komplexen Zusammenspiel wie bei der Tätigkeit von Lehrkräften auftreten, und zum anderen die mit der Kompetenzorientierung einhergehende, tendenziell beliebig weit gehende Fragmentierung dieser Fähigkeiten, die nicht nur die Komplexität des Handelns, sondern auch die Lehramtsstudierenden als Bildungssubjekte aus dem Auge verliert.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Auf die methodischen und theoretischen Probleme der Messung und den daraus abgeleiteten Objektivitätsanspruch will ich hier nicht ausführlicher eingehen, hingewiesen sei nur auf das Grundproblem, dass der Begriff „Kompetenz" kein Phänomen bezeichnet, sondern ein theoretisches Konzept, mit dem nicht beobachtbare Fähigkeiten benannt werden sollen. Die Empirie kann dabei jedoch nur auf die wie auch immer realisierte Performanz (durch Tests, Unterrichtsbeobachtung, Selbstauskünfte etc.) zurückgreifen; diese aber wiederum erlaubt keinen sicheren Rückschluss auf das Vorhandensein genau und nur dieser getesteten Kompetenz. Das, was als Kompetenz gemessen wird, ist daher stets nur das Ergebnis eines mathematischen bzw. statistischen Abstraktionsprozesses, also ein erst durch die Methode produziertes Artefakt, nicht die reale Fähigkeit der untersuchten Person.

Mir geht es hier im Wesentlichen um den zweiten Aspekt, nämlich die Fragmentierung, die bereits in der Weinert zugeschriebenen Kompetenzdefinition erkennbar wird,[3] die nicht nur der PISA-Studie zugrunde liegt, sondern auch in der Professionalisierungsdebatte[4] eine zentrale Rolle spielt. Die Fragmentierung zeigt sich in dieser Definition auf zweierlei Art.

Weinert definiert Kompetenzen als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen". Dies ist einerseits eine sinnvolle Einschränkung, da Kompetenzen immer auf abgrenzbare Handlungsbereiche bezogen sein müssen; von einer allgemeinen Handlungs- oder Problemlösekompetenz zu sprechen, wäre Unsinn. Andererseits handelt es sich dabei stets um isolierte Kompetenzen, deren praktischer Geltungsbereich in der Definition unbestimmt bleibt: Wie weit oder eng sind sie zu fassen, welches Anspruchsniveau ist damit verbunden, zu welcher Art von Lösung befähigt die jeweilige Kompetenz? Wie ist diese Lösung zu bewerten bzw. wie kann man ihren Erfolg überprüfen und kausal verlässlich auf eben diese Kompetenz zurückführen? Je weiter man Kompetenzen differenziert und untergliedert, desto weiter geht deren Fragmentierung und desto mehr Fragen wirft sie auf.

Die andere Dimension der Fragmentierung wird im zweiten Teil der Definition deutlich, denn Weinert ergänzt hier die primäre Bestimmung

3 Vgl. Franz Emanuel Weinert, *Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel 2001, 27f.

4 Vgl. u. a. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Kompetenz als kognitive Fähigkeit durch weitere Attribute, nämlich die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft, die Kompetenzen auch anzuwenden und dies obendrein verantwortungsvoll und mit Erfolg. Die Kompetenz wird hier in sich fragmentiert in unterschiedliche psychische Bereiche, die über die Kognition hinausgehen und den Menschen als ganzen zu erfassen und ihn zugleich zu zergliedern versuchen. Offensichtlich müssen alle genannten Faktoren an der Kompetenz mitwirken, sonst existiert sie per definitionem nicht. Was folgt daraus?

- Das Zusammenspiel der genannten Faktoren müsste theoretisch beschreibbar und empirisch überprüfbar sein, was kaum denkbar ist.
- Wer, aus welchen Gründen auch immer, nicht motiviert oder willens ist, von seiner Kompetenz Gebrauch zu machen, kann nicht als kompetent gelten.
- Wer es in einer bestimmten Situation für verantwortungsvoller hält, auf den Einsatz seiner Kompetenz zu verzichten, ist ebenfalls inkompetent – oder, wenn man verantwortungsvolles Handeln in sich als kompetenzbasiert bezeichnen will, geraten hier Kompetenzen in Widerspruch zueinander.
- Wer erkennt, dass es in bestimmten Handlungssituationen keine eindeutig richtige Problemlösung gibt (wofür ebenfalls einiges an Urteilskraft und damit auch wiederum Kompetenz zu unterstellen ist), muss ebenfalls als inkompetent gelten.

Angesichts dieser aus der Definition sich ergebenden Schlüsse scheint der Begriff wenig geeignet für eine theoretische Beschreibung professioneller Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften zu sein, denn erstens ist die Erziehung ein antinomisches Handlungsfeld, in dem es kaum eindeutig richtige Problemlösungen gibt. Nach der auf linearem Handeln und kausalen Wirkungsannahmen beruhenden Logik der Weinert'schen Definition kann sich Kompetenz also hier eigentlich gar nicht manifestieren, es sei denn, man ignorierte die Antinomien bzw. ihre Relevanz für die Praxis, sähe also beispielsweise kein Problem darin, Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern und sie zugleich auf der Basis einer gleichen Leistungsnorm zu bewerten.

Zweitens ist fraglich, inwieweit im pädagogischen Handeln die für Problemlösungen notwendigen Kompetenzen klar voneinander isolierbar sind. Eher ist davon auszugehen, dass hier häufig verschiedene Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus ineinandergreifen müssen, wenn eine Handlung erfolgreich sein soll. Wenn dem so ist: Wie wirken dann die Kompetenzen

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

zusammen? Muss man eine Art synthetisierender Metakompetenz annehmen?

Bemerkenswerterweise haben gerade Vertreter des empiristischen Paradigmas in der Professionsforschung auf die Notwendigkeit der „Choreographie" oder der „Orchestrierung" von Unterricht hingewiesen.[5] Waldenfels hat aus phänomenologischer Perspektive dafür den Begriff „Findigkeit" geprägt, womit er die Integration kognitiven, emotionalen und leiblichen Wissens meint, die in konkreten Handlungssituationen situativ angemessene und professionell begründete Entscheidungen ermöglicht.[6] Eine solche „Findigkeit" ist nicht einfach nur die Addition fragmentierter Kompetenzen, sondern eine Syntheseleistung auf höherer Ebene, die, um es zunächst so vage zu formulieren, etwas mit Bildung zu tun hat.

Schließlich ist noch ein dritter Faktor zu nennen, der Zweifel an der Tauglichkeit des Kompetenzkonzepts (zumindest in dieser Form) für die Lehrerprofessionalisierung aufkommen lässt, nämlich der, wie ich es zugespitzt nennen möchte, „Problemlösungsfetischismus". Auf Probleme, für die es keine eindeutige Lösung gibt, wurde bereits hingewiesen, hinzu kommt, dass die Lösung eines Problems auch nicht immer allein von der Kompetenz des oder der Handelnden abhängt, sondern auch von äußeren Faktoren. Schreibt man sie allein den Kompetenzen des Individuums zu, so erklärt man es zum ausschließlich Verantwortlichen für das Ge- oder Misslingen einer Lösung und ignoriert strukturelle Gründe, die dazu beigetragen haben können. Die Mutmaßung, dass diese Subjektivierung struktureller Probleme von der Kompetenzorientierung gewollt ist, wäre sicherlich kühn, die Gefahr der Personalisierung ist aber unübersehbar in der Logik dieses Kompetenzbegriffs angelegt und, nebenbei bemerkt, auch in historischen Dokumenten zur Professionalität von Lehrkräften häufiger zu finden.

Grundsätzlich ist hier natürlich auch zu fragen, wer überhaupt aus welchen Gründen darüber befindet, was als Problem gilt und an welchen Kriterien die richtige Lösung festgemacht wird. Ist die quantitativ-empirische Forschung der einzige Rahmen, in dem diese Fragen geklärt werden, so droht auch die Lehrerbildung unter das Gesetz zu fallen, das der amerika-

5 Vgl. Fritz Oser/Franz J. Baeriswyl, *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*, in: Virginia Richardson (Hg.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington 2001, 1031–1065.

6 Vgl. Anja Kraus, *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer/innen/bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer/innen/bildung*, Münster 2015.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

nische Psychologe und Soziologe D. T. Campbell wie folgt formuliert hat: „Je mehr ein quantitativer Indikator für soziale Entscheidungen herangezogen wird, desto stärker ist der korrumpierende Druck auf ihn und desto stärker verzerrt und korrumpiert er die sozialen Prozesse, die er eigentlich beobachten soll".[7]

II.3 Lehrerbildung als Modulpatchwork

Der Fragmentierung durch Kompetenzen auf der subjektiven Seite entspricht die Modularisierung des Studiums auf der objektiv-institutionellen Seite. Beide lassen weder Kohärenz noch Kontinuität in der Professionalisierung aufkommen. Inhaltlich verschärft wird dies durch die diversen Problemlösungsansinnen, die gesellschaftlich an die Schule herangetragen werden und die sich curricular meist in sog. Querschnittsaufgaben niederschlagen; genannt seien hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Inklusion, BNE, Gesundheit, Digitalisierung/ Medienbildung oder Deutsch als Zweitsprache. All dies wird in der Ausbildung dann zusätzlich zum fach- und bildungswissenschaftlichen Studium in Form von Modulen auf die Professionalisierungsfestplatte geladen, unabhängig davon, ob die dafür ausgelobten ECTS für den Erwerb von genügend Wissen, Urteilskraft und didaktischen Kompetenzen ausreichen, um die jeweiligen Probleme in der Schule produktiv bearbeiten zu können.

Geht man davon aus, dass es ursprünglich einer der Hauptzwecke der Strukturierung des Studiums in Bachelor und Master war, über Ersteren möglichst rasch die „Employability" der Absolventinnen und Absolventen herzustellen, während der Master dem vertieften Studium mit wissenschaftlichen Ansprüchen dienen sollte, so kann man sich erstens bezogen auf das Lehramt grundsätzlich fragen, welchen Sinn diese Unterteilung hier hat, wenn Einigkeit darüber besteht, dass ein Lehramtsstudium nur auf Masterniveau abgeschlossen werden kann. Zweitens ist unter dieser Prämisse die Behauptung absurd, das Bachelor-Studium zweier Unterrichtsfächer und eines von Hochschule zu Hochschule unterschiedlichen Mix' von bildungswissenschaftlichen Anteilen qualifiziere beruflich zu irgendetwas.

Diese Absurdität wurde, so scheint es mir, dadurch aufgelöst, dass man die berufliche Zweckorientierung des Bachelors auf den gesamten Studi-

7 Zitiert nach: Steffen Mau, *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*, Frankfurt am Main 2017, 215.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

engang inklusive Master übertragen und die „Employability“ mit dem Begriff „professionsorientiertes Studium“ geadelt hat, wofür es ja auch vorderhand gute Gründe gibt: Wurde nicht von jeher die hinlängliche Berufsvorbereitung der Lehrkräfte angemahnt bzw. ihr Mangel beklagt? Steckt nicht Generationen von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern der „Praxisschock“ in den Knochen? Und fordern nicht auch heutige Lehramtsstudierende stets einen starken Praxisbezug ihres Studiums?

Hier wäre es angebracht, an den Zweck einer Hochschule zu erinnern, was ich weiter unten tun werde. Zunächst sei aber erläutert, warum ich ein modularisiertes Studium als ungeeignet für die Professionalisierung von Lehrkräften halte, nämlich weil es den Prozesscharakter und die Komplexität wissenschaftlicher Bildung negiert. Vielmehr wird der Schein erweckt, dass allein mit der Addition von Modulen in verschiedenen Fächern professionell relevante Fähigkeiten hinlänglich vermittelt würden. Aus der Addition von Modulen oder aus dem bloßen Beschwören ihrer „Verzahnung“ oder „Vernetzung“ erwächst aber noch keine kompetente Lehrkraft, sondern erst aus der subjektiven Integration des Vermittelten in deren eigenem Bildungsprozess.

Man kann gegen diese Kritik einwenden, dass das Lehramtsstudium früher mit seinen bezogen auf die Professionalitätsentwicklung kaum strukturierten Angeboten nicht minder fragmentiert war. Diese Kritik ist nicht unberechtigt, sie übergeht aber den grundsätzlichen Unterschied zwischen den früheren Lehrangeboten und den heutigen Modulen. Die Lehrangebote waren in keine kleinschrittig abzuarbeitende Modul-Struktur eingebunden, sondern nur formal unterteilt in Grund- und Hauptstudium (manchmal nicht einmal das) und ggf. je nach Fach mehr oder minder grob bestimmten Inhaltsbereichen zugeordnet. Wie die künftigen Lehrerinnen und Lehrer diese Heterogenität für sich nutzten, war nicht festgelegt. Negativ könnte man sagen, sie wurden damit allein gelassen, positiv, dass sie die Freiheit hatten, ihren Bildungsweg selbst zu bestimmen. Ihnen wurde zugestanden und zugemutet, dass die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens und die Verarbeitung wissenschaftlich fundierten Fachwissens Zeit braucht, weswegen sie auch erst mit dem Ende des Studiums verbindlich Zeugnis darüber ablegen mussten, wie fruchtbar sie ihre Freiheit genutzt hatten.

Von dieser Freiheit bleibt im modularisierten Studium nur wenig übrig, der Verlust wird aber mit der Illusion honoriert, dass bereits aus jedem abgearbeiteten Modul ein bestimmter Prozentsatz mehr an Qualifikation erwachse, der für die Abschlussnote zählt. Insofern gelten die Absolventinnen und Absolventen eines Moduls bereits im Verlauf des Studiums als in

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

den jeweiligen Teilbereichen vollständig qualifiziert, da endgültig geprüft. Daher legen sie nach erfolgreicher Addition der Module auch kein Examen mehr ab, sondern müssen nur noch eine Masterarbeit schreiben. Wie man allerdings angehenden Lehrkräften beibringen will, bei der Planung, Diagnose und Beurteilung des Lernens prozessorientiert zu denken, wenn man sie gleichzeitig systematisch daran hindert, ihren eigenen Lernprozess als solchen überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn zu gestalten, bleibt dabei eine offene Frage.

Ziehen wir eine kurze Zwischenbilanz: Das Kernproblem der gegenwärtig dominanten Lehrkräfteprofessionalisierung liegt in seiner Fragmentierung, zur subjektiven Seite hin in Form von Kompetenzen, auf der objektiven Seite durch die Modularisierung des Studiums. Der Erwerb von Professionalität wird damit nicht als ein kontinuierlicher Bildungsprozess konzipiert, der auf die Erkenntnis von Zusammenhängen, deren Beurteilung und eine Reflexion der institutionellen Lehrtätigkeit im Spannungsfeld divergierender gesellschaftlicher Interessen und normativer Ansprüche zielt, sondern als eine Art Baukasten zur Aneignung operationaler Fähigkeiten, die die Bewältigung professioneller Probleme versprechen und hinsichtlich ihres Erfolgs vermeintlich objektiv überprüft werden können. Das Studium wird damit zur gezielten Berufsvorbereitung im Sinne der „Employability", seine Wissenschaftlichkeit hingegen besteht weitgehend in der Ausrichtung an empirischen Messverfahren.

Historisch und systematisch betrachtet erscheint dieser Professionalisierungsansatz als der problematische Versuch, einmal mehr konstitutive Probleme der Pädagogik zu bearbeiten. Zwei dieser Probleme seien im Folgenden etwas näher beleuchtet, nämlich das vom Technologiedefizit geschlagene Theorie-Praxis-Verhältnis und die Frage der normativen Orientierung von Erziehung und Bildung.

II.4 Ungelöste systematische Probleme der Pädagogik

Das Theorie-Praxis-Verhältnis, das zwangsläufig auch im kompetenzorientierten Ansatz virulent wird, gehört zu den ältesten und häufig diskutierten Problemen der Pädagogik. Einerseits handelt es sich bei Theorie und Praxis um zwei unabhängige Sphären mit eigener Logik, deren eine nicht die Probleme der anderen bearbeiten kann. Andererseits ist Pädagogik letztlich immer auf Praxis verwiesen, die aber ohne Theorie unbegründet bliebe,

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

was sie sich nicht leisten kann, wenn sie mit professionellem Anspruch auftreten will.

Es gibt zwei paradigmatische klassische Ansätze zum Umgang mit diesem Problem, einen subjektiv und einen objektiv orientierten. Für den erstgenannten steht Herbart, dem die (Privat-)Unterrichtspraxis seiner Zeit als „Schlendrian" erschien, der aber einsah, dass die von ihm entworfene Unterrichtstheorie, so systematisch sie auch vom Anspruch her angelegt sein mochte, nicht in der Lage war, für alle Probleme der Praxis eine passende Antwort zu liefern. Die Vermittlung von Theorie und Praxis delegierte Herbart an die Lehrkraft in Form des „pädagogischen Takts". Was genau man sich darunter vorzustellen hat und wie man solchen Takt erwirbt, sagt Herbart indes nicht. Die wesentliche Leistung seiner Begriffsbildung besteht also darin, die Lehrkraft als verantwortliche Instanz für die Vermittlung bestimmt zu haben.

Im Gegensatz zu Herbart geht Schleiermacher das Theorie-Praxis-Verhältnis von seiner objektiven Seite an, nämlich als ein gesellschaftlich eingebettetes Verhältnis. Erziehung gilt ihm als eine historisch gewachsene, von der älteren Generation als ganzer ausgeübte Praxis, die von jeher ohne Theorie auskam und ihre eigene, historisch gewachsene „Dignität" hat, welche die Theorie ihr nicht nehmen kann. Die Theorie kann nur dafür sorgen, dass die Praxis eine bewusstere wird und damit, so Schleiermachers Hoffnung, zielgerichteter den Fortschritt der bürgerlich-liberalen Gesellschaft vorantreiben kann. Auch damit wird das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis nicht aufgelöst, sondern an die historische Entwicklung der Gesellschaft geknüpft, denn Schleiermacher spekuliert darauf, dass der gesellschaftliche Fortschritt zu einem zunehmend aufgeklärten Verhältnis zwischen den beiden Polen führen werde.

Beide Ansätze bleiben notwendig vage, weil sie das Technologiedefizit der Pädagogik ebenso wenig aus der Welt schaffen können wie eine, und sei es auch noch so umfassende, Kompetenzorientierung. Insofern wird Erziehung, wie auch Schleiermacher festhielt, immer eine Kunst bleiben, die darin besteht, situations- und adressatenadäquat mit normativ begründeten Zielvorstellungen handeln zu können und sich, so möchte ich hinzufügen, dabei stets der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen diese Kunst ausgeübt wird, bewusst zu sein.

Bezieht man diese beiden historischen Modelle auf den gegenwärtigen Diskurs über Lehrerbildung, so ist offensichtlich, dass er sich in Herbarts Spuren bewegt, mit allerdings einem wesentlichen Unterschied: Es wird der Anspruch erhoben, das bei Herbart nicht ohne Grund unbestimmt

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gebliebene Professionsideal des „pädagogischen Takts" nun durch ein überprüfbares Kompetenzpatchwork inhaltlich vereindeutigen, zielgerichtet ansteuern und empirisch überprüfen zu können.

Das zweite für uns relevante Grundproblem der Pädagogik bezieht sich auf die Orientierung und Institutionalisierung des Lehramtsstudiums, das, wie angedeutet, mit seiner Ausrichtung auf „Employability" im Spannungsverhältnis zu einem subjektorientierten Bildungsprozess steht. Erstmals systematisch formuliert wurde dieses Problem von Rousseau, der seinen fiktiven Erzieher vor die Wahl stellte, entweder einen Menschen (also ein Individuum mit allen ihm innewohnenden Potenzialen) oder einen gesellschaftlich funktionstüchtigen Bürger zu erziehen, beides zugleich, so Rousseau, sei unmöglich.[8]

Dieses kategorische Entweder-Oder ist nicht als praktische Forderung zu verstehen, als die sie nicht einzulösen wäre, sondern als gesellschaftstheoretischer Hinweis auf einen Grundwiderspruch der bürgerlichen Gesellschaft, einerseits konstitutiv auf Freiheit zu beruhen und damit auch auf dem Recht des Individuums, seine Potenziale zu entfalten, andererseits aber zugleich die Unterordnung individueller Interessen unter gesellschaftliche Brauchbarkeit im Rahmen gegebener Strukturen zu fordern. Der Widerspruch bleibt bis auf Weiteres bestehen und damit auch die Gefahr, dass man ihn zu der einen oder anderen Seite hin aufzulösen versucht, im Falle der Kompetenzorientierung geschieht dies einseitig zugunsten der Brauchbarkeit, der wörtlichen Übersetzung von „Employability".

Natürlich ist aus Professionalisierungsperspektive gegen „Employability" insoweit nichts einzuwenden, als es objektiv gut begründete Kompetenzen gibt, die eine Lehrkraft beherrschen muss, um brauchbar für ihren Beruf zu sein. Problematisch wird es erst dann, wenn sich die Professionalität in dieser funktionalistischen Orientierung erschöpft und die Antinomien sowie die gesellschaftliche Eingebundenheit ihres Handlungsfeldes ausblendet. Die Professionalisierung bedarf also sowohl einer Theorie für die Praxis als auch einer Theorie der Praxis; ohne letztere bleibt erstere blind, die letztere allein macht aber noch nicht handlungsfähig. Wie könnte eine Lehrerbildung in der ersten Phase aussehen, die dieser Anforderung gerecht wird?

8 Vgl. Jean-Jaques Rousseau, *Emil oder über die Erziehung*, Paderborn 1971, 12.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III. Alternativen zu einer funktionalistischen Verkürzung des Lehramtsstudiums

Mit Bezug auf den kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz erscheinen mir drei Aspekte wesentlich, nämlich dessen Verhältnis zur Theorie, zum Wissen und zu den Subjekten. Ich gehe dabei von der Prämisse aus, dass die universitäre Phase der Lehrerbildung sich primär durch ihren Wissenschaftsbezug auszeichnet, also die theoretisch basierte Gewinnung von Erkenntnissen, aus dem simplen Grund, weil darin die Funktion einer Hochschule besteht.

Die damit sachlich und institutionell gesetzte Trennung von Theorie und Praxis ist kein Manko der Hochschule, sondern ein Gewinn an Rationalität und Verstehensmöglichkeiten durch Freiräume, die die Praxis nicht bieten kann. Die Bedeutung solcher Freiräume mag vielen Studierenden zu Beginn ihres Studiums noch nicht klar sein, sie werden aber spätestens dann merken, dass sie ihn hätten nutzen sollen, wenn sie die absorbierende Kraft der Praxis zu spüren bekommen, die, zumal in der Berufseingangsphase, kaum noch Zeit für Reflexion und Distanzierung lässt. Insofern kann Theorie, ganz praktisch gesprochen, durchaus gesundheitsförderlich sein, denn die Beschäftigung mit ihr reduziert die seelische Energie, die man in der Konfrontation mit undurchschauten Widersprüchen und heterogenen, in ihrer Legitimität kaum noch überprüften Anforderungen der Praxis verausgabt. Die vorherige Reflexion solcher Anforderungen ändert natürlich nichts daran, dass man sich ihnen stellen muss, sie erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, dass man sich nicht physisch und psychisch von ihnen absorbieren lässt und vielleicht ab und zu noch die Frage nach dem „cui bono?“ stellt, also danach, wer von dem, was man tut, profitiert.

Was das Wissen betrifft, so ist offensichtlich, dass es in der kompetenzorientierten Professionalitätsforschung nach seiner Nützlichkeit beurteilt wird. Mir geht es hier nicht um die Frage, ob das von der Kompetenzorientierung favorisierte „prozedurale Wissen“ nützlicher ist als das sog. „träge“, sondern grundsätzlich um die Perspektive auf Nützlichkeit: nützlich für Problemlösungen oder nützlich für das Subjekt? Hier neige ich dazu, Rousseau zu folgen, der in dem mit „Was nützt das“ überschriebenen Abschnitt seines *Émile* diese Frage aus der Perspektive des Zöglings formuliert wissen will,[9] also welches Wissen nützt dem Lernenden, um sich als Individuum zu entfalten? Auf unseren Fall bezogen bedeutet dies: Welchen

9 Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Emil oder über die Erziehung,* Paderborn 1971, 172ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Nutzen hat das Wissen für Lehramtsstudierende, sei es, um kompetent zu handeln, sei es aber auch, um ein fachliches Problem besser zu verstehen, Lehrerhandeln zu analysieren und beurteilen, institutionelle Logiken zu durchschauen oder pädagogische Urteile zu fällen. Wenn schulische Erziehung, mit Gruschka gesprochen, „verstehen lehren" bedeutet, so muss das Verstehen zunächst gelernt werden und dafür bedarf es mehr und anderen Wissens als bloß des prozeduralen.

Bezieht man die Ausführungen zur Theorie und zum Wissen auf die Lehramtsstudierenden, so wäre zu fordern, dass man die negative Schüleranthropologie („die wollen ja eh nichts lernen und müssen eng an die Leine genommen werden") nicht ins Studium verlängert, sondern den Studierenden Bildsamkeit und ein Bildungsbedürfnis unterstellt, das sich umso eher entfalten lässt, je differenzierter das Angebot und die Anregungen zur Reflexion darüber wie auch über die Bedeutung des Angebots für den eigenen Bildungsprozess sind. Dies gilt gleichermaßen für das prozedurale wie für das deklarative Wissen. Nur so besteht die Chance, dass diejenigen, von denen wir erwarten, dass sie künftige Generationen zur Mündigkeit führen, selbst mündig werden. In diesem Sinne könnte man in Anlehnung an Hentigs bekannte Aufsatzsammlung formulieren: „Die Menschen stärken, indem man mit ihnen die Sachen klärt".

Dies setzt voraus, dass die Lehrerbildung sich auf die Offenheit des Bildungsprozesses einlässt, statt der Illusion zu erliegen, Professionalisierung könne dadurch erreicht werden, dass man die Studierenden fragmentiert mit Problemlösungstools versorgt. Ich halte, gerade in diesem Bereich, nichts von der polemischen Entgegensetzung von Bildung und Ausbildung, die von Kritikern der Kompetenzorientierung gern herangezogen wird. Worum es geht, ist, Freiräume zu schaffen, damit die unabweisbar notwendige Ausbildung als ein integraler Bestandteil des Bildungsprozesses verarbeitet werden kann, und Bildung in ihrem doppelten Spannungsverhältnis erfahrbar wird. Erstens als Spannungsverhältnis zwischen einerseits der Integration fachlichen und pädagogischen Wissens in eine kontinuierliche Entwicklung des eigenen Bewusstseins und andererseits der Diskontinuität in der Erfahrung von Ambivalenzen und Antinomien; zweitens als ein subjektiver Prozess, der sich im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Emanzipation und Anpassung bewegt und als solcher reflektiert werden muss. Unter dieser Voraussetzung könnte eine Professionalisierung entstehen, bei der man nicht mehr auf weihevolle Beschwörungen eines „echten Erziehers" angewiesen ist und zugleich begründet darauf bauen kann, dass

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

künftige Lehrkräfte mehr sind als handwerklich informierte Instruktionsbeamte, die Probleme lösen, ohne Fragen zu stellen.

Literatur

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

Blömeke, Sigrid: *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Dies. et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung,* Bad Heilbrunn 2004, 59–91.

Kraus, Anja: *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer/innen/bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer/innen/bildung,* Münster 2015.

Mau, Steffen: *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen,* Frankfurt am Main 2017.

Oser, Fritz/Baeriswyl, Franz J.: *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*, in: Virginia Richardson (Hg.): *Handbook of Research on Teaching,* Washington 2001, 1031–1065.

Rousseau, Jean-Jaques: *Emil oder über die Erziehung,* Paderborn 1971.

Spranger, Eduard: *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1958.

Weinert, Franz Emanuel: *Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit,* in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen,* Weinheim und Basel 2001, 17–31.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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)

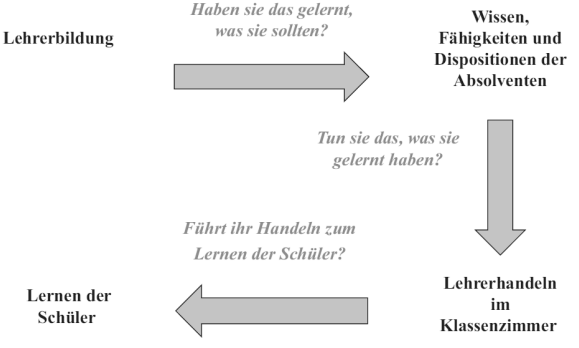


Abbildung 1: Terhart, Wie wirkt Lehrerbildung, A.a.O., 7.

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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-genetische 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 Prondczynsky 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 Prondczynsky, *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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

- COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz[9]
- BilWiss (dritte Teilstudie von Coactiv): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung[10]
- SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation[11]
- MT21 (internationale Vorstudie zu TEDS-M): Mathematics Teaching in the 21st Century[12]
- TEDS: Teacher Education and Development Study[13]
- 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 Hochschulen[15], was mit einer intensiveren Rechenschaftslegung einhergehe.[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* (I), 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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" handele, 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 Unabkömmlichkeit 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-Standards[20] 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

„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 gleichermaßen[25] 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 Kraft[27] 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., 621.

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Vernunft[29]

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Winckelmann, 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Zweckrationalität 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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'Conor[47] 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 erfolgt[55]. 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, *ZKdiV*, a.a.O., 114.

55 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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, *ZKdiV*, 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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. Erstere 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 menschfreundlichen, 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 Bildungs-wissenschaft*, 8. Auflage, Baltmannsweiler 2017, 64.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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*innenbildung[66] und innerhalb der Wirksamkeitsstudien[67] – 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 darüberhinausgehende, 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, Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen, vgl. Oser, *Standards*, a.a.O.

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

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Lernprozesse[72] – 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

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Im Inhaltsbereich „Schulentwicklung und Gesellschaft" finden sich drei (von zehn) Aufgaben zu bildungspolitisch diskutierten Fragen (Zentralabitur, Ganztagsschule 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 verdiente." Siehe: Ebd.

76 Die weiteren Themen sind: Aufgabenbereiche von Lehrern, Normen der Leistungsbeurteilung, individuelle Förderung / innere und äußere Differenzierung, Themenbereiche der Schulentwicklung, Zentralabitur, Ganztagsschule, 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,	
1	unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden;
2	den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und 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, sodass 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-szientifischen 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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
Antwort-möglichkeiten:	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 sozio-kulturellen 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)

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 abstinent – 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*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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]

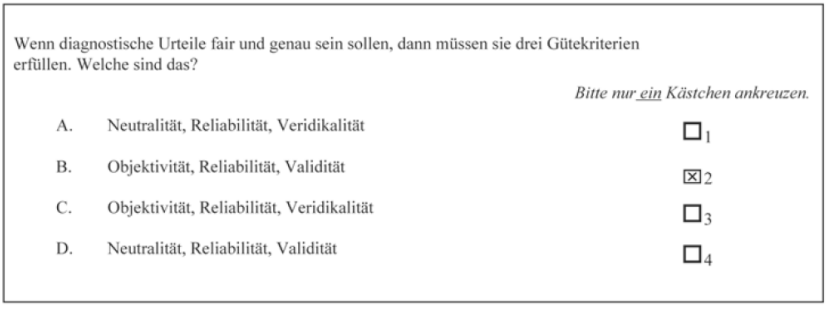
(angehenden) Lehrkräften, *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2019), 542–556, 545. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238.

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb



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	☐1
B.	Objektivität, Reliabilität, Validität	☒2
C.	Objektivität, Reliabilität, Veridikalität	☐3
D.	Neutralität, Reliabilität, Validität	☐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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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:
Einstieg	*Motivation Themenpräsentation*
Problemstellung	*SuS verdeutlichen sich das Problem, sodass jeder es versteht*
Erarbeitungsphase	*SuS gehen dem Problem „auf die Spur". Hier kann ganz differenziert gearbeitet werden.*
Sicherungsphase	*Die Lösung wird präsentiert. Jeder kann die Lösung übernehmen – mögliche Diskussion nötig*
Anwendung/Transfer	*Die Lösung wird bei weiteren Aufgaben benötigt, Relevanz der Lösung transparent*

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

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 subjektivierter 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Positivismusstreit 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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Lehrerausbildung an der Universität Paderborn*, in: *Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerausbildung* (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

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

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 Lehrerausbildung*, *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 Lehrerausbildung, Münster 2012.

König, Johannes: *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.

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

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.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kompetenzorientierte Bildung oder: Selbstverwaltung des beschädigten Lebens

Steffen Stolzenberger

> „[D]as bis in die letzten Verästelungen nach dem Äquivalenzprinzip gemodelte Leben erschöpft sich in der Reproduktion seiner selbst, der Wiederholung des Getriebes, und seine Forderungen ergehen an den Einzelnen so hart und gewalttätig, daß er weder dagegen als ein sein Leben aus sich selbst heraus Führender sich behaupten, noch sie als eins mit seiner Bestimmung erfahren kann."[1]

Das hessische Kerncurriculum weist dem Philosophieunterricht die Aufgabe zu, „die Lernenden zur mündigen Teilhabe am öffentlichen und politischen Diskurs über die gemeinsamen lebenswichtigen Grundfragen und zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen."[2] Dieser Anspruch auf Mündigkeit wird in den Vorgaben dahingehend konkretisiert, dass Lernen als ein eigenverantwortlich gestalteter, „nie abgeschlossener Prozess der Selbsterziehung und Selbstbildung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und *Kompetenz*",[3] bestimmt wird. Dem werde im Philosophieunterricht durch eine „Verbindung von Können und Wissen"[4] entsprochen. Anstatt *Philosophie* zu lernen gehe es primär darum, das *Philosophieren* als „elementare Kulturtechnik" zu erwerben, um sich „im Leben durch Selbstdenken statt durch autoritäre Vorgaben zu orientieren".[5]

„Man kann den Ausdruck *Selbstdenken* häufig hören, als ob damit etwas Bedeutendes gesagt wäre. In der Tat kann keiner für den anderen denken,

1 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, in: ders., *Gesammelte Schriften,* Bd. 8: *Soziologische Schriften I*, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1972, 93–121, 107.

2 Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie*, 12, Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-phi.pdf (Zugriff: 15.04.2023).

3 Ebd. (Hervorhebung durch den Verfasser).

4 Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie,* a.a.O., 10.

5 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

so wenig als essen und trinken."[6] Mit diesen Worten kritisierte bereits Hegel die Rede vom Selbstdenken als einen Pleonasmus, worin sich menschheitsgeschichtlich allerdings ein nicht-trivialer Bewusstseinsstand artikuliert, der erst mit der Aufklärung den Menschen durch Reflexion zu eröffnen vermochte, als autonome Subjekte Grund ihres eigenen Wissens zu sein. Klassische Versuche, Bildung und Erziehung in einem allgemein-aufklärerischen Sinne zu konzipieren, drehten sich wesentlich um das Problem, wie Bildung im Sinne der Mündigwerdung der Einzelnen unter den Bedingungen von staatlicher Herrschaft und Zwang zu realisieren sei. Warum also führen heutige Vertreter der kompetenzorientierten Bildung das Ziel der Mündigkeit und Autonomie der sich Bildenden gegen eine als autoritär unterstellte klassische Bildung ins Feld, der es augenscheinlich stets um den gleichen Anspruch zu tun war? Diese Frage kann nur dann hinreichend beantwortet werden, wenn das Verhältnis der kompetenzorientierten Pädagogik und Didaktik zu ihrer eigenen Genese bestimmt wird, die ihrerseits in veränderten polit-ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen und nicht in einem bloß immanent zu verstehenden Fortschritt der wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik begründet liegt.

Dennoch wird in der Lehrerbildung in allen Phasen und unter Mitwirkung aller ihr zugehörigen Disziplinen das kompetenzorientierte Unterrichten als aktueller Stand der Forschung ausgegeben und allen erdenklichen Gegenständen oktroyiert, während seit Jahren vorgetragene Kritik an der Kompetenzorientierung im Interesse von Funktionalität, Effizienz und Praxisnähe keinen Ort im Ausbildungsbetrieb findet. Wenn schließlich angehende Lehrerinnen und Lehrer qua Gehorsamspflicht von Beamten darauf verpflichtet werden, auf bestimmte Weise zu unterrichten, geht ab der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) das Moment wissenschaftlicher Freiheit verloren, das an der Universität zumindest noch rudimentär gewährleistet ist. Aber wer sollte auch etwas dagegen haben, heranwachsende Menschen zur Mündigkeit zu erziehen?

Gegen die oberflächliche Akzeptanz der Kompetenzorientierung als Ausbildungsanforderung soll im Folgenden anhand einer Explikation ihrer Genese gezeigt werden, dass mit ihr nicht ein vormals nur mangelhaft erfüllter Anspruch der Mündigkeit durch Bildung letztlich seiner Vollendung zugeführt wird, sondern dass dieser vermittelst seiner pragmatistischen Wen-

6 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*, hg. v. Wolfgang Bonsiepen und Hans Christian Lucas, Hamburg 2015, § 23 (Hervorhebung im Original).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

dung funktional in einen gesellschaftlichen Leistungs- und Anpassungszwang integriert wird, der herrschaftlich veranstaltet wird und von dem Lehrende und Lernende an allen Bildungsinstitutionen gleichermaßen betroffen sind. Die Unterstellung, dieser gemachte Zwang stelle eine Herausforderung des Lebens schlechthin dar, ist wiederum Bestandteil einer Ideologie, die den historisch-spezifischen Charakter gegenwärtiger schulischer Bildung anthropologisch verdinglicht und die herrschaftliche Indienstnahme der Menschen als Ziel institutioneller Bildung dadurch verschleiert, dass die bereitwillige Anpassung der Menschen an sich ständig verändernde heteronome Anforderungen mit einer selbstbestimmten Lebensführung identifiziert wird.

Polit-ökonomische Bedingungen der ‚Transformation' von Wissen in Kompetenz

Mit der Orientierung schulischer Bildung am Erwerb von Kompetenzen ist keineswegs ein Spezifikum des Fachs Philosophie, sondern dasjenige Paradigma benannt, das spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der TIMMS-Studien und dem ‚PISA-Schock' zur Maßgabe von Bildung und Ausbildung schlechthin geworden ist: Schulen, Universitäten, Kindergärten, Einrichtungen der Sozialen Arbeit, Institutionen der beruflichen Fort- und Weiterbildung, das Militär – alle werben nun mit den Kompetenzen, die sich bei ihnen erwerben lassen, während Optiker, Lebensmittellieferanten, Kosmetikhersteller oder Vermögensberater sich selbst als Kompetenzzentren titulieren und so für die Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen werben. Die an solchen Beispielen zu plausibilisierende Beobachtung einer Universalisierung des Kompetenzbegriffs soll im Folgenden zum Anlass genommen werden, Bildung in ihrer auf Kompetenzentwicklung zielenden Gestalt als Index einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenz zu begreifen, deren historische Dynamik „fortwährende Veränderungen im Wesen der Arbeit, der Produktion und der Technologie sowie die Akkumulation der damit zusammenhängenden Formen von Wissen [beinhaltet]."[7]

Die Kompetenzorientierung wird in der neoliberalen Phase des Kapitalismus implementiert, in der die globale Ökonomie nach den Weltwirt-

7 Moishe Postone, *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Eine neue Interpretation der kritischen Theorie von Marx*, übers. v. Christoph Seidler u.a., Freiburg 2010, 443.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

schaftskrisen ab 1970 und dem Zusammenbruch des Staatssozialismus durch einen freien Verkehr von Kapital, Gütern, Dienstleistungen und Arbeitskraft gekennzeichnet ist. Sie konstituiert sich als Wissens-Ökonomie, weshalb etwa die *Weltbank* ihren 21. Bericht im Jahre 1999 mit „Knowledge for Development" betitelt und darin Wissen als bedeutendsten Faktor für den Lebensstandard in den Staatsökonomien ausweist. Ein neuer Wohlstand werde in den „wissensbasierten", „technologisch fortgeschrittensten Ökonomien" erzeugt, indem Millionen von neuen Arbeitsplätzen entstehen, die es mit der Produktion, dem Management und der Koordination von Wissen und Informationen zu tun haben.[8]

Es ist zu zeigen, dass man es auch bei Kompetenzen mit einer Form des Wissens zu tun hat, allerdings in einem spezifischen Verständnis, das erst am Ende dieses Beitrags eingeholt werden kann. Diese Wissensform ist ausgehend von der 1993 im *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standorts Deutschland* formulierten Prämisse zu entwickeln, es sei „eine irrige Vorstellung, daß gesellschaftliche und ökonomische Prozesse im einzelnen [sic] vorhersehbar sind und daß der Staat alle Probleme lösen könne."[9] Auf dieser Grundlage geht die neoliberale Phase des Kapitalismus mit der Beseitigung interventionistischer Maßnahmen, wie etwa der drastischen Kürzung sozialstaatlicher Leistungen, der Begrenzung gewerkschaftlicher Steuerungen des Arbeitsmarkts, der Privatisierung öffentlicher Unternehmen oder der Forcierung von Arbeitsproduktivität und der Senkung von Reallöhnen einher. Entgegen dem so entstehenden Schein einer ‚Ent-Staatlichung' der nationalen und globalen Ökonomie lässt sich zeigen, dass vielmehr die Staaten, die allein die genannten Veränderungen administrativ ins Werk setzen können, die marktwirtschaftliche Ordnung so umgestalten, als wäre sie selbstreguliert.[10]

Diese Rede von Selbstregulation, die de facto eine De-Regulierung der Ökonomie bezeichnet, steht innerhalb neoliberaler Theorien, die konstitutiv für die kompetenzorientierte Bildungsforschung sind, für die unterstellte Unerkennbarkeit ökonomischer Bewegungsgesetze der kapitalistischen

8 Vgl. World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development,* 17, Online: https://documents1.worldbank.org/curated/en/729771468328524815/pdf/184450WDR00PUBLIC00ENGLISH01998099.pdf (Zugriff: 29.10.2023).

9 Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993, 7,* Online: https://dserver.bundestag.de/brd/1993/D626+93.pdf (Zugriff: 29.10.2023).

10 Vgl. Gerhard Stapelfeldt, *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*, Freiburg 2014, 587ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Produktionsweise. Die Menschen hätten es demzufolge mit einer sich stets weiterentwickelnden und äußerst abstrakten Komplexität zu tun, die positivistische Ökonomen und Wissenschaftler analog zur Natur zwar theoretisch zu reduzieren, aber nicht als ein Ganzes begreifen zu können glauben.

Die genannten wirtschaftspolitischen Veränderungen zeichnen sich deshalb dadurch aus, dass substantiell ökonomischen Krisen auf einer (vermeintlich) nicht-ökonomischen Ebene begegnet wird, indem Forderungen nach mehr *individueller* Flexibilität und Eigeninitiative zur gemeinschaftlichen Bewältigung *ökonomischer* Probleme erhoben werden und die Notwendigkeit einer neuen Bildungs- und Ausbildungskultur abgeleitet wird. Diese wird – paradoxerweise – gleichzeitig als Ausdruck des Fortschritts und als Reaktion auf eine ausgerufene Bildungskrise verstanden. So solle dem gestiegenen formalen Bildungsstand (der mit Verweis auf Bildungsvergleichsstudien zugleich fortwährend bestritten wird) und der Mündigkeit weiter Bevölkerungskreise besser Rechnung getragen werden, weil obrigkeitsstaatliche und fremdorganisierte Steuerungsstrukturen die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit erreicht hätten.[11] Dem nunmehr global ausgedehnten freien Verkehr und der weltweit verschärften ökonomischen Konkurrenz soll entsprochen werden, indem der Erfolg der Nationalökonomien „ganz wesentlich auf Eigenverantwortung und Risikobereitschaft des einzelnen" gegründet und die „leistungsfördernde Wirkung des Wettbewerbs"[12] auch im Bildungswesen genutzt wird, anstatt „Bürger und Unternehmen über Gebühr in ihrer Kreativität und Initiative"[13] zu hemmen. Die neoliberale Umstrukturierung des Bildungssystems ist ein augenfälliger Beleg dafür, dass die ‚*spontane Ordnung*' des Wettbewerbs als Reaktion auf den Staatsinterventionismus nur *administrativ implementiert und funktionsfähig* gehalten werden kann – der scheinbar naturwüchsige Wettbewerb ist, als eine ‚spontane', eine ‚gemachte Ordnung'.[14]

Wissen gewinnt unter diesen Bedingungen – und hierin bahnt sich systematisch dessen Transformation in Kompetenzen an – einen rein instrumentellen Charakter, da die Menschen nur durch die Produktion immer

11 Vgl. John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003, XII.

12 Vgl. Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993,* a.a.O., 41–42.

13 Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standorts Deutschland vom 03.09.1993,* a.a.O., 15.

14 Vgl. Gerhard Stapelfeldt, *Aufstieg und Fall des Individuums*, a.a.O., 701.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

neuen, aktualisierten Wissens ihre Arbeitskraft verwerten (employability) und die Nationalökonomien mit den informationstechnologischen Entwicklungen der Weltgesellschaft Schritt halten könnten. Nach Auffassung der Weltbank gehe von Wissen so lange kein Anreiz aus, es zu produzieren, wie seine prinzipielle Verfügbarkeit für alle die Verfolgung ökonomischer Privatinteressen unterlaufe. Und es sei, so die Folgerung weiter, prinzipiell eine Mangelware, wenn nicht *politisch* der Wettbewerb eines Wissensmarktes konstituiert und in seiner Funktion beständig gesichert werde. Erst durch die Möglichkeit, aus der Produktion von Wissen Profit zu schlagen, werde überhaupt der Anreiz für die stets expandierende, unbegrenzte Produktion immer neuer ‚Wissen' (Plural) geschaffen.[15]

Entsprechend wird der Ausbau eines internationalen, durch freien Wettbewerb gesteuerten Wissensmarktes forciert und zugleich als Heilsversprechen an die Entwicklungsländer verkauft, die keineswegs von den in der Produktion von Wissen einstweilen noch bevorteilten Industrienationen abgehängt, sondern Anschluss an einen „information superhighway" erhalten sollen. Dazu seien „knowledge gaps" auszugleichen und die wenig entwickelten Ökonomien in Stand zu versetzen, Zugang zu bereits gewonnenem Wissen zu erlangen und es sinnvoll einzusetzen sowie eigenes, „lokales Wissen" zu produzieren.[16] Denn dies sei wesentliche Voraussetzung, um wirtschaftliche Prosperität oder zumindest gestärkte Resilienz in der internationalen Konkurrenz zu bewirken. Weiterhin seien Wissen und dessen Produktion Bedingungen einer adäquaten Gesundheitsversorgung, eines nachhaltigen Verhältnisses zur Natur und letztlich eines guten Lebens.

Die Vorstellung, es gäbe so etwas wie „lokales Wissen", stützt die Beobachtung von Rita Casale und Christian Oswald, dass aus dem Bedarf einer global expandierenden Wissensgesellschaft nicht die Forderung eines am Ziel vernünftiger Allgemeinbildung orientierten Weltcurriculums abgeleitet wird, sondern – und darauf wird zurückzukommen sein – ökonomische und kulturelle Kontexte eine außerordentliche Bedeutung bei der Konstitution des neuen Bildungsverständnisses gewinnen.[17] In den Ausführungen des Berichts der Weltbank zeigt sich, dass die Allgemeinheit von Wissen – die dort mit seiner allseitigen und durch Kommunikationstechnologien

15 World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999,* a.a.O., 16ff.
16 Vgl. The World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999,* a.a.O., 14.
17 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/New York 2018, 61–87, 66.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

vereinfachten Verfügbarkeit gleichgesetzt wird – dem Warencharakter widerspricht, den es auf dem Wissensmarkt annehmen muss. Zur Wahrung des ökonomischen Interesses der Standortkonkurrenz in einer globalen, informationstechnologisch vernetzten Ökonomie bedarf es eines Konzeptes, das es erlaubt, Wissen als Humankapital auszulegen.[18] Bildungspolitik mutiert auf diese Weise in eine von Verwertungsinteressen geleitete Investition in die Kenntnisse und Fähigkeit gegenwärtiger und zukünftiger Arbeitskräfte.

Die mit der internationalen Wissensgesellschaft kolportierte Hoffnung auf eine globale Verbreitung von Wissen vollzieht sich also in schlecht-unendlicher Gestalt, womit nach wie vor die von Theodor W. Adorno 1959 in der *Theorie der Halbbildung* getroffene Beobachtung gilt, „[d]aß Halbbildung, aller Aufklärung und verbreiteten Information zum Trotz *und mit ihrer Hilfe*, zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewußtseins wird" – und „eben das erheischt weiter ausgreifende Theorie."[19] Anders als der Terminus suggeriert, bezeichnet Halbbildung bei Adorno keine Vorstufe einer erst halb realisierten Bildung, sondern eine deformierte Gestalt von Bildung nach ihrem notwendigen Scheitern unter den Bedingungen kapitalistischer Vergesellschaftung. Dieses Scheitern gründet auf der Abstimmung von Bildung mit der materiellen Produktion, die nicht „jenen Typus von Erfahrung [duldet], auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren"[20]. Als subjektive Gestalt realisierter Freiheit sollte klassische Bildung das Bewusstsein wie das (gesellschaftliche) Unbewusste des Menschen betreffen. Sie sollte die Voraussetzung für die Autonomie des sich selbst bestimmenden und welterfahrenen Menschen sein, aber in dialektischer Beziehung so, dass Autonomie ihrerseits wieder Grundbedingung für das Gelingen von Bildung ist. Das Ziel der Entwicklung mündiger Subjekte sollte durch deren Konfrontation mit geistigen Gegenständen erreicht werden, die ihrerseits Resultat eines gesellschaftlichen, d.h. objektiven Bildungsprozesses sind. In diesem Bildungsprozess sollten etwa der Zweckmäßigkeit der Natur, dem ästhetischen Gehalt von Sprache, Kunst und Musik, den prinzipiellen Fragen der Philosophie oder den Herausforderungen einer vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft an sich selbst Interesse gewidmet

18 Vgl. ebd.

19 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., 94 (Hervorhebung durch den Verfasser).

20 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., 100f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

werden, und nicht, weil sie sich als funktional im ökonomischen Verwertungsprozess erweisen.

Das Modell vom Wissen als im Tausch zirkulierende Ware erfordert gegenüber diesem traditionellen Anspruch die Verdrängung der historischen Voraussetzungen seiner Genese: Analog zur Warenproduktion, die im Kapitalismus auf eine positivistisch-naturwissenschaftliche Grundlage gestellt ist, wird auch das Wissen als veräußerlichtes Resultat eines Prozesses gesetzt, das unabhängig von jeder bewussten Reflexion auf die subjektiven und objektiven Bedingungen seiner Genese habhaft sei. Das von Menschen in der Geschichte der Wissenschaften akkumulierte Wissen über die Natur wäre im Gegensatz hierzu aber als objektives Moment von Bildung zu begreifen, das nicht *ex nihilo* erzeugt wird, sondern dessen Genese eine „ihre eigenen individuellen Bedingungen aufhebende, Entfremdung setzende Tätigkeit“[21] zugrunde liegt. Die Verselbständigung von Wissen als überindividuell gültiges ist Voraussetzung dafür, dass sich Subjektivität aus dem Naturzusammenhang als ihrem Anderen herausarbeitet. Der bildungstheoretische Begriff der *Entäußerung* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Mensch nur durch die Sache zu sich selbst kommt. Das ihm Äußere und Fremde trägt als Resultat gesellschaftlicher Praxis selbst einen Grund für seine Erkennbarkeit in sich, der zu denkender Tätigkeit drängt. So lässt sich über jenes zunächst Fremde objektives Wissen gewinnen, indem das einzelne Bewusstsein sich die gegebenen Inhalte assimiliert und zu einem allgemeinen Bewusstsein wird.

Dieser einem vernünftigen Begriff von Wissen notwendig inhärierende Anspruch allgemeiner und notwendiger Geltung gerät in der neoliberalen Ökonomie in Widerspruch zu seiner privaten Verfügung in der ökonomischen Konkurrenz. Dieser Widerspruch kann über den ab Ende der 1960er Jahre prominenten Begriff der Wissensgesellschaft nicht begreifbar gemacht werden, sondern erst am Begriff der Kompetenz, der als gegenwärtiges Modell unwahrer Vermittlung beider Seiten des Widerspruchs gelten darf.

Durch die weiter sich ausdifferenzierende Produktionsweise entsteht die Notwendigkeit, immer mehr Wissen zu akkumulieren, womit grundsätzlich eine reale Voraussetzung für bessere Bildung geschaffen wird. Doch zugleich entsteht auf der Grundlage dieses positivistisch-rationalen Geistes

21 Peter Bulthaup, *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1996, 84.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

eine Bewusstlosigkeit über den Charakter dieses Wissens. Es erscheint als eine Ressource, über die bei vorhandenem Bedarf ohne Nach-Denken und ohne die Reflexion auf Geltungsfragen verfügt werden kann. Darin unterscheidet sich das Wissen nicht mehr von Information und passenderweise wird im Bericht der Weltbank das im Wetterbericht bereitgestellte ‚Wissen' auch als Beispiel angeführt.[22] Solches Wissen macht allenfalls einen subjektiv-zufälligen, aber keinen objektiven Unterschied für die Menschen, so dass es so scheint, als ob das Wissen mit seiner Produktion immer zugleich auch wieder verschwindet.

> Worin nach jeglicher bürgerlichen Theorie Subjektivität sich erfüllte, Erfahrung und Begriff, kann er [der Halbgebildete, St.S.] sich nicht mehr leisten: das höhlt die Möglichkeit von Bildung subjektiv ebenso aus, wie ihr objektiv alles entgegen ist. Erfahrung, die Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon anzumerken ist, daß sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggewischt wird.[23]

Vor dem Hintergrund dieser Weltanschauung ist es nur konsequent, wenn das sich neu konstituierende Bildungsverständnis Wissen als statisch kritisiert und es unter dem Vorwand, alten Ballast überwinden zu wollen, in konkreten Anwendungssituationen mit Können verquickt sehen will.[24] Es war wiederum Adorno, der bereits 1959 das Desiderat einer überprüfbaren, durch Examen gewährleisteten Bildung kritisierte, die als solche zu einem verdinglichten, den Menschen äußerlichen Bestand verkomme. Der Unterschied ums Ganze besteht aber darin, dass das hier kritisierte positivistische Verständnis von Wissen insofern konstitutiv für das neu entstehende Kompetenzkonzept bleibt, als es nur in fetischisierter Form kritisiert wird. Das vermeintlich statische Wissen soll, um nicht statisch zu sein, jederzeit umgehend operationalisiert werden können und unendlich fluide werden. Dies kann, da sich viele nach wie vor in Curricula festgelegten Bildungsinhalte prinzipiell ihrer direkten Operationalisierung entziehen, nur über den Umweg allgegenwärtig implementierter Leistungsmessung

22 Vgl. The World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999:,* a.a.O., 16.
23 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, 115.
24 Vgl. Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 78.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

und dafür erdachter Aufgabenstellungen erfolgen, so dass letztlich mit den Kompetenzreformen die Verwaltung und Organisation von (kollektiven) Lernprozessen in den Fokus pädagogischen Handelns gerät, während Bildungsinhalte nur noch nach Maßgabe des Imperativs der Leistungsmessung bedeutsam sind.

So wird verständlich, dass die Forschung zu Kompetenzen zunächst in Gestalt einer empirisch arbeitenden Bildungsforschung auftritt, die eine politisch um der Vergleichbarkeit willen geforderte Standardisierung von Bildungsprozessen vornimmt und die Forderung allseitiger Überprüfbarkeit viel umfänglicher ins Werk setzt als jemals zuvor.[25] So wie das Wissen wird auch dessen Erwerb als gegebener Vorgang vorausgesetzt, der empirisch zu beobachten und zu messen sei. Und miteins wird der historische Akkumulationsprozess von Wissen lediglich als Anhäufung verschiedener „Wissen" (Plural) aufgefasst, die nicht auf ein konstitutives, einheitsstiftendes Prinzip – die Vernunft – zurückgeführt werden, sondern sich historisch immer wieder ablösen, also gleichsam eine Halbwertszeit haben. Dieser Irrglaube erweist sich letztlich auch als erkenntnistheoretische Voraussetzung für das Unvermögen, die kapitalistische Gesellschaft als Ganze in ihrer spezifischen Vermittlung zu fassen. So wird davon ausgegangen, dass stets fluides und auf alle möglichen Bedingungen hin relativierbares Wissen die Realität aufschließe, auf die Wissen sich bezieht, und dass deshalb die Subjekte, die etwas zu wissen meinen, am Ende doch eben gar nichts wüssten. Anders als die Weltbank sollte deshalb der *Club of Rome* im Jahre 1998 nicht von ‚knowledge gaps', sondern von einer ‚human gap' reden, „the distance between growing complexity and our capacity to cope with it."[26] Nunmehr erscheint der fehlbare Mensch als Störfaktor im (reibungslosen) Prozessieren des Systems. Ihm muss künftig in der informationsüberfluteten und hyperkomplexen Welt pädagogisch Orientierung an die Hand gegeben werden. Der Ruf nach Autonomie erweist sich als zutiefst paternalistisch.

25 Zur Verbindung des Kompetenzkonzepts mit dem psychologischen Testing Movement, in dem Bildung und Erziehung zur einer Strategie der Verhaltenssteuerung werden, vgl. Andreas Geldhard, *Kritik der Kompetenz*, 3. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, Zürich 2018.

26 James W. Botkin/Mahdi Elmandrja/Mircea Malitza (Hg.), *No Limits To Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome,* 6, Online: https://canadiancor.com/wp-content/uploads/2020/12/no-limits-to-learning-COR-1998.pdf (Zugriff: 13.11.2023).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die politische Funktion der kompetenzorientierten Bildungsforschung

Kompetenzorientierte Bildung und das mit ihr verfolgte Ziel eines ‚lebenslangen Lernens' steht im Kontext der transnationalen Vereinheitlichung eines konkurrenzorientierten Bildungsmarktes und ist nach dem bisher Gesagten durch die widersprüchliche Anforderung bestimmt, eine umfassende Standardisierung des Bildungswesens für dessen Steuerung ins Werk zu setzen und gleichzeitig die Inhalte von Bildung unendlich flexibel werden zu lassen. Dabei handelt es sich aber nicht um eine manipulative Neugestaltung des Bildungswesens durch eine „Expertenherrschaft" von oben herab.[27] Die Reformen konstituieren sich vielmehr aus der immanenten Widersprüchlichkeit der kapitalistischen Gesellschaft als Ganzer, die das Bewusstsein von Bildungswissenschaftlern, Politikern, Pädagogen, Studierenden und Schülern gleichermaßen bestimmt. Die Notwendigkeit, den Gegenstand Kompetenzen in gesamtgesellschaftlicher Dimension zu betrachten, ergibt sich nicht zuletzt auch aus den wenig bescheidenen Selbsterwartungen von Kompetenzreformern. So heißt es im Bericht des um die Jahrtausendwende initiierten OECD-Projekts *The Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*:

> DeSeCo's goal was the construction of a broad overarching conceptual frame of reference relevant to the development of individually based key competencies in a lifelong learning perspective, to the assessment of these competencies in an international setting, and to the development and interpretation of internationally comparable indicators. DeSeCo has considered the topic of important, necessary, or desirable competencies from a broad, holistic perspective. Thus, the reflection on key competencies was not limited to a particular context such as school and student achievement, or workers' skills and the demands of the labor market […]. Rather, DeSeCo focused on competencies that contribute to a successful life and a well-functioning society.[28]

In diesem Projekt war das *Schweizer Bundesamt für Statistik* in Zusammenarbeit mit dem *U.S. Department of Education* und *Statistics Canada* fe-

27 Vgl. Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 57.

28 Dominique Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge/Göttingen 2003, 2f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

derführend. Es war darauf angelegt, konzeptuelle und theoretische Grundlagen für die Bestimmung von wichtigen Kompetenzen – sogenannten Schlüsselkompetenzen – auszuarbeiten. Das Projekt versammelte Vertreter aus den Wirtschafts- und Bildungssektoren der OECD-Länder, politische Entscheidungsträger, Expertinnen und Experten (für alles Mögliche) sowie internationale Organisationen, um in interdisziplinärer Zusammenarbeit aus verschiedenen akademischen, vor allem aber in Abwägung länderspezifischer Perspektiven auf das Thema Kompetenzen zu blicken und einen allseits gestützten Referenzrahmen zu gestalten, der nationalen Projekten bei der Implementierung der Kompetenzentwicklung, etwa in Schulen und der beruflichen Weiterbildung, dienlich ist. Die internationale Dimension dieses Unterfangens bildet hierbei die Folie, vor der sich die Protagnisten der Kompetenzforschung mit progressivem Gestus von der deutschen Bildungstradition abzugrenzen trachten. Dabei gerät nicht (in einem vereinfachenden Sinne) die Borniertheit nationaler Tradition und deren Selbstvergewisserung in selbstzweckhafter Bildung ins Visier, sondern der nicht zuletzt in der klassischen philosophischen Tradition angelegte Versuch, die anthropologischen und gesellschaftlichen Grundlagen von Bildung begrifflich bestimmen zu wollen. „Anthropologisch" müsse man von der „Unentscheidbarkeit der Voraussetzungen ausgehen, weil erst der Bildungsprozess selbst, nicht eine vorgegebene ‚Natur' des Menschen die Möglichkeiten konstituiert und die Kompetenzen erzeugt, mit denen die Heranwachsenden ihr Leben selbständig gestalten."[29] Die intendierte, grundsätzlich begrüßenswerte Absage an ein Menschenbild führt an dieser Stelle bei Eckard Klieme zur Auflösung der Menschen im Prozess, die sich nicht mehr selbstbewusst gegen ihr Anderes – die Natur und die Gesellschaft – bestimmen, sondern im lebenslangen Werden begriffen sind. Der Begriff des Individuums, an dem aus politischen Gründen weiter festgehalten wird, bekommt in diesem Zuge einen wesentlich veränderten Gehalt.

Liest man nämlich in besagtem OECD-Bericht weiter, was unter einem ‚successful life' und einer ‚well-functioning society' verstanden wird, erfährt man, dass beides miteinander verschränkt sei und ein erfolgreiches, von ständigem Lernen begleitetes Leben ‚outcomes' herstelle, von denen Individuum und Gesellschaft gleichermaßen profitierten. Dafür seien die Individuen zu ‚empowern', selbstgesteckte Ziele zu verfolgen, die sich in

29 Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 59.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Harmonie mit einer Gesellschaft befinden, in der es *nicht* um das „immediate survival"[30] gehe.

Diese projektiv zu nennende Abwehr einer auf bloße Anpassung gerichteten Gesellschaftsvision bezeugt ein latentes Bewusstsein dafür, welches Programm hier umfassend ins Werk gesetzt wird: Die Lebenswünsche und Zukunftsvorstellungen der Einzelnen sollen mit der staatlichen Verfolgung ökonomischer Interessen koinzidieren. Um die Genese dieses Bewusstseins, das keine Widersprüche zwischen individuellen Ansprüchen und ökonomischen Anpassungsforderungen mehr auszumachen vermag, zu erklären, bedarf es der Restitution von Bildung als einer gesamtgesellschaftlichen Kategorie, ein Begriff also, mit dem sich die „dynamische Gesetzmäßigkeit"[31] der kapitalistischen Gesellschaft als Totalität entfalten und zugleich kritisieren lässt. Dann lässt sich auch zeigen, dass bereits mit dem hier kritisierten Bildungsverständnis konform geht und den Anspruch auf Autonomie zu einem bloßen Bekenntnis depotenziert, wer sich vorab mit der ökonomischen Funktionalisierung im dargestellten Sinne einverstanden erklärt. Denn Autonomie ist mit dem durch die neoliberale Ökonomie konstituierten Verhältnis von Theorie und Praxis, in dem sich auch das kompetenzorientierte ‚Fördern und Fordern' vollzieht, nicht vereinbar. Gerade in der Pädagogik zeigt sich, dass die in Form von Kompetenzen zu erwerbende Befähigung zum lebenslangen Lernen nicht nur als global angelegtes Wohlstandsversprechen in Erscheinung tritt, sondern auch als umfassendes psychologisches Erziehungskonzept, das die Menschen durch die Vermittlung jener motivationalen Einstellungen und Bereitschaften, die sie in einer substanzlosen Welt von sich aus nicht mehr mitbrächten, für die individuelle Bewältigung gesellschaftlicher Krisen rüstet – und zwar das ganze Leben lang.

Das auf internationaler politischer Ebene formulierte Interesse an einer output-orientierten Steuerung und Optimierung von Bildungsprozessen wird deshalb durch eine sich neu konstituierende empirische Bildungsforschung in Einheit mit den Erziehungswissenschaften konkretisiert, denen gegenwärtig nicht zufällig ein erheblicher, über ihren genuinen Gegenstand hinausgehender Stellenwert im Wissenschaftsbetrieb zukommt. Mit Hilfe des neu zu etablierenden Kompetenzbegriffs sollte die für jenes Interesse

30 Dominique Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, a.a.O., 2f.

31 Theodor W. Adorno, *Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft,* in: ders., *Nachgelassene Schriften, Abteilung IV: Vorlesungen, Bd. 12,* hg. v. Theodor W. Adorno Archiv, Frankfurt am Main 2008, 44.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

erforderliche Mess- und Vergleichbarkeit von Bildung, die sich keineswegs von selbst versteht, wo man menschliche Bildung als Konkretion von individueller Freiheit und Mündigkeit auffasst, zuallererst geschaffen werden. Dank umfassender finanzieller Förderungen durch Institutionen wie dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) oder der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) ist wie in vielen anderen OECD-Staaten auch in Deutschland eine riesige Landschaft wissenschaftlicher Projekte entstanden, die um die Messbarmachung von Bildung durch die Operationalisierung des Kompetenzkonzepts bemüht sind.

Diese projektförmig organisierte Forschung ist Ausdruck einer neoliberalen Verquickung von Wirtschaft, Wissenschaft und Staat, unter der die Schwerpunkte in der Forschung strategisch gewählt werden und „auf die Umsetzung ihrer Ergebnisse auf den Märkten geachtet wird."[32] Das bedeutet nicht nur, dass wissenschaftliche Forschung an ökonomisch zu bestimmenden Bedarfen orientiert wird, sondern dass sie selbst diese Bedarfe künstlich schafft.

Projekte zur Kompetenzorientierung treten zu diesem Zwecke prinzipiell als solche der empirischen Bildungsforschung auf. Damit geht einher, dass sie sich zwar für die Umsetzung bildungspolitischer Zielvorgaben, aber nicht für deren Reflexion zuständig sehen – und folglich eines Bewusstseins dafür entbehren, inwieweit ökonomische und politische Interessen in die eigene Theoriebildung eingehen. Ein positivistisches Verhältnis zur Gesellschaft ist damit konstitutiv für die (darin allerdings nicht aufgehende) Kompetenzforschung und es muss gefragt werden, inwiefern die Zusammenführung ‚kompetenzorientierte Bildung' mit Recht vorgenommen wird. Zwar ist auf der einen Seite festzuhalten, dass die Frage nach der Kompetenzmessung alle Auseinandersetzungen im Feld der empirischen Bildungsforschung bestimmt, deren Erkenntnisse und Befunde vermittelst der Pädagogik und der Didaktik wiederum in einschneidender Weise die institutionelle Bildung beeinflussen – und insofern ist von kompetenzorientierter Bildung definitiv zu sprechen. Auf der anderen Seite verrät das Ansinnen einer Kritik an der Kompetenzorientierung bereits, dass Kompetenzen als pädagogisches und didaktisches Paradigma im Widerspruch zur Bildung stehen, zumindest insofern an einem substantiellen Begriff von Bildung festgehalten wird, der sich nicht in dem erschöpft, was an Bildungsinstitutionen so veranstaltet wird. Insofern ist die Frage zu beantworten,

32 Vgl. Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993,* 53.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

wie beides überhaupt in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen ist, ohne analog zur empirischen Bildungsforschung bei der bloßen Beschreibung von Prozessen oder Vorgängen zu verharren, die entweder mit Bildung identifiziert werden oder denen ein ‚eigentlicher' Begriff von Bildung nur abstrakt entgegensetzt wird.

Ein Schlüssel zum Verständnis besteht in der Erkenntnis, dass man es beim neoliberalen Bildungsapparat mit einer *Ideologie* zu tun hat, die in verkehrter Weise den *Anspruch* einer Gesellschaft fortschleppt, die allen uneingeschränkten Zugang zu Informationen, Wissen und Bildungsmöglichkeiten gewährleistet und die Autonomie der Individuen zum lebenslang zu aktualisierenden Ziel erklärt. Autonomie wird deshalb als eine Schlüsselkompetenz ausgewiesen und erhält etwa im ‚holistic model of competence' bei Rychen und Salganik eine bedeutsame Stellung.[33] Dass dieser Anspruch existiert und von kompetenzorientierten Pädagogen und Didaktikern subjektiv durchaus ernst gemeint ist, verweist darauf, dass man es hier mit einem Bewusstsein zu tun hat, das wesentlich durch den *Widerspruch* von Bildung und Herrschaft bestimmt ist. In der Genese dieses Bewusstseins spielt das narzißtische *Bedürfnis* der Individuen nach einer selbstbestimmten Lebensführung eine entscheidende Rolle: „Denn die einmal erreichte Aufklärung, die wie sehr auch unbewußt in allen Individuen der durchkapitalisierten Länder wirksame Vorstellung, sie seien Freie, sich selbst Bestimmende, die sich nichts vormachen zu lassen brauchen, nötigt sie dazu, sich wenigstens so zu verhalten, als wären sie es wirklich."[34] Ohne diesen fortgeschleppten Anspruch wäre es nicht möglich, dass die Subjekte die ökonomische Indienstnahme und internationale Standardisierung der Bildung am Modell betriebswirtschaftlicher Arbeitsorganisation *nicht* als Widerspruch zu ihrer Freiheit beurteilen. Die Hürde jeder Kritik, die auf die Anpassungsforderungen und den Verlust des kritischen Denkens unter dem Paradigma der Kompetenzentwicklung verweist, besteht letztlich in der aufrichtigen Überzeugung aller im Bildungsbetrieb Beteiligten, sie seien in ihrem Tun selbstbestimmt und autonom.

Dass diesem Bewusstsein die Reflexion auf die polit-ökonomischen Bedingungen, unter denen sich Wissenschaft und Bildung konstituieren, aber nicht vollziehbar ist, zeigt sich darin, dass Kompetenzforscher vor allem dann als bloße Positivisten auftreten, wenn es um die Frage nach den

33 Vgl. Dominique Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, a.a.O., 90.

34 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., 103.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zweckbestimmungen von Bildung und Ausbildung geht. So betonen etwa Erpenbeck und von Rosenstiel, dass sie das Ziel einer kompetenzorientierten, d. h. messbaren, vergleichbaren und optimierbaren Bildung „bedarfsanalytisch“[35] übernommen haben, womit impliziert ist, dass sie sich für die Frage nach den Zielen gesellschaftlich veranstalteter Bildung nicht zuständig sehen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese primär ökonomischen Ziele nicht gesetzt seien. Da sie nicht zu Bewusstsein kommen, führt sich der sehr konsequent artikulierte Anspruch auf Autonomie durch lebenslanges Lernen aber notwendigerweise selbst ad absurdum. Autonomie schlägt in ein rein relationales Gebilde um, wenn die Subjekte nicht auf die Ziele ihres Handels reflektieren, sondern sich nur noch zu implizit oder explizit vorgegebenen Anforderungen verhalten und sich in ihren eigenen Bildungs- und Erwerbsbiographien zu Agenten unpersönlicher Herrschaft machen.

Erkenntnistheoretische Voraussetzungen der Neuen Lernkultur

Die der empirischen Bildungsforschung immanenten Debatten um Kompetenzen zeichnen sich durch einen Begriffspragmatismus aus. So wird in aller Regel unterstrichen, dass der Terminus ‚Kompetenz‘ auf so heterogene Phänomene zu beziehen sei, dass er gar nicht in einem Begriff gefasst werden könne und dies für die Klärung dessen, was Kompetenzen sind, auch wenig hilfreich sei. So betonen etwa John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel im *Handbuch Kompetenzmessung*, das sich vornehmlich der Kompetenzmodellierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung annimmt, den „vor-begrifflichen“[36] Charakter des Kompetenzkonzepts und dessen damit einhergehende Operationalisierbarkeit für mannigfache Erkenntnisinteressen. In Anbetracht der Bedingungen von ‚Komplexität‘ und ‚Chaos‘ leiten sie die Notwendigkeit einer „neuen Lernkultur“ ab, deren wichtigstes Produkt „Kompetenzen [seien], die das *entsprechende* selbstor-

35 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, a.a.O., XII.

36 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis,* a.a.O., XXX.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ganisierte soziale Handeln ermöglichen“[37]. Die Frage, wem oder was das soziale Handeln zu entsprechen habe, bleibt systematisch unbeantwortet und steht offensichtlich im Zusammenhang mit dem politischen Interesse, das Kompetenzkonzept für alle erdenklichen Zwecke operationalisieren zu können. In den für die Schule maßgeblichen Didaktiken ist denn auch eine inflationäre Verwendung des Begriffs zu beobachten: Neben dem Schreiben, Lesen, Rechnen, Urteilen, Reflektieren, Wahrnehmen, Deuten, Beobachten, Analysieren und Kritisieren werden auch Selbstregulierung, Motivation, Kommunikation, Zeitmanagement, Anpassungsfähigkeit, Toleranz (interkulturelle Kompetenz) oder die emotionale und soziale Dimension menschlichen Handelns (emotionale und soziale Kompetenz) als Kompetenzen ausgewiesen. Diese Liste ließe sich mit Hilfe der Modulbeschreibungen an Universitäten oder den Katalogen in Kompetenzhandbüchern beliebig erweitern.

Professionell, d. h. theoriegeleitet agierenden Pädagogen muss sich hier die Frage aufdrängen, mit welchem Recht sich aus so verschiedenen Quellen wie Sinnlichkeit (Wahrnehmen), Urteilskraft (Reflexion), Verstand (Analysieren) oder Affekt (Emotionen) speisende Verhaltens- und Handlungsweisen unter einem Begriff subsumiert werden.

Dieser Unbestimmtheit korrespondiert, dass sowohl in der fachspezifischen als auch in der allgemeinen Literatur die Kritik an der fehlenden einheitlichen Bestimmung von ‚Kompetenz‘ mit einer gleichzeitigen Skepsis an deren Möglichkeit einhergeht. So wird die inflationäre Verwendung von ‚Kompetenzen‘ und die fehlende Abgrenzung gegenüber anderen Termini beklagt und als zu bearbeitendes Forschungsdesiderat ausgegeben,[38] gleichzeitig aber die prinzipielle Relativität von Begriffen unterstrichen: „they are social constructs that can facilitate the understanding of reality while also constructing it in a manner that reflects and reinforces prevailing ideological assumptions and values“.[39] So wird die Unbestimmtheit eines wissenschaftlichen Begriffs als unideologische Offenheit ausgegeben, während doch gerade der hieraus resultierende Relativismus Bestandteil jener verdrängten gesellschaftlichen Ideologie ist, die der Bildungsforschung eine

37 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003, XII.

38 Ebd., XII.

39 Dominique S. Rychen/Laura H. Salganik: »A holistic model of competence«, in: ders., *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge (MA), Göttingen 2003, 41–62, 43.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Daueraufgabe in der wissenschaftlichen Förderlandschaft liefert, die sich ihrerseits als ökonomisch verwertbar erweist. Die in regelmäßiger Wiederkehr ausgerufenen Bildungskrisen werden normalerweise an den Ergebnissen schulischer Leistungsmessung festgemacht, es wird aber kaum die prinzipielle Frage nach der Messbarkeit von Bildung gestellt, d.h. die über empiristische Kriterien hinausgehende Frage, was sich in auf Mündigkeit und Freiheit zielender Bildung *nicht* empirisch bestimmen lässt und über das man folglich auch nicht (messend) verfügen kann.

In dieser Kluft artikuliert sich ein Bewusstseinsstand, demnach unter den Bedingungen ökonomischer Produktion die Wirklichkeit, zu der Subjekte sich im Bildungsprozess verhalten müssen, durch ein ihnen in seiner Vermittlung unbegriffenes Wissen selbst konstruiert werde. Anders gesagt: Für dieses Bewusstsein existiert keine Differenz zwischen seinem Wissen und der Realität, über die es etwas weiß. Die daraus folgende Konsequenz einer durch entgrenzte Wissensproduktion permanent dissoziierten Realität – einem Chaos – ist deshalb auch der Ausgangspunkt der Kompetenzforschung. Ausgehend von dieser Prämisse sind die von der eigens um den Gegenstand Kompetenzen aufgerichteten Bildungsforschung durchgeführten Messungen grundsätzlich *defizitorientiert*, insofern Bildung immer wieder an einer unbegreifbaren Realität scheitert, der sich das Subjekt stets von Neuem anpassen muss. In den heutigen Bildungsinstitutionen sind Leistungsmonitoring und -messung ubiquitär und vermitteln schon Heranwachsenden, dass das Lernen nie abgeschlossen ist, keiner also je mit Fug und Recht von sich behaupten darf, etwas tatsächlich zu können. Dies ist besonders mit Blick auf die Erwachsenenbildung zu betonen, die unter der Ägide des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinnt. Sie ist weniger im Sinne lebenslanger Bildung denn als Zwang zur lebenslanger Weiterqualifikation und zur schlecht- unendlichen Reflexion auf die eigenen Unzulänglichkeiten zu verstehen. Aufschlussreich ist, dass Reflexion (sowie die Kriterien, nach denen sie erfolgt) allerorten verordnet und überwacht wird.[40] Erwachsenen Menschen wird nicht mehr zugetraut, sich von sich aus reflektiert mit ihrem beruflichen Handeln auseinanderzusetzen, und ihnen wird abverlangt, sich ständig selbst in Frage zu stellen. Dass sich hierin kein kritischer Zweifel artikuliert, sondern eine Form der Ich-Schwä-

40 Das Hessische Lehrerbildungsgesetz schreibt seit 2022 vor, dass „[w]ährend der gesamten Ausbildung und des Berufslebens […] ein fortlaufendes Portfolio" zur Reflexion des beruflichen Handelns zu führen ist, damit Lehrkräfte „professionelle Kompetenz" entwickeln. (§2, Abs. 3 HLbG)

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

che, lässt sich gut an alltäglichen Gesprächen von Referendaren zeigen, die sich ständig darüber sorgen, was ihre Ausbilder von ihnen erwarten. Noch studierte Erwachsende haben also nicht das Lehrer-Schüler-Verhältnis überwunden, dessen besondere Form schon in der Schule als problematisch gelten muss. Wenn indessen derart missverstandene Reflexion auch in der Ausbildung von Kindern Einzug hält, muss konstatiert werden, dass im heutigen Bildungssystem Kinder wie kleine Erwachsene behandelt werden und Erwachsene wie große Kinder.

Somit wird hier der Versuch einer „umfassenden Funktionalisierung des Bildungsprozesses erkennbar", wie Heinz-Joachim Heydorn bereits 1967 schreibt, „seiner sozialen, produktions- und herrschaftskonformen Integration", die „Instrumentalisierung eines gebrochenen, auf partielle Anpassungsvorgänge gerichteten Bewußtseins, sowie dessen Entschädigung über das Vermitteln einer unwahren Totalität."[41]

Diese Vermittlung einer unwahren Totalität drückt sich im ideologischen Verständnis von Autonomie aus. Diese bestehe darin, dass das in der undurchschaubaren Gesellschaft beständig dissoziierende Individuum durch eine neue Lernkultur in die Lage versetzt werde, flexibel zu handeln und sich in einem Meer an Möglichkeiten zukunftsoffen und antizipierend zu bewähren. Entsprechend geht es bei der Kompetenzorientierung nicht um Sachverhaltswissen, sondern – bei aller Rede vom Leben – um die erfolgreiche Verwendung von Fähigkeiten in konkreten Situationen zur Lösung von Problemen. Kompetenzforschung ist selbst im Modus der lebenslangen Problemlösung konzipiert und bleibt auf ökonomische und gesellschaftliche Krisen, die der Kapitalismus stets wieder aufs Neue produziert, angewiesen.

In Anbetracht dieser Verabsolutierung der den Menschen gegenüber sich verselbständigenden gesellschaftlichen Dynamik ist es wichtig, am Begriff von Bildung festzuhalten. Die zuvor zitierte Rede von einer ‚human gap' hebt von der grundsätzlich richtigen Prämisse an, dass unter den Bedingungen totaler Vergesellschaftung die Probleme, mit denen die Menschheit konfrontiert ist, nicht mehr die Bewältigung der ersten Natur betreffen, sondern dass sie durch menschliche Praxis verursacht sind. Hieran ist jedoch die Vereinseitigung der gesellschaftlichen Dialektik auf die Subjekte ebenso zu kritisieren wie die Demontage der Frage nach einer vernünftigen

41 Heinz-Joachim Heydorn, *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation,* in: ders., *Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1: Bürgerliche Bildung. Anspruch und Wirklichkeit,* hg. v. Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1980, 75–149, 121.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Einrichtung der Gesellschaft als Ganzer. Die Täuschung über ein gegen seine eigene Genese indifferentes Subjekt erweist sich als die den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise adäquate erkenntnistheoretische Prämisse. Mit dieser müssen sich die Menschen die Bedingungen ihrer Reproduktion nicht mehr von der Natur vorgeben lassen, sondern können durch deren systematische Beherrschung jene Bedingungen selbst produzieren. Die Gesellschaft konstituiert sich fortan durch sich selbst als Einheit und tritt der Natur als selbständig gegenüber, *scheint* damit von ihr unabhängig. Der Kapitalismus erfüllt in diesem Schein den doppelten Anspruch des Begriffs einer *Totalität*, an keine äußeren Voraussetzungen gebunden und zugleich Ursache seiner selbst zu sein. Die Aufgabe kritische Bildungstheorie hat deshalb darin zu bestehen, die materialen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Verhältnisse und des sich in ihnen vollziehenden Bildungsgangs offen zu legen.

Tatsächlich vermag erst eine reflexive Stellung zur Genese des Wissens den Einzelnen zu eröffnen, *als Subjekte* erster Grund ihres Wissens zu sein. Der Begriff des Subjekts ist in dieser Hinsicht eine formale Kategorie, weil damit das ‚Bewusstsein überhaupt' bezeichnet ist, das mit seinen Wahrheitskriterien die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis ausmacht. Kontingente Inhalte sind aber Voraussetzung solchen allgemeinen Bewusstseins, insofern jene Kriterien einer leeren Identität des Bewusstseins zugehören, die erst im denkenden Bezug auf eine gegenständliche Welt Bestimmtheit erlangt. Dieser Bezug, der die Kompatibilität von Kriterien und Gegenständen des Denkens voraussetzt, transformiert die kontingenten Inhalte in historisch tradierbare. Dieses in der allgemeinen Bildungsgeschichte weitergegebene Wissen ist konstitutiv für jedes gegenwärtige Bewusstsein – auch wenn es das überlieferte Wissen durch Kritik aufhebt. Durch den unvermeidlichen Bezug auf geschichtlich vermitteltes Wissen hat die fortschreitende Assimilation jedes gegenwärtigen Bewusstseins ihm transzendente Voraussetzungen.[42]

Die Transzendenz der wissbaren Dinge gegenüber dem einzelmenschlichen Bewusstsein wurde bildungstheoretisch als Ausdruck der *geistigen* Beschaffenheit objektiver Wirklichkeit gedeutet und, kulminierend in Hegel, diese als historisch sich entfaltende Totalität aufgefasst. Erkenntnistheoretisch bezieht sich der Begriff der Totalität auf die Einheit aller Bedingun-

42 Vgl. Peter Bulthap, *Deduktion der Postmoderne oder vom bürgerlichen Interesse an der Paralysierung der Vernunft*, in: ders., *Das Gesetz der Befreiung und andere Texte,* hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1998, 204f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gen, die einen Gegenstand konstituieren. Gesellschaft selbst kann nur als erkennbar gelten, wenn Vernünftiges in ihr aufzufinden ist. Diese Momente müssen vermittelst eines einheitlichen Prinzips aufeinander bezogen werden, soll der Gegenstand sich nicht in unvermittelten Aussagen über partikulare Sachverhalte auflösen.

Die klassischen Bildungskonzeptionen hoben entsprechend von dem Problem an, dass der individuelle Bildungsweg innerhalb objektiver Verhältnisse der eines *empirischen* Subjekts ist, das seine Autonomie in der Konfrontation mit seinem Heteronomen zu gewinnen hat: „Ob Autonomie sei oder nicht, hängt ab von ihrem Widersacher und Widerspruch, dem Objekt, das dem Subjekt Autonomie gewährt oder verweigert; losgelöst davon ist Autonomie fiktiv."[43]

Deshalb tragen die mit den Kompetenzreformen als praxisfern kritisierten Bildungstheorien stets ein über Selbstzweckhaftigkeit von Bildung hinausweisendes Moment in sich. Der Vorwurf, die Idee der Bildung sei immer und notwendig mit dieser Ideologie einher gegangen, verfängt weder real- noch theoriegeschichtlich. Gerade an klassischen Bildungstheorien, die ja selbst erkenntnisgeleiteten Versuchen der Wissensbildung entstammen, lässt sich zeigen, dass Bildung und Wissen eine tätige Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich bestimmten Stoffwechsel zwischen Menschen und Natur erfordert, an dem die Menschen das Selbstbewusstsein ihrer Gattung ausbilden. Gemessen an diesem Anspruch muss sich ein auf Tatsachen kaprizierter Positivismus als ungenügend erweisen, der mit dem Anspruch auf Wesenserkenntnis eine Bedingung kritischer Gesellschaftstheorie, die allein die Kompetenzreformen adäquat zu kritisieren vermag, negiert.

> Die sich anbahnende Totalität des naturwissenschaftlichen Charakters als Schwindel einer Versöhnung von Bewußtsein und Wirklichkeit erweist sich zugleich im subjektiven Reflex als höchst partikulare Rationalität; die umfassende Durchdringung des Wirklichen als Ausdruck der Einheitlichkeit des Bewußtseins ist versperrt. Das Pseudorationale wird an der Aufspaltung des Ganzen erkennbar, der Zerlegung eines konstitutiven Prinzips in beziehungslose Teile.[44]

43 Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, a.a.O., 222.

44 Heinz-Joachim Heydorn, *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation,* in: ders., *Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1: Bürgerliche Bildung. Anspruch und Wirklichkeit,* hg. v. Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1980, 75–149, 112.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Der Konstruktivismus, der „die traditionelle epistemologische Frage nach Inhalten und Gegenständen von Wahrnehmung und Bewußtsein durch die Frage nach dem *Wie* [ersetzt]“[45], kann als ein Kulminationspunkt dieser von Heydorn konstatierten Pseudorationalität gelten und sucht die Kluft zwischen Bewusstsein und Realität im endlosen Prozess zu vermitteln. Einen Begriff von Objekt gewinnt man dem Konstruktivismus zufolge durch eine „Unterschiebung“ empirischer Erfahrung an andere, die sodann intersubjektiv so interpretiert werden, „also ob sie ‚wirklichkeitsadäquat‘ wären“. Die Welt gilt hier nicht einmal mehr als „sinnliches Abbild“, sondern als „konstruktive konzeptionelle Größe, die wir in unserer soziokulturellen Gemeinschaft durch parallele Interaktionen erzeugen und erproben und die für unser individuelles wie soziales Leben, Denken und Verhalten relevant ist. Zwischen alternativen Als-Obs kann und muß also die Praxis entscheiden, nicht ein erkenntnistheoretischer Realitätsnachweis.“[46]

Dieser konstruktivistische Ansatz sedimentiert sich in der Kompetenzmessung insoweit, als durch Einführung des Kompetenzbegriffs eine *reale* Problemlage im Bildungsbereich überhaupt erst erfasst werde. Das bedeutet, dass durch die Messbarmachung von Bildung erst die Probleme in einer Form gefasst werden, auf die dann bildungspolitisch reagiert wird. Dass bildungspolitische Reformen aber durchweg *reale* Konsequenzen für die sich Bildenden zeitigen, indiziert, dass die radikal-konstruktivistischen Prämissen der Kompetenzforschung von dieser selbst nicht durchweg getragen werden können. Wären die Subjekte tatsächlich einer beständig dissoziierenden und chaotischen Realität ausgesetzt, auf die sie ausschließlich reagieren können, wären sie überhaupt nicht handlungsfähig, was noch dem ökonomischen Interesse an ihrer produktiven Verwertung als Arbeitskräfte widerspricht. Dann wäre gar keine Bildung möglich, weshalb die Neoliberalen „das, was sich der Erkenntnis scheinbar entzieht, als Erkanntes doch setzen: sie müssen das Wissen des Nicht-Wissbaren reklamieren und somit begründen, was explizit als nicht begründbar gesetzt ist. Dieses Problem der Erkenntnis des Unerkennbaren übersetzt sich in das Verhältnis von neo-liberaler Theorie und Praxis.“[47] So müssen Bildungsforscher letztlich

45 Siegfried J. Schmidt, *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, in: ders. (Hg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus,* Frankfurt am Main 1987, 11–88, 13.

46 Siegfried J. Schmidt, *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs,* a.a.O., 35.

47 Gerhard Stapelfeldt, *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*, a.a.O., 608.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

doch Schlüsselkompetenzen modellieren oder sich allgemeiner Definitionen des Kompetenzbegriffs bedienen:

> „Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – *insbesondere menschlicher Individuen* – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen […]."[48]

Dass menschliche Individuen hier nur als lernende Systeme *unter anderen* gelten, entspricht einer historischen Situation, in der pädagogische und didaktische Debatten von der Entwicklung der Künstlichen Intelligenz eingenommen sind. Wie das Gehirn von Hirnforschern werden nun Erfindungen wie ChatGPT von außen bestaunt und, je nach persönlicher Einstellung, als produktives Hilfsmittel oder als Bedrohung für den Lernprozess wahrgenommen, weil sich die Schüler von diesen Denkmaschinen die Arbeit abnehmen lassen könnten und dann nicht mehr selbst denken. Ernsthaft zu führen wären diese Debatten aber nur dann, wenn bedacht wird, dass Schulen und Universitäten heute hauptsächlich Anforderungen an Lernende stellen, die ohne Weiteres von künstlichen Intelligenzen übernommen werden können, eben weil es nur noch um operationalisierendes Denken geht. Noch wo Kreativität zum Lernziel wird, tritt diese als Forderung nach kleinschrittiger Umsetzung in den imperativischen Aufgabenformaten der Schulbücher auf. Alles soll nach minuziös geplanten methodischen Abläufen umgesetzt werden, wodurch Erfahrung, Spontaneität und Intuition nicht zuletzt aus der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden getilgt werden.

Hinter diesem Denken verbirgt sich ein ungelöstes gesellschafts- und bildungspolitisches Problem, das auch die heutige Didaktik bestimmt, von der Christoph Türcke nicht zu Unrecht konstatiert, dass sie seit den 1960er Jahren zu einer „Wissenschaft der Wissenschaft"[49] geworden ist. Es handelt sich um das Problem, „daß die Dingwelt einen konsistenten, erkennbaren Zusammenhang nicht bilden könnte, ohne daß etwas in ihr subsistiert",[50] das nicht empirisch aufzulösen ist. Anstatt sich aber genau diesem Problem zu stellen, das nicht zuletzt zu einem vernünftigen (und nicht nur rationa-

48 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis,* a.a.O., .

49 Christoph Türcke, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults,* Lüneburg 1994, *7.*

50 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

listischen) Begriff des Menschen führen würde, wird von der kompetenzorientierten Didaktik die Lösung in einem Wahn absoluter Vermittlung gesucht.

In der Rede vom selbstorganisierten Handeln wird zudem verschleiert, dass hier de facto ein bloßes Anpassungsverhalten gefordert wird und es darum geht, dass das sinnliche, fehlbare Individuum in der ständigen Optimierung von Lernprozessen als ein Störfaktor erscheint, das durch omnipräsente Leistungsmessung, Fremd- und Selbstevaluation zur konstruktiven Partizipation (in aller Regel im Team) genötigt wird. Dass seit Jahren die pädagogische Beziehung gegenüber funktionalistischem Classroom-Management und unpersönlichem Lerncoaching ins Hintertreffen gerät, verdeutlicht, dass es hier nur noch um das Individuum als Variable im System geht und letzteres nur deshalb so beschworen worden kann, weil (personale) Autorität zum Verschwinden gebracht wird und durch stumme Zwänge der Verwaltung ersetzt wird. Bildung wird so zum Emergenzphänomen, während eine reflexive Stellung zum objektiven Prozess von Bildung verloren geht. Entfremdung wird nicht mehr als solche *erfahren*, sondern durch die positive Wissenschaft zu einem bruchlos darstellbaren Vorgang eines operational geschlossenen Bewusstseinssystems gemacht, das in seiner bewusstlosen Selbsttransformation gegenüber gesellschaftlichen Zwecken aufgeht[51] – was dann als schöpferische Kreativität autonomer Subjekte verkauft wird.

Diese letztlich als postmodern zu kennzeichnende Wissensform wird zu einer Apologie kapitalistischer Herrschaft, indem sie die gesellschaftliche Objektivität „zum absoluten Apriori der Heteronomie [hypostasiert], welche zur eigensten Bestimmung der Individuen erklärt wird“[52]. Es ist nur konsequent, dass diese Eliminierung der Vernunft ihren genuinen Ort in den Geisteswissenschaften hat, denen in der Kapitalgesellschaft keine unmittelbare Funktion zukommt und deshalb einfacher zum Terrain irrationaler Bewältigung gesellschaftlicher Herrschaft werden kann. Dieser (Un-)Geist schlägt sich auch in der empiristisch gestimmten Kompetenzforschung nieder, die der gestiegenen Autonomie der Menschen zu entsprechen glaubt, indem sie ihre eigene Begriffsbildung an vorgege-

51 Vgl. Dieter Lenzen, *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag*, in: *Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6*, S. 949–968.

52 Alex Gruber, *Gegen die Sinnstiftung des Sinnlosen. Theodor W. Adornos Soziologie und Philosophie und die postmoderne Affirmation*, in: *sans phrase. Zeitschrift für Ideologiekritik*, Nr.1 (2012), 217–221, 220.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

bene ökonomische Zielsetzungen ausrichtet und Kompetenzen – gegen den Bildungsbegriff gerichtet – distanzlos zu aller Praxis als Dispositionen bestimmt, die sich erst in der handelnden Bewältigung jener Anforderungen entwickelten. Sie eskamotiert jede Entfremdungserfahrung gegenüber einer komplex und chaotisch *erscheinenden* Gesellschaft und erklärt die tendenziell vollständige Anpassung der lernenden Systeme bruchlos zur Bewährung ihrer Autonomie. Die Kultivierung solcher missverstandenen Autonomie erfolgt durch den Vorschub der Methode vor allen Inhalten, die dadurch weniger überwunden als bloß funktionalistisch verfremdet und der bewussten Reflexion entzogen werden.

Dieses ideologische Verständnis von Autonomie findet denn auch seinen Niederschlag in der schulischen Bildung – und zwar sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Erziehung der den Lehrern in der Schule überantworteten Schülern, die nicht mehr der Vermittlung etwa eines Bildungskanons ausgesetzt, sondern durch ein methodenfokussiertes Lernen des Lernens – durch Kompetenzerwerb – zum selbstregulierten und prozessorientierten Verhalten erzogen werden sollen. Die angesprochene Universalisierung des Kompetenzkonzepts führt in diesem Zusammenhang dazu, dass – unabhängig von inhaltlichen Gegenständen – *alles* als Kompetenz ausgewiesen wird und nur seine Daseinsberechtigung hat, insofern es als solche messbar, vergleichbar und quantifizierbar gemacht werden kann. „Daher ist nicht der institutionelle oder gesellschaftliche Bildungsauftrag der Schule", so überzeugt man sich im hessischen Kerncurriculum, „sondern die persönliche, existenzielle Lebensperspektive des Einzelnen der Ausgangspunkt für das Philosophieren in der Schule, was etwa auf der sokratischen Überzeugung beruht, dass ein ‚*ungeprüftes* Leben für den Menschen nicht lebenswert' ist."[53] Dem ist (nicht nur um Sokrates zu verteidigen) mit aller Entschiedenheit entgegen zu setzen, dass die rückhaltlose Individualisierung der Menschen im Sinne einer Vereinzelung der politisch verfügte und gesellschaftlich-unbewusste Bildungsauftrag der heutigen Schule ist. Seine politische Durchsetzung zeitig sehr problematische gesellschaftspolitische Konsequenzen, die – und das wird an anderer Stelle zu diskutieren sein – allein *pädagogisch* aufgefangen werden sollen. Wer sich in welcher Position an Bildungsinstitutionen auch immer dieser Funktionalisierung widersetzen will, wird sich auf den Vorwurf gefasst machen müssen, noch nicht genügend soziale Kompetenzen entwickelt zu haben.

53 Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie,* a.a.O., 10.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik,* in: ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 6: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit,* hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1973.

Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*, in: ders., *Gesammelte Schriften,* Bd. 8: *Soziologische Schriften I*, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1972, 93–121.

Botkin, James W./ Elmandrja, Mahdi/ Malitza, Mircea (Hg.): *No Limits To Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome,* 6, Online: https://canadiancor.com/wp-content/uploads/2020/12/no-limits-to-learning-COR-1998.pdf (Zugriff: 13.11.2023).

Bulthaup, Peter, *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1996.

Peter Bulthaup, *Deduktion der Postmoderne oder vom bürgerlichen Interesse an der Paralysierung der Vernunft*, in: ders., *Das Gesetz der Befreiung und andere Texte,* hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1998.

Bundesregierung (Hg.): *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993, 7,* Online: https://dserver.bundestag.de/brd/1993/D626+93.pdf (Zugriff: 29.10.2023).

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/New York 2018, 61–87.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003.

Geldhard, Andreas: *Kritik der Kompetenz*, 3. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, Zürich 2018.

Gruber, Alex: *Gegen die Sinnstiftung des Sinnlosen. Theodor W. Adornos Soziologie und Philosophie und die postmoderne Affirmation*, in: *sans phrase. Zeitschrift für Ideologiekritik*, Nr.1 (2012), 217–221.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*, hg. v. Wolfgang Bonsiepen und Hans Christian Lucas, Hamburg 2015.

Hessisches Kultusministerium (Hg.): *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie*, 12, Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-phi.pdf (Zugriff: 15.04.2023).

Heydorn, Heinz-Joachim: *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation,* in: ders., *Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1: Bürgerliche Bildung. Anspruch und Wirklichkeit,* hg. v. Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1980, 75–149.

Klieme, Eckhard u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003.

Lenzen, Dieter: *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag*, in: *Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6*, S. 949–968.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Postone, Moishe: *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft*, übers. v. Christoph Seidler u.a., Freiburg 2010, 443.

Rychen, Dominique/Salganik, Laura H. (Hg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge/Göttingen 2003.

Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H.: »A holistic model of competence«, in: ders. (Hg.), *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge (MA), Göttingen 2003.

Schmidt, Siegfried J.: *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, in: ders. (Hg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus,* Frankfurt am Main 1987, 11–88.

Stapelfeldt, Gerhard: *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*, Freiburg 2014.

Türcke, Christoph: *Lehrerdämmerung. Was die neuer Lernkultur in den Schulen anrichtet*, 2. durchgesehene Auflage, München 2016.

Türcke, Christoph: *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994.

Weiner, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel 2001.

World Bank (Hg.): *World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development.,* 17, Online: https://documents1.worldbank.org/curated/en/729771468328524815/pdf/184450WDR00PUBLIC00ENGLISH01998099.pdf (Zugriff: 29.10.2023).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

II. Urteilskraft und Lehrkräftebildung

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung

Pia Rojahn

Die pädagogische Diagnostik gewinnt etwa so lange wie der Kompetenzbegriff an Bedeutung für die Lehrkräftebildung. Der Einzug der Diagnostik in den Lehrberuf und das dahin führende Studium kann als Kennzeichen einer zunehmenden Psychologisierung des Lehrberufs verstanden werden. Wenn die Psychologie die *dominante* Bezugsdisziplin für die Lehrkräftebildung wird, führt dies zu einer Überbetonung von (individuellen) Verhaltensanalysen im Schulalltag. Das Fachwissen und die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrberufs treten dann in den Hintergrund. In diesem Beitrag wird eine Alternative zu dieser Entwicklung aufgezeigt, die gerade die Allgemeine Erziehungswissenschaft – und insbesondere die Bildungstheorie – als Bezugsdisziplin der Lehrkräftebildung stark macht: Die Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung.

Hierbei wird in drei Schritten vorgegangen: 1) Zunächst wird die Urteilskraft mit Bezug auf Hannah Arendts Vorlesungen zu *Kant's Political Philosophy* (1970 gehalten) auf ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung untersucht. 2) In einem zweiten Schritt wird exemplarisch ein Beitrag zur Idee der ‚Lehrkräfte als Diagnostiker*innen' (2001/2014) kritisch analysiert und mit Arendts Urteilskraft-Konzept sowie ihrer Erziehungsidee kontrastiert. 3) Abschließend werden die Analyseergebnisse in einem knappen Fazit zusammengeführt.

I. Arendts Urteilskraft

Die politische Theoretikerin Hannah Arendt setzt sich im Nachgang ihrer Berichterstattung zum Eichmann-Prozess (1963) in ihren Lehrveranstaltungen an der New School of Social Research mit der Kantischen Urteilskraft auseinander. In ihren Ausführungen lassen sich vier Schwerpunkte erkennen, die für den Lehrberuf besonders wichtig sind:

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1. Die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl",
2. Kritisches Denken und Öffentlichkeit,
3. Reflexion und Gemeinsinn,
4. die exemplarische Gültigkeit sowie die Differenz zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft.

Ein Fokus wird hier insbesondere auf den vierten Punkt gelegt, da dieser für den zweiten Schritt besonders entscheidend ist.

I.1 Menschen in der Mehrzahl

Arendt interpretiert Immanuel Kants Werk zur Kritik der Urteilskraft als ‚politische Philosophie'. Hierbei unterstreicht sie v.a. die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl", die sie im Urteilskraft-Buch deutlich hervorstechen sieht. Die Menschen im Plural charakterisiert Arendt stichpunktartig als „Erdbewohner, in Gemeinschaft lebend, mit Gemeinsinn, sensus communis, einem gemeinschaftlichen Sinn ausgestattet; nicht autonom, selbst zum Denken die Gemeinschaft benötigend."[1] Diese Perspektive kontrastiert sie mit zwei anderen Sichtweisen, die üblicherweise in Kants Werk betont werden: [2] Die Perspektive der Menschengattung und die Perspektive des vernunftbegabten Einzelmenschen. Beide Positionen hält Arendt für eine politische Philosophie für ungeeignet, da sie entweder die Gattung gegenüber dem Einzelmenschen oder kleineren Gruppierungen überbetont oder den autonomen Menschen gegenüber Gruppe und Gattung in den Vordergrund rückt. Daher meidet Arendt diese beiden Betrachtungsweisen und konzentriert sich auf die Ebene der konkret in Gemeinschaft lebenden Menschen, die auf geteilter Erfahrung basiert.

---

1 Hannah Arendt, *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Dritter Teil zu ‚Vom Leben des Geistes'*. Aus dem Nachlass herausgegeben und mit einem Essay von Ronald Beiner, München (1985) 2017, 45.

2 Kant macht einen ähnlichen Dreischritt in seiner Schrift zum Gemeinspruch: „Wir werden also das Verhältnis der Theorie zur Praxis in drei Nummern: *erstlich* in der *Moral* überhaupt (in Absicht auf das Wohl jedes *Menschen*), *zweitens* in der *Politik* (in Beziehung auf das Wohl der *Staaten*), *drittens* in *kosmopolitischer* Betrachtung (in Absicht auf das Wohl der *Menschengattung* im ganzen, und zwar so fern sie im Fortschreiten zu demselben in der Reihe der Zeugungen aller künftigen Zeiten begriffen ist) vorstellig machen" (Kant 1793/1992, 6; Herv. im Orig.). Arendt hat die Ebene der Politik, die Kant nur als Staatsaufgabe begreift, ganz bewusst mit den „Menschen in der Mehrzahl" ergänzt, da ihr das Konstrukt des Nationalstaats durch den Nationalsozialismus fraglich geworden ist und sie den politischen Raum *zwischen* den Menschen verankert sieht.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Für bildungstheoretische Überlegungen erscheint die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl" besonders bedeutsam, da sie das Vermittlungsmoment zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen unterstreicht.[3] Arendts „Menschen in der Mehrzahl" eröffnen einen wichtigen Zugang zu Kants Werk und eine Möglichkeit für die Bildungstheorie, den Menschen insbesondere als handlungsfähiges Wesen zu begreifen.

I.2 Kritisches Denken und Öffentlichkeit

Damit sich die „Menschen in der Mehrzahl" ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten (wieder) bewusst werden, braucht es vor allem die Fähigkeit des kritischen Denkens. Arendt setzt sich mit Kants Idee der Kritik[4] auseinander, die die „Befreiung von Vorurteilen, von Autoritäten, […] einen reinigenden Vorgang [meint]".[5] Das „Selbstdenken", das das Fundament der Kritik darstelle, gehe mit der Entdeckung einher, dass „es nicht nur Tradition und Autorität sind, die uns irreleiten, sondern das Vernunftvermögen selbst".[6] Kant problematisiert bereits, dass die reine Vernunft einen illegitimen Gebrauch ihrer selbst über ihre Grenzen hinaus ermöglicht. Gerade deshalb braucht es die Kritik der reinen Vernunft.[7] Aus dieser Kritik resultiere eine gewisse Bescheidenheit, da die Vernunft ihre Grenzen bestimmt, damit sie keine Fehler begeht. Arendt stellt heraus, dass die Bescheidenheit,

3 Das Besondere und das Allgemeine werden hier mit dem Bildungssubjekt und der Menschengattung in Verbindung gebracht: Die besondere Erfahrung des Einzelmenschen setzt dieser im Laufe des Bildungsprozesses in den Kontext seines Menschseins – als Allgemeines.

4 Sie konzentriert sich hierbei auf Kants *Kritik der Urteilskraft* (1790), seine Schriften *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3246-5 sowie *Zum Ewigen Frieden* (1795). Kants vorherige Kritiken, die durchaus für seinen Kritikbegriff miteinbezogen werden könnten (vgl. Bormann/Tonelli/Holzhey 2017, v.a. Abschnitt II.2), werden von Arendt kaum berücksichtigt. Dies ergibt sich wahrscheinlich aus ihrer Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl", die aus den ersten beiden Kritiken weniger deutlich hervortritt (da in ihnen eher der Einzelmensch „als moralisches Wesen und Zweck an sich selbst" (Arendt, *Das Urteilen, a.a.O.,* 44) im Mittelpunkt steht).

5 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 52; PR.

6 Ebd.

7 Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main (1787) 2017, 36–37.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

die aus der kritischen Haltung resultiere, den Fokus auf die Analyse dessen lenkt, „was wir wissen können *und* was wir nicht wissen können".[8]

Gerade diese Position – die Arendt in Anlehnung an Kant entwickelt – erscheint für Lehrkräfte zentral, da sie den Fokus eindeutig auf den Gegenstand legt und so die Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens für Lehrpersonen – im Kontrast zu einer Überbetonung didaktischer Kompetenzen – unterstreicht. Die Rückkehr zu einer Konzentration auf die Lehrgegenstände – „was wir wissen können *und* was wir nicht wissen können"[9] – sollte daher den Kern des Unterrichtens ausmachen. Durch diese bescheidene und kritische Grundhaltung von Lehrkräften könnte sowohl die Weitergabe von Dogmatismus, Nihilismus und bloßer Meinungen in der Schule vermieden werden.

Außerdem verlangt das kritische Denken, wie es Arendt mit Bezug auf Kant[10] entwirft, nach Öffentlichkeit: „Je mehr Leute sich daran beteiligen, desto besser ist es".[11] Arendt erweitert Kants Argumente für eine umfassende „Freiheit des Redens und Veröffentlichens"[12] und unterstreicht, dass diese den Kern politischer Freiheit ausmache.[13] Damit sich möglichst viele Menschen am kritischen Denken beteiligen können, bedarf es der Mitteilbarkeit.[14] Wenn das Gedachte nicht kommuniziert und mit Anderen nicht diskutiert werden kann, wird es verschwinden: „erst in der Anwendung kritischer Maßstäbe auf sein eigenes Denken erlernt man die Kunst des

8 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 54, Herv. im Orig.

9 Ebd.

10 Vgl. Immanuel Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in: ders., *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Hamburg (1793) 1992, 1–48. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3246-5, 37, sowie Immanuel Kant, *Zum Ewigen Frieden*, Stuttgart (1795) 2008, 50.

11 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 62f.

12 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 63. In seiner Aufklärungsschrift schränkt Kant diese Freiheit ein und differenziert zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen und Aufgaben: „Der *öffentliche* Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der *Privatgebrauch* derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern. Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als *Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen Posten* oder Amte von seiner Vernunft machen darf" (Immanuel Kant, Was ist Aufklärung?, in: UTOPIE kreativ 195 (1784) 2004, 5–10, 6, Herv. im Orig.).

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

kritischen Denkens. Und diese Anwendung kann man nicht ohne Öffentlichkeit lernen, ohne die Überprüfung, die aus der Begegnung mit dem Denken anderer entsteht".[15] Diese Idee kritischen Denkens unterstreicht die Bedeutung von Öffentlichkeit und den Austausch mit anderen Menschen für die Durchdringung von Gegenständen.

Der ideale Ort für einen solchen kritischen, öffentlichen Austausch scheint – wenn man Arendts Überlegungen folgt – die Universität zu sein. Hier können sich Studierende mit den Perspektiven anderer auseinandersetzen und so ihr eigenes Denken überprüfen.[16]

I.3 Reflexion und Gemeinsinn

Das Reflexionsverständnis, das Arendt in ihren Vorlesungen skizziert,[17] ist mehr als das in der Lehrkräftebildung oftmals übliche ‚Reflektieren' über die Praxis.[18] Auf wissenschaftlicher Ebene bedeutet Reflexion zunächst Distanz zum Reflexionsgegenstand zu gewinnen, um ihn in seiner Gänze und zugleich in seinen Details zu erfassen sowie sich der eigenen Positionierung zum Gegenstand bewusst zu werden. Im Prozess des Verdichtens werden die Details weiter untersucht und ins Verhältnis zum Gesamteindruck des Gegenstands gesetzt, um so ein möglichst reichhaltiges Bild des Reflexionsgegenstands zu gewinnen, das die Grundlage für Erkenntnisprozesse schaffen kann. Auch auf pädagogischer Ebene geht es nicht nur darum, das Erlebte und Wahrgenommene mitzuteilen, sondern es zu verdichten. Der besondere Fall kann nur so ins Verhältnis zum Allgemeinen gesetzt werden; nur auf diese Weise kann ein fundiertes Urteil gefällt werden. Das Verdichten ist mehr als Beschreiben oder Enttarnen. Es bedeutet, sich die besondere Situation – mithilfe der erweiterten Denkungsart – aus möglichst vielen verschiedenen Perspektiven vorzustellen und so Überschneidungen sowie Widersprüche zu entdecken, um sich von seiner privaten Perspektive zu lösen.

15 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 67.

16 Dies hat bspw. die Bildungsphilosophin Paulina Sosnowska in ihrer Habilitation herausgestellt. Vgl. Paulina Sosnowska, *Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, Modernity and Education*, Lanham u.a. 2019, 202f.

17 Vgl. Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 101–107.

18 Euler kritisiert dies treffend: „Die nachgängige Reflexion kann den Schein der Kompetenz nur deshalb haben, weil sie sich auf an sich Reflektiertes bezieht und dadurch ihre Äußerlichkeit zur Sache ihr nicht zum Problem wird" (Peter Euler, *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999, 276).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Der Gemeinsinn, der *sensus communis,* ermögliche den Menschen das Kommunizieren durch Sprache, also die Mitteilbarkeit. Der *sensus communis* sei in jedem gesunden Menschen[19] vorhanden und durch die Geselligkeit, die Arendt mit Kant als den „eigentlichen Urgrund, nicht das Ziel, des Menschseins"[20] definiert, sichergestellt. Die sprachliche Abwertung des Gemeinsinns kritisierte bereits Kant: „der gemeine Menschenverstand" werde fortwährend als „das vulgare, was man allenthalben antrifft", bezeichnet und ihn „zu besitzen [sei] schlechterdings kein Verdienst oder Vorzug".[21] Er wehrt sich gegen diese Herabsetzung des Gemeinsinnes als einfältige oder gewöhnliche Eigenschaft und unterstreicht stattdessen seine Bedeutung für die Urteilskraft. Nur indem der Mensch sich mit anderen austauscht, ihre Perspektiven wahrnimmt und darauf aufbauend viele weitere mögliche Sichtweisen imaginiert, kann er die Voraussetzung für ein Urteil schaffen; dies nennt Kant die erweiterte Denkungsart: „Dieses [sich von der eigenen Position lösen] geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälligerweise anhängen, abstrahiert."[22] In Anschluss an Kant lässt sich die These formulieren, dass der Lehrberuf oftmals abgewertet wird, da er den Gemeinsinn in besonderer Weise benötigt. Doch mit Arendts Kant-Interpretation kann gerade gezeigt werden, dass der Gemeinsinn die Voraussetzungen für Reflexion und Urteilskraft schafft und dieser Vorgang weder einfältig noch gewöhnlich ist. Der Gemeinsinn kreiert gerade die Basis für menschlichen Austausch, ohne dass er vorher determiniert, wie dieser vonstatten gehen sollte. Statt den Gemeinsinn als basal abzuwerten, müsste er wohl als das Fundament jeglichen menschlichen Zusammenlebens ausgezeichnet werden.

19 Arendt merkt vorher bereits an, dass der Verlust des Gemeinsinns in die Verrücktheit führe: „Ganz in diesem Sinne bemerkt Kant in seiner Anthropologie, daß die Verrücktheit im Verlust dieses Gemeinsinns bestehe, der uns als Zuschauer zu urteilen befähigt" (A.o.O., 100).

20 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 115.

21 Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main (1790) 2017, 225; PR.

22 Ebd.; PR.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

I.4 Die exemplarische Gültigkeit sowie die Differenz zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft

Für die Lehrkräftebildung ist die exemplarische Gültigkeit vor allem auf einer bildungstheoretischen Ebene von höchster Bedeutung. Arendt betont die Unterscheidung von zwei Formen des Urteilens, den reflektierenden und den bestimmenden Urteilen: „Bestimmende Urteile subsumieren das Besondere unter einer allgemeinen Regel; reflektierende ‚gewinnen' demgegenüber die Regel aus dem Besonderen."[23] In der *Kritik der Urteilskraft* stehen die reflektierenden Urteile im Zentrum von Kants Überlegungen,[24] also die Frage, wie aus dem Besonderen das Allgemeine generiert werden kann. Die gleiche Frage bildet den Fokus der Bildungstheorie: am Beginn eines Bildungsprozesses steht immer das Besondere/das Neue, das das Subjekt verstehen, d.h. ins Verhältnis zum Allgemeinen setzen möchte. Das Urteilen kann so als die entscheidende Operation eines jeden Bildungsprozesses verstanden werden, die das Besondere mit dem Allgemeinen vermittelt: „Die Beispiele leiten und führen uns, und das Urteil nimmt dadurch ‚exemplarische Gültigkeit' an. Das Beispiel ist das Besondere, das einen Begriff oder eine allgemeine Regel in sich enthält oder von dem angenommen wird, daß es sie enthält."[25] Indem das Besondere durch die Reflexion verdichtet und als Beispiel mitteilbar gemacht wird, kann es die exemplarische Gültigkeit, die am Ende eines jeden Bildungsprozesses steht, erlangen. In „dem Besonderen das zu sehen, was für mehr als einen Fall gültig ist",[26] ist also die entscheidende Fähigkeit der gebildeten Lehrperson.[27]

23 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 128. Im Idealfall besteht ein dialektisches Verhältnis zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft: eine besondere Situation wird mit Hilfe der reflektierenden Urteilskraft beurteilt und so ein neues Allgemeines gewonnen. Dieses Allgemeine dient der bestimmenden Urteilskraft als Grundlage, zumindest bis etwas Besonderes/ein besonderer Vorfall dieses Allgemeine in Frage stellt. Dann ist wieder die reflektierende Urteilskraft gefordert, um ein neues Allgemeines zu finden.

24 Vgl. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, a.a.O., 240.

25 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 129.

26 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 130.

27 Diese Beschreibung stellt nur ein Beispiel für einen möglichen Bildungsprozess dar, der das Moment der Irritation oder auch des Widerstands nicht in den Vordergrund rückt. Dass die Spannung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen nicht immer aufhebbar ist, wendet Michael Städtler in Bezug auf die aktuelle Subjektivierungstheorie ein: „Es ist an dem Gegensatz der Momente des Allgemeinen und Besonderen festzuhalten, gegen alle Aufhebungstendenz zugunsten eines der beiden ebenso wie zugunsten ihrer absoluten Koinzidenz in einem positiv vermögenden

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Indes stehen im Lehramtsstudium vor allem die bestimmenden Urteile – in Form von Notengebung, Diagnoseverfahren und Leistungsbeurteilungen – im Mittelpunkt.[28] Der Fokus des Studiums verlagert sich somit auf das Einüben einer Ordnungsfähigkeit: wie können einzelne Schüler*innenleistungen innerhalb des Erwartungshorizonts eingeordnet werden? Oder bezogen auf das Verhalten: wie können die Handlungen einer Schülerin in das Spektrum des Erwartbaren einsortiert werden? Die angehenden Lehrkräfte üben so vor allem die Fähigkeit ein, Beurteilungsvorgaben zu verinnerlichen und den Einzelfall (die Schüler*innen-Arbeit oder ein besonderes Schüler*innen-Verhalten) mit dieser Vorgabe zu vermitteln. Doch wie diese Vorgaben gewonnen wurden, welche Ereignisse, Verhaltensweisen und Kontexte zu einem Maßstab geführt haben, wird in der Regel ausgeblendet.

Die hier untersuchte Urteilskraft – welche reflektierende Urteile ermöglicht – stellt gerade die Ereignisse, Verhaltensweisen und Kontexte in den Vordergrund, um diese zu verstehen und in ihnen das Besondere „zu sehen, was für mehr als einen Fall gültig ist".[29] Durch eine solche Vorgehensweise wird den Studierenden zumindest die Möglichkeit eröffnet, einen Bildungsprozess zu durchlaufen, anstatt standardisierte Vorgaben zu verinnerlichen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass alle Routinen und Regeln als nichtig angesehen werden, sofern sie nicht eigenständig entwickelt wurden. Es geht vielmehr darum, innerhalb der Lehrkräftebildung Räume zu eröffnen, in denen ausgewählte Beispiele eingehend und tiefgreifend analysiert werden, sodass die reflektierende Urteilskraft eingeübt werden kann. Das Lehramts-

---

Ersten. Dafür muß man sich allerdings von der Vorstellung trennen, es sei Aufgabe der Philosophie, positive, unmittelbar wirksam werdende Ergebnisse zu präsentieren. Wer daran festhalten will, ist – nach dem Stand der Reflexion in der Philosophie heute – auf den Empirismus verwiesen" (Michael Städtler, *Kant und die Aporetik moderner Subjektivität. Zur Verschränkung historischer und systematischer Momente im Begriff der Selbstbestimmung*, Berlin 2011, 590 https://doi.org/10.1524/9783050057118). Aus der hier vertretenen bildungstheoretischen Perspektive muss die Vermittlung zwischen dem Besonderen und Allgemeinen von einer Aufhebung deutlich unterschieden werden. Die Vermittlung hat weder die Aufhebung noch die Koinzidenz beider Momente zum Ziel, sondern versucht sie in ein sinnhaftes Verhältnis zu setzen, ohne eines von beiden zugunsten des anderen aufzulösen.

28 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019, „Kompetenzbereich Beurteilen", 11–12, online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.

29 Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 130.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

studium zielt also nicht nur darauf, dass ihre Absolvent*innen „verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung“[30] kennen und abwägen, sondern diese Bezugssysteme auch inhaltlich analysieren, reflektiert (unter Einbezug anderer Perspektiven) beurteilen und ggf. verwerfen können.[31]

Der zweite Teil dieses Beitrags wird sich insbesondere dieser Problematik widmen: dem Widerspruch von anwendungsorientierter Kompetenzlogik und reflektierender Urteilskraft innerhalb der Lehrkräftebildung; zu diesem Zweck wird die Idee, Lehrkräfte als Diagnostiker*innen zu betrachten, analysiert.

*II. Lehrkräfte als Diagnostiker*innen*

Anhand eines Beitrags von Friedrich-Wilhelm Schrader und Andreas Helmke zum Handbuch *Leistungsmessungen in Schulen* (2001/2014), herausgegeben von Franz Weinert (beide Autoren sind Schüler Weinerts), lassen sich drei Verschiebungen in Bezug auf das Verständnis des Lehrberufs nachzeichnen, die hier weiter ausgeführt und vor dem Hintergrund der Arendtschen Urteilskraftidee und ihrem Erziehungsverständnis problematisiert werden. Erstens wird die Urteilskraft der Lehrperson nur noch als ein reduziertes bestimmendes Urteilen, durch das der Einzelfall in ein vorgegebenes Raster einsortiert wird, gefasst. Diese Reduktion des Urteilens auf ein Einordnen lässt keinerlei Neues oder Ungeplantes mehr zu. Gerade diese Reduktion lässt sich mit der Arendtschen Perspektive auf Schule und Erziehung kritisieren (s.u.). Zweitens zeigt sich in dem Beitrag ein tiefes Misstrauen gegenüber Lehrkräften sowie gegenüber ihrem Wissen und Können. Den Lehrpersonen wird die Fähigkeit ein nachvollziehbares und verlässliches Urteil zu bilden, ganz grundsätzlich abgesprochen. Dieses Misstrauen in den Lehrberuf kritisiert Arendt bereits 1958 in ihrem Vortrag „Die Krise in der Erziehung“, in dem sie die Reduktion von Lehrkräften auf Methodik-Expert*innen hinterfragt, die nur „das Lehren, nicht die

30 Vgl. KMK, *Standards für die Lehrerbildung*, a.a.O., 12.

31 Die Differenz zwischen Leistungsbeurteilungen und reflektierenden Urteilen möchte ich hier noch einmal klar unterstreichen. Leistungsbeurteilungen greifen immer schon auf ein vorgefertigtes ‚Allgemeines‘ zurück (Erwartungshorizont, Vorgaben, etc.) und haben zudem die Aufgabe, eine Leistung/Handlung in ein Zahlenschema/eine Skala einzuordnen – d.h. die Art und Weise *wie geurteilt* werden soll, wird im Vorhinein schon festgelegt. Das Beurteilen von Leistungen ist also von vorneherein schon auf mehreren Ebenen eingeschränkt bzw. sogar vorbestimmt.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Beherrschung eines bestimmten Faches“[32] können müssten. Drittens wird die Diagnostik als Ausweg aus dieser Unsicherheit präsentiert. Durch die Verankerung standardisierter Tests sollen die angeblichen Unsicherheiten der Lehrerurteile dezimiert werden.

Schrader und Helmke widmen sich in ihrem Beitrag zunächst den alltäglichen Leistungsbeurteilungen durch Lehrer*innen. Während die Zensurenvergabe „meistens als die prototypische Beurteilungsaufgabe von Lehrkräften angesehen“ werde, würden auch „alltägliche Leistungsbeurteilungen“[33] einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung und des Lernens leisten. Deshalb sei es besonders wichtig, die „Lehrkraft als Diagnostiker“[34] zu begreifen:

> „Manche der Urteilsaufgaben von Lehrkräften ähneln denen professioneller Diagnostiker: Es wird ein *explizites* Urteil (sozusagen eine ‚Diagnose‘) abgegeben; die Lehrkraft stützt sich dabei auf geeignete Informationen (‚Daten‘), die eigens zum Zwecke der Beurteilung erhoben wurden (Klassenarbeiten; mündliche Prüfungen; informelle Tests usw.). Das diagnostische Urteil kommt dadurch zustande, dass die gewonnenen Informationen mit einer *Norm,* d. h. mit einem Vergleichsmaßstab in Beziehung gesetzt werden.“[35]

Das hier formulierte Urteilsverständnis setzt das Urteilen mit dem Diagnostizieren gleich. Die Beschreibung verdeutlicht jedoch, dass es hier nur um bestimmendes Urteilen geht; also ein Urteilen, das bereits ein vorgefertigtes Allgemeines zur Grundlage hat und den Einzelfall damit ins Verhältnis setzt (vgl. I.4). Für Schrader und Helmke stellt sich das explizite Urteilen als ein besonders reflektiertes dar:

> „Die Beurteilungen erfolgen hierbei in Situationen, in denen die Lehrkraft die Aufmerksamkeit gezielt (bei einer mündlichen Leistungsprüfung) und im Idealfall nahezu ungeteilt (bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten) auf die diagnostische Aktivität richten kann. Die vorhandenen Informationen können (außerhalb der Unterrichtssituation) anschlie-

32 Hannah Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, in: Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I*. München (1958) 1994, 255–276, 263.

33 Friedrich-Wilhelm Schrader/Andreas Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, Basel & Bonn (2001) 2014, 45–58, 45.

34 Ebd.

35 Ebd., Herv. im Orig.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ßend eingehend gesichtet, bewertet und gewichtet werden, und der gesamte Urteilsvorgang kann gründlich reflektiert werden."[36]

Das explizite Urteilen zeichnet sich für die Autoren also dadurch aus, dass es geplant und unter bestimmten Rahmenbedingungen stattfindet. Solche eindeutigen Prüfungssituationen seien erwartbar und nach bestimmten Regeln und Vorgaben durchführbar: Der Vergleichsmaßstab wurde im Vorhinein festgelegt, alle Schüler*innen werden zum gleichen Gegenstand geprüft und kennen die Regeln der Überprüfung. Die Reflexion des Urteils meint hier in erster Linie Distanz zur Unterrichts- bzw. Prüfungssituation, jedoch geht diese nicht zwangsläufig mit einer kritischen Haltung einher – v.a. nicht mit einem kritischen Denken im Sinne von Kant und Arendt (vgl. I.2).

Demgegenüber sei das implizite Urteilen, laut Schrader und Helmke, insofern unreflektierter, als es während des Unterrichtens passiere und der Urteilsvorgang „stark verkürzt" ablaufe, „ohne am Ende in eine sprachlich mitteilbare Aussage übersetzt zu werden: Schülerleistungen werden lediglich insoweit registriert und intuitiv eingeschätzt, wie es nötig ist, um Entscheidungen treffen zu können."[37] Da implizite Urteile schnell gefällt werden müssten, würden sie „auf der Grundlage eingeübter Denkroutinen mit einem vergleichsweise geringen Grad an bewusster Aufmerksamkeit und Kontrolle"[38] erfolgen. Auch das implizite Urteilen wird hier als ein bestimmender Urteilsvorgang begriffen: Die Maßstäbe des Urteilens sind durch die Denkroutinen bereits vorgegeben und können daher kurzfristig auf den Einzelfall angewandt werden.

Obwohl den Autoren bewusst ist, dass Lehrkräfte fortwährend mit unerwarteten Situationen und neuen Schülerleistungen konfrontiert sind, halten sie doch an der Idee fest, dass es immer Vorgaben gäbe, durch die all diese verschiedenen Situationen einzuordnen wären. Die „*Diagnosekompetenz*"[39] der Lehrperson brauche lediglich „diagnostisches Wissen (über Fähigkeiten und Leistungen von Schülern und die Schwierigkeit von Aufgaben) und diagnostische Fertigkeiten (Beobachtungsfähigkeiten, Beherrschung von Diagnoseinstrumenten)".[40] Zweierlei ist an diesen Feststellungen irritie-

36 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 46.
37 Ebd.
38 Ebd.
39 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 48, Herv. im Orig.
40 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

rend. Einerseits scheint die Möglichkeit, dass eine Schülerleistung oder ein Schülerverhalten auch einmal nicht zu den Vorgaben passt, keine Rolle zu spielen. Andererseits wirkt die skizzierte Diagnosekompetenz sehr losgelöst von allgemeinen Inhalten oder übergeordneten Bildungszielen. Beim Diagnostizieren wird zwar der Einzelfall genau beobachtet, gleichzeitig aber direkt ins Verhältnis zum Maßstab gesetzt – ohne die Einzigartigkeit des Falls unabhängig von einer Vorgabe zu analysieren. Darüber hinaus wird der allgemeine Maßstab zum Diagnoseinstrument und so bereits vielfach eingeschränkt und auf einen Anwendungsbezug reduziert. Ungeplantes und Neues sind beim Diagnostizieren kaum vorgesehen.

Arendt hebt jedoch in ihrem Erziehungskrise-Vortrag immer wieder hervor, wie unumgänglich das Neue in pädagogischen Verhältnissen sei, und dass gerade das Unerwartete in den Schüler*innen durch die schulische Erziehung geschützt werden müsste: „Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muß die Erziehung konservativ sein; dies Neue muß sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen."[41] Die pädagogische Diagnostik negiert dieses Neue in den Schüler*innen und geht davon aus, dass ihre Antworten immer schon vorhersehbar und einordbar seien.

Schrader und Helmke kritisieren in ihrem Beitrag, dass die Urteile von Lehrkräften nicht vergleichbar genug seien und dies insbesondere am Ende der Schulzeit für die Schüler*innen problematisch werde: „Dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, den Leistungsstand klassenübergreifend zutreffend einzuschätzen, ist vor allem deshalb problematisch, weil Lehrerurteile die Grundlage von Schulabschlüssen darstellen, die für das weitere Leben von erheblicher Bedeutung sind."[42] Schule wird hier erkennbar als ein Output-System für Schulabschlüsse verstanden. Die Autoren plädieren wegen der Urteilsunsicherheit von Lehrpersonen dafür, „die herkömmliche Urteilspraxis durch diagnostische Hilfsmittel abzusichern und zu ergänzen."[43] Lehrkräfte sollten zunehmend verschiedene Testverfahren in ihr Unterrichten und Prüfen integrieren, um „die Leistungen ihrer Schüler über den Rahmen der eigenen Klasse hinaus zutreffend einzuschätzen".[44] Vergleichsgröße des Diagnostizierens sind dabei stets die Leistungen anderer Schüler*innen – der Klasse, des Jahrgangs, der Schule oder einer gan-

41 Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, a.a.O., 273.
42 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 50f.
43 A.a.O., 51.
44 A.a.O., 54.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zen Alterskohorte. Nicht mehr der Prüfungs- oder Unterrichtsgegenstand bildet somit den Prüfstein, an dem die Richtigkeit der Schüleraussagen gemessen werden, sondern die Passgenauigkeit zu den Leistungen anderer Schüler*innen. Die Schülerleistungen sollen in eine Skala oder sogar in ein Ranking eingeordnet werden und nicht mehr primär im Verhältnis zum Gegenstand eingeschätzt werden.[45] Das bestimmende Urteilen – das das Besondere unter dem Allgemeinen subsumiert – wird hier auf eine (Ein-) Ordnungsfähigkeit reduziert, durch die gegebene Schülerleistungen in die Vorgaben (Liste, Ranking, Skala, …) einsortiert werden.

Etwaige Wissenslücken von Lehrkräften können, laut Schrader und Helmke, ebenfalls durch dem Curriculum entsprechende Tests geschlossen werden: „Sofern der Test die im Unterricht behandelten Lehrziele abdeckt, ist er *curricular valide*. Lehrer haben oft Schwierigkeiten, spezifische Leistungen differenziert zu beurteilen, insbesondere wenn es sich um weniger offensichtliche oder weniger vertraute Leistungsaspekte handelt, z.B. die Fähigkeit zum Lösen bestimmter Probleme. Testinformationen stellen dafür eine Hilfe dar."[46] Leistungstests werden hier als Mittel gegen eine Vielzahl möglicher Unsicherheiten präsentiert. Nicht nur, wenn Lehrkräfte ihr Wissen in Frage stellen, sondern insbesondere, wenn sie an ihrer Urteilsfähigkeit zweifeln, sollen Tests einen Ausweg eröffnen: „Testergebnisse können nicht nur die Leistungsbeurteilung der Schüler verbessern, sondern erlauben auch eine vom subjektiven Urteil des Lehrers unabhängige Evaluation des Unterrichtserfolgs."[47] Das Urteilsvermögen von Lehrkräften wird hier grundlegend angezweifelt und Lehrerurteile als kaum verlässlich abgetan.[48]

---

45 Konrad P. Liessmann stellt in seinem Essay *Theorie der Unbildung* (2006) treffend fest: „Die Fetischisierung der Rangliste ist Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung: mangelnde Urteilskraft" (83).

46 Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 55.

47 Ebd.

48 Dies wird auch in Andreas Helmkes ‚Bestseller' zu *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (2003/2017) besonders deutlich, in dem er Unterstützungshilfe gegen „Urteilstendenzen, -voreingenommenheiten und -fehler" (ebd., 134) leisten möchte: „Aus psychologischer Sicht sind Beobachtungen und Beurteilungen von Merkmalen des Unterrichts […] kognitive Prozesse, über deren Bedingungen und Entstehen in der allgemeinen Psychologie, in der Psychologie der Urteilsbildung und in der kognitiven Survey-Forschung einiges bekannt ist. Dieses Basiswissen ist nützlich, um sich ein Bild der Möglichkeiten und Grenzen, insbesondere der Fehleranfälligkeit individueller diagnostischer Urteilsleistungen, zu machen" (ebd., 137). Bei den Fehlern geht es jedoch nie um Fehleinschätzungen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Es ist an dieser Stelle wichtig, die Position von Schrader und Helmke sowohl von einer rationalen Pädagogik – wie sie von Pierre Bourdieu (1987) in seinen Anregungen zur Reform des Bildungswesens in den 80ern vorgeschlagen wurde – als auch von einem therapeutischen Diagnostik-Verständnis abzugrenzen. Markus Rieger-Ladich (2011) unterstreicht, dass es ein zentrales Anliegen der rationalen Pädagogik sei, „sich dafür einzusetzen, dass die Leistungsmessungen, die durch die Lehrerschaft vorgenommen werden, nicht den Charakter von endgültigen, kaum revidierbaren Urteilen annehmen, die – im schlimmsten Falle – über eine ganze Person gefällt werden."[49] Es geht der rationalen Pädagogik vor allem darum, dass die Machtposition der Lehrkraft und die damit einhergehenden Konsequenzen ihrer Urteile immer wieder kritisch hinterfragt werden. Eine solche herrschaftskritische Perspektive lässt sich bei Schrader und Helmke nicht finden; sie berücksichtigen den gesellschaftlichen Kontext von Schule nur sehr unzulänglich. Ihr Diagnostik-Verständnis ist außerdem ein stark reduziertes, das von psychologischen Fachkräften jenseits der Kognitionspsychologie kaum unterstützt werden würde.[50] Um nur ein Beispiel zu nennen: Eine Therapeutin würde sich in ihrer Urteilsbildung niemals auf standardisierte Testverfahren verlassen oder ihnen mehr Validität als den Gesprächen mit ihren Patient*innen zuschreiben.

III. Fazit

Die Differenz von Urteils- bzw. Diagnosekompetenz und der Arendtschen Urteilskraft ist vor allem im Verständnis von Lehrkräften und ihrem Verhältnis zum Fachwissen hervorstechend. Mit der Etablierung der Lehrkraft als Diagnostikerin wird die Urteilskraft der Lehrperson grundlegend in Frage gestellt. Es wird Misstrauen gegenüber dem Urteilsvermögen von

---

oder das Fachwissen, sondern um Verteilungsfehler bei der Einschätzung der Schülerleistungen im Verhältnis zur Schulklasse/Alterskohorte/zum Jahrgang, so z.B. die „Tendenz zur Mitte", die „Tendenz zu extremen Urteilen" oder den „Milde-Effekt" (ebd., 136). Das Urteilen wird auf die Beurteilung von Schülerleistungen anhand einer vorgegebenen Noten-Skala reduziert.

49 Markus Rieger-Ladich, *Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz-Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu*, in: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Baltmannsweiler, 2011, 141–159, 155.

50 Vgl. Ursula Ruthemann, *Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen*, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20* (2002), 319–328. https://doi.org/10.36950/bzl.20.3.2002.10233.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lehrkräften gesät und gleichzeitig eine scheinbar unabhängige und unfehlbare Urteilsinstanz präsentiert: der Test. Doch auch Tests werden von Menschen kreiert und sind alles andere als fehlerfrei.[51] Statt der Vermittlung von Besonderem und Allgemeinem – dem Kern des Urteilens – wird durch die Test- und Diagnoseinstrumente nur ein möglicher Urteilsweg festgeschrieben: Das Besondere muss in das vorgegebene Allgemeine eingeordnet werden. Dabei wurde das Allgemeine weder von der Lehrkraft eigenständig ermittelt, noch wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass ein Besonderes das Allgemeine in Frage stellen könnte. Anstatt das Urteilsvermögen von Lehrkräften zu verbessern oder ihre Urteile abzusichern, wird das Urteilen – insbesondere das reflektierende – nahezu verunmöglicht. Die Verankerung einer Testkultur an Schulen trägt also – ganz im Gegenteil zu den Intentionen der Forschenden – zu einer schleichenden Deprofessionalisierung der Lehrer*innen bei.[52]

Literatur

Arendt, Hannah: *Die Krise in der Erziehung*, in: Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I*. München (1958) 1994, 255–276.

Arendt, Hannah: *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Dritter Teil zu ‚Vom Leben des Geistes'*. Aus dem Nachlass herausgegeben und mit einem Essay von Ronald Beiner, München (1985) 2017.

Bormann, Claus von/Tonelli, Giorgio/Holzhey, Helmut: *Kritik*, in: Joachim Ritter, Karlfried Gründer u. Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Onlineversion. Basel 2017. https://doi.org/10.24894/HWPh.7965.0692

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

Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber (2010) 2017.

51 Vgl. Roland Reichenbach, *Editorial*: *Bildungsreform und Reformkritik. Einleitende Bemerkungen*, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34 (2012), 5–12. https://doi.org/10.24452/sjer.34.1.4872.

52 Außerdem sind sich Schrader und Helmke zwar bewusst, dass das ständige Testen und Überprüfen für das Verhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen eine Belastung darstellen kann; ihre höchst zweifelhafte Lösung dieser Problematik ist jedoch die Verschleierung der Überprüfungen durch die Lehrkräfte: „Alltägliche Leistungsbeurteilungen im Klassenzimmer spielen eine wichtige Rolle für die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg. Sie so vorzunehmen, dass das Lernen verbessert wird, ohne dass sich Schüler einer fortgesetzten Bewertung ausgesetzt fühlen, dürfte ein Schlüssel für den Unterrichtserfolg sein" (Schrader/Helmke, *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, a.a.O., 57).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main (1787) 2017.

Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main (1790) 2017.

Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung?, in: UTOPIE kreativ 195 (1784) 2004, 5–10.

Kant, Immanuel: *Zum Ewigen Frieden*, Stuttgart (1795) 2008.

Kant, Immanuel: *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in: ders., *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Hamburg (1793) 1992, 1–48. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3246-5

Kultusministerkonferenz (KMK): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019, „Kompetenzbereich Beurteilen", online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.

Liessmann, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München (2006) 2011.

Reichenbach, Roland: *Editorial*: *Bildungsreform und Reformkritik. Einleitende Bemerkungen*, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34 (2012), 5–12. https://doi.org/10.24452/sjer.34.1.4872

Rieger-Ladich, Markus: *Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz-Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu*, in: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Baltmannsweiler 2011, 141–159.

Ruthemann, Ursula: *Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen*, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20* (2002), 319–328. https://doi.org/10.36950/bzl.20.3.2002.10233

Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas: *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel/Bonn (2001) 2014, 45–58.

Sosnowska, Paulina: *Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, Modernity and Education*, Lanham u.a. 2019.

Städtler, Michael: *Kant und die Aporetik moderner Subjektivität. Zur Verschränkung historischer und systematischer Momente im Begriff der Selbstbestimmung*, Berlin 2011. https://doi.org/10.1524/9783050057118

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Streitkultur, Pluralität und Urteilskraft

Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

Markus Rieger-Ladich[1]

Um die akademische Streitkultur ist es derzeit nicht gut bestellt. Sie befindet sich in einer Krise, ist ernsthaft gefährdet.[2] In dieser häufig zu hörenden Einschätzung treffen sich zwei soziale Milieus, die sonst nur denkbar wenig gemein haben. Von konservativer Seite wird seit geraumer Zeit, bevorzugt in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und in der *Neuen Zürcher Zeitung*, die Moralisierung wissenschaftlicher Diskurse beklagt; es wird moniert, dass immer häufiger eine *Cancel Culture* an die Stelle des scharf geführten argumentativen Austausches trete und die Vertreter*innen der Identitätspolitik auf bestem Wege seien, in den Hörsälen die Diskurs-Hoheit zu erringen.[3]

Die solcherart Gescholtenen beklagen ihrerseits die akademischen Sitten und vermissen eine lebendige Streitkultur. Und das nicht nur in der Auseinandersetzung mit dem (hochschul-)politischen Gegner, sondern auch in den eigenen Reihen. So fragen sich Vertreter*innen des Queerfeminismus, was es eigentlich so schwer mache, zu streiten – auch untereinander und miteinander. Katharina Lux etwa warnt in dem Band *Feministisch streiten* davor, den Streit zu individualisieren und rehabilitiert eine Textsorte, die aktuell eine denkbar schlechte Presse hat – die Polemik: „In der Härte und

1 Der vorliegende Beitrag geht auf einen Vortrag an der Universität Wuppertal zurück. Das Manuskript wurde für die Publikation überarbeitet, aber nicht mit der Intention, den ursprünglichen Charakter vollständig zu tilgen. Für Unterstützung bei der Überarbeitung gilt mein Dank Verena Folusewytsch und Yasmin Hussain.

2 Vgl. hierzu: Jürgen Kaube, *Die wollen doch nur spielen: Vom Rückzug des Streits aus den Wissenschaften*, in: Jürgen Kaube (Hg.), *Im Reformhaus: zur Krise des Bildungssystems*, Hannover 2015, 93–101; Carolin Fourest, *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer*, Berlin 2020.

3 Hier nur zwei Beispiele: Eric Gujer, *Der andere Blick. Cancel Culture ist kein Studentenulk. Es ist eine neue Form des Extremismus*, NZZ, 12.08.2022, https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478 (22.02.2023).; Dieter Schönecker, *Akademische Cancel Culture. Reden wir lieber von Verbannung*, FAZ, 01.08.2022, https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/cancel-culture-hat-legitime-freiheiten-in-der-wissenschaft-18198784.html (19.12.2022).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Unnachgiebigkeit der Polemik spiegelt sich die Achtung des Gegenübers als Gegner und die Bestätigung der Wichtigkeit seiner Position wider."[4]

In dieser Einschätzung hätte ihr sicherlich jene Vertreterin der Politischen Theorie zugestimmt, die im Zentrum meines Beitrags steht: Hannah Arendt. Ich werde im Rückgriff auf deren Arbeiten über die Weiterentwicklung der Streitkultur nachdenken und darüber, welche Rolle diese für die Unterrichtspraxis spielen könnte. Darüber nun gerade mit Arendt nachzudenken, ist aus zweierlei Gründen naheliegend.

Hannah Arendt war fraglos eine streitbare Person. Das wird deutlich etwa in dem legendären Interview, das sie 1964 Günter Gaus gab. Diesen Eindruck kann man aber auch erhalten, wenn man die Vorlesung *Das Urteilen*, die sie im Herbstsemester 1970 an der New School for Social Research in New York gehalten hat, nachliest.[5] In dieser werden gleich zu Beginn apodiktische Urteile gefällt, die deutlich machen, dass Arendt an vorsichtig abwägenden Urteilen nicht sonderlich interessiert war. Insbesondere von feministischen Wissenschaftlerinnen wurde ihr denn auch vorgeworfen, dass ihre durchgängige Betonung des Agonalen wie auch der aggressiv geführten Auseinandersetzung „verstörend maskulin"[6] sei.

Es gilt dies aber auch in systematischer Hinsicht: Arendt hat auf erhellende Weise über Streit und Konflikt nachgedacht. Und dabei herausgearbeitet, wie wertvoll sich der *Dissens* erweist, wenn es darum geht, nach Erkenntnis zu streben und wahrheitsfähige Fragen zu diskutieren. Anders als etwa Jürgen Habermas, der in den 1970er Jahren die konsensorientierte Verständigung als Leitbild entwarf, hat sie stets den Widerstreit akzentuiert. Sie war, im Gegensatz zum Frankfurter Diskurstheoretiker, an dem Zusammenfall der Perspektiven, an der Übereinstimmung von Diskursteilnehmer*innen nicht interessiert.[7]

---

4 Katharina Lux, *Scharfzüngige Schwester. Für und wider die Polemik in der feministischen Auseinandersetzung,* in: Koschka Linkerhand (Hg.), *Feministisch streiten: Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen,* Berlin 2018, 292–298, 292.

5 Vgl. Hannah Arendt, *Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt*, 1964, https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html (19.12.2022).; dies, *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, hg. v. Ronald Beiner und Ursula Ludz, München 1985.

6 Jon Wolfe Ackermann/Bonnie Honig, *Agonalität*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch*, Stuttgart 2022, 435–441, 439. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_118.

7 Vgl. hierzu etwa: Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981.; Markus Rieger-Ladich, *Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Bildung, Politik und (Post-)Demokratie*, in: Ursula Frost/Markus Rieger-Ladich (Hg.),

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schließlich ist Arendt selbst wiederholt zum Gegenstand von Kontroversen geworden. Also nicht nur einzelne Diskussionsbeiträge, sondern das, was früher gerne das „Ouevre" genannt wurde. Bis heute wird darüber gestritten, wie ihr Werk insgesamt einzuschätzen, wo genau sie auf der politischen Landkarte zu verorten sei. In Frage steht dabei, ob Arendt als konservativ und/oder elitär und/oder paternalistisch gelten müsse – oder doch eher als progressiv und kritisch.[8] Es muss daher nicht verwundern, dass neuere Beiträge zu Arendt kaum einmal vorbehaltlos an ihre Arbeiten anschließen. Seyla Benhabibs Motto für ein Buchkapitel ihrer verdienstvollen Einführung in das Werk Arendts – *Mit Arendt gegen Arendt* – hat daher nichts an Aktualität eingebüßt.

Diese Wendung beschreibt auch den Charakter meiner Ausführungen. Ich werde an Überlegungen Arendts anschließen, aber auch manche Unterscheidungen problematisieren und schließlich einen alternativen systematischen Zugriff vorschlagen. Dabei knüpfe ich an Überlegungen an, die mein Tübinger Kollege Christian Grabau und die Philosophin Juliane Rebentisch unlängst zur Diskussion gestellt haben.[9] Zunächst skizziere ich, wie Arendt die Aufgabe der Schule bestimmt. Im Anschluss daran erläutere ich, warum diese Fassung in systematischer Hinsicht unbefriedigend bleibt, bevor ich dafür werbe, das Verhältnis von Politik und Pädagogik begrifflich anders zu fassen. Zu diesem Zweck wende ich mich Arendts Auseinandersetzung mit Kants politischer Philosophie zu und versuche auf diese Weise, der Aufgabe dieses Buches gerecht zu werden – also neu über Unterrichtspraxis nachzudenken.

Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012, 33–49. https://doi.org/10.30965/9783657776429_005.

8 Vgl. hierzu etwa Seyla Benhabib, *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*, Berlin 1998.; Heike Kahlert/Claudia Lenz (Hg.), *Neubestimmungen des Politischen: Denkbewegungen im Dialog mit Hannah Arendt*, Königstein 2001.

9 Christian Grabau, *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers'*, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim/Basel 2022, 50–66.; Juliane Rebentisch, *Der Streit um Pluralität: Auseinandersetzung mit Hannah Arendt*, Berlin 2022.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

I. Die Aufgaben der Schule

Pia Rojahn hat in ihrem Beitrag für diesen Band auf das hingewiesen, was Arendt zu den zentralen Aufgaben der Lehrer*innen zählt: Arendt plädiert für die „Konzentration auf die Lehrgegenstände", mithin für eine fachliche anspruchsvolle Ausbildung. Rojahn nennt das eine „bescheidende Grundhaltung"[10]. Ich halte diese Charakterisierung für sehr treffend und glaube, dass sie einen Schlüssel zu Arendts pädagogischen Überzeugungen darstellt. Ich will das näher erläutern.

Die Schule stellt für Arendt eine Art „Zwischensphäre"[11] dar: Sie soll den Übergang von der Familie in das, was sie die „Welt" nennt, gewährleisten. Sie wird mithin als ein Medium entworfen, das zwischen zwei Formen des Sozialen vermittelt: Die Familie wird von Arendt auf der dunklen Seite des Privaten, des Geschützten und Vertrauten angesiedelt, die Welt hingegen als „öffentlicher Erscheinungsraum"[12] gefasst. Was hier, in der Welt, getan wird, geschieht stets vor aller Augen. Wie auf einer Bühne treffen dabei Personen aufeinander; hier konkurrieren Perspektiven, Weltanschauungen, politische oder religiöse Überzeugungen miteinander. Dieses Aufeinandertreffen geschieht indes nicht völlig unkontrolliert. Es wird, so könnte man sagen, von der Welt selbst moderiert. Die Welt trennt die Beteiligten und führt sie in dieser Trennung wieder zusammen. Dazu führt Arendt in der *Vita activa* aus: „In der Welt zusammenleben heißt wesentlich, daß eine Welt von Dingen zwischen denen liegt, deren gemeinsamer Wohnort sie ist, und zwar in dem gleichen Sinne, in dem etwa ein Tisch zwischen denen steht, die um ihn herumsitzen: wie jedes Zwischen verbindet und trennt die Welt diejenigen, denen sie jeweils gemeinsam ist."[13] Vergegenwärtigt man sich, dass mit der Familie und der Welt zwei unterschiedliche soziale Logiken identifiziert sind, wird deutlich, worin für Arendt die Aufgabe der Schule besteht: Sie muss zwischen diesen beiden Logiken vermitteln, sie muss den Übergang von der Logik des Privaten zur Logik des Öffentlichen gestalten.

10 Pia Rojahn, *Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, in diesem Band, 2024.

11 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O., 183.

12 Rahel Jaeggi, *Welt/Weltentfremdung*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart 2022, 423–425, 423. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_114.

13 Hannah Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München-Zürich 1960, 52.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Um nun zu erläutern, mit welchen Herausforderungen dabei zu rechnen ist, greife ich auf einen kurzen Kommentar von Christian Grabau zurück. Er paraphrasiert das Zitat aus der *Vita activa* – also Arendts Metapher des Tisches – wie folgt: „Die Welt ist relativ stabil und abgeschlossen; *und* sie ist flüchtig und offen."[14] Anders formuliert: Die Welt wird zwar von Gesetzmäßigkeiten regiert und von symbolischen Ordnungen reguliert; die „Spielräume des Verhaltens"[15] werden zwar von ungleich verteilten Ressourcen und Kapitalien, von Traditionen und Konventionen eingeschränkt, aber es kommt dennoch immer wieder zu Veränderungen und Transformationen. Es kommt zu Überraschungen und Brüchen. Neues löst Altes ab. Reproduktionsmechanismen laufen ins Leere und es ereignet sich das, was der Philosoph Jacques Derrida das „Ereignis" nannte.[16]

Vor diesem Hintergrund bestimmt nun Arendt die Aufgabe pädagogischer Lehrkräfte. Das, was wir heute ihre berufliche Identität nennen würden, geht aus der spannungsvollen Beziehung zweier Formen der Verantwortung hervor: Lehrer*innen werden von ihr als „Vertreter der Welt" gefasst, die „die neue Generation mit der Welt graduell bekannt" machen.[17] Die besondere Herausforderung besteht nun darin, dass sie dabei nicht nur den Schüler*innen gegenüber in der Verantwortung stehen, sondern auch gegenüber der Welt. Auf der einen Seite müssen Lehrer*innen die ihnen anvertrauten Schüler*innen vor der unvermittelten Konfrontation mit der Welt schützen. Sie müssen also gewährleisten, dass das Neue, das sie verkörpern, zur Entfaltung kommen kann. Sie müssen sicherstellen, dass die Neuankömmlinge den ihnen eigenen Elan nicht einbüßen, dass sie das Vermögen, einen Anfang zu setzen, nicht deshalb verlieren, weil sie unvermittelt mit den herrschenden Verhältnissen konfrontiert werden. Auf der anderen Seite müssen Lehrkräfte auch die Welt vor dem Aufprall mit den Neuankömmlingen schützen und dafür eintreten, dass die bestehenden Verhältnisse nicht einfach von dem Furor des Neuen hinweggefegt werden. Der Status quo gilt Arendt eben auch als das Ergebnis von Freiheitsbestrebungen und Emanzipationsprozessen, von historischen Entwicklungen, die

14 Christian Grabau, *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers'*, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim/Basel 2022, 50–66, 53.

15 Bernhard Waldenfels, *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt am Main 1980.

16 Vgl. Jacques Derrida, *Die unbedingte Universität*, Frankfurt am Main 2001.

17 Rojahn, *Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, a.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

sich etwa in der Gesetzgebung, in politischen Institutionen und der Regulierung der Ökonomie niederschlagen.[18]

Damit wird nun deutlich, was die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte so anspruchsvoll macht: Sie stehen beiden Seiten gegenüber in der Verantwortung – den Neuankömmlingen wie auch der Welt. Sie sind mit der Reproduktion der bestehenden Ordnung betraut und müssen doch zugleich Sorge dafür tragen, dass diese Ordnung von der nächsten Generation nicht als repressiv erlebt wird. Lehrer*innen sollen also garantieren, dass die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, das Bezugsgewebe der menschlichen Angelegenheiten nicht als etwas Abgeschlossenes zu erleben, sondern als etwas Prozesshaftes, als etwas, das darauf angewiesen ist, von ihnen weitergeführt zu werden.[19]

II. Eine folgenreiche Verweigerung

Stellt man diese anspruchsvolle Aufgabenbeschreibung in Rechnung, muss nicht verwundern, dass Arendt allen Versuchen, Erziehung als ein Emanzipationsgeschehen zu fassen, skeptisch gegenübersteht. Erziehung gilt ihr vielmehr als eine genuin *konservative Tätigkeit*. Gerade um des „Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde" müsse „die Erziehung konservativ sein", und weiter: „dies Neue muss sie [die Erziehung] bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen."[20]

Problematisch ist daran nicht so sehr das Etikett konservativ. Fraglich ist eher, ob eine Erziehung, welche die Verpflichtung auf das Bestehende so deutlich akzentuiert, tatsächlich geeignet ist, die Neuankömmlinge auf jene Herausforderungen vorzubereiten, mit denen sie als Heranwachsende konfrontiert werden. Und dies gilt insbesondere dann, wenn man nicht allein Arendts Kritik der Massengesellschaft berücksichtigt, sondern auch ihre Analyse des Nationalsozialismus. Vor diesem Hintergrund müsste doch die Frage lauten, wie eine Erziehungspraxis aussieht, die jenen *Nonkon-*

18 Vgl. Andreas Gelhardt, *Die Kunst des Urteilens. Über Hannah Arendts Vortrag ‚Die Krise in der Erziehung'*, in: Roland Ißler/Rainer Kaenders/Stephan Stomporowski (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*, Göttingen 2022, 449–468. https://doi.org/10.14220/9783737014342.449.

19 Vgl. dazu auch: Hanno Su/Johannes Bellmann, *Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit: Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière*, Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021), 275–295.

20 Hannah Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, Bremen 1985, 273.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

formismus begünstigt, jene anti-autoritäre Haltung, die Arendt nach der Machtergreifung so schmerzlich vermisst hatte. Erschüttert war sie weniger von den Gräueltaten der Nationalsozialist*innen, damit hatte sie durchaus gerechnet. Erschüttert war sie mithin von der Willfährigkeit derer, die sie als ihre Freund*innen betrachtet hatte, erschüttert war sie von dem mangelnden Widerspruchsgeist derer, die sie doch als ihre Weggefährt*innen wähnte.[21]

Arendt zog daraus in systematischer Hinsicht jedoch keine Konsequenzen. Sie weigerte sich, so scheint es, ihre pädagogischen Überlegungen mit ihren politischen Reflexionen zusammenzuführen. Im selben Jahr, in dem sie *Vita activa* vorlegt und über die Zerbrechlichkeit der politischen Ordnung nachdenkt, 1958, referiert sie in Bremen über *Die Krise in der Erziehung* und beharrt darauf, dass Politik und Gesellschaft völlig gegenteiligen Gesetzmäßigkeiten folgten. Werde die Politik vom Widerstreit geprägt, von Differenz und Dissens, sei für die Gesellschaft – und damit auch die Schule – das Recht auf Gleichheit und Ähnlichkeit charakteristisch. Wer etwa einen Urlaub in einem Ferienclub buche, habe das Recht darauf, unter Seinesgleichen zu bleiben – und damit eben auch zu diskriminieren.[22]

Dieses Recht gesteht Arendt auch den Eltern schulpflichtiger Kinder zu – und unterstellt damit, dass ein hohes Maß an Ähnlichkeit der Erziehung durchweg förderlich sei. Eben dies halte ich für eine fatale Fehleinschätzung. Und bin damit durchaus nicht allein: Seyla Benhabib hatte diesen Vorbehalt bereits Ende der 1990er Jahre formuliert. Klar in der Sache und doch ausgesprochen taktvoll hat Juliane Rebentisch jüngst ihre Bedenken vorgetragen und damit die Kritik erneuert. Sie schreibt in ihrem Buch *Der Streit um Pluralität*: „Anders als die Welt der politischen Öffentlichkeit soll die Welt, die die Schule dem Kind gegenüber vertritt, durch soziale Ähnlichkeit und fraglos geteilte Traditionsbestände bestimmt sein. Wie eine solche an Homogenität orientierte Erziehung die Heranwachsenden jedoch dazu befähigen soll, sich als Erwachsene politisch gegen den Sog der Gruppenidentität, also potenziell auch der eigenen, zu wenden, führt Arendt nicht aus."[23]

Ich verzichte an dieser Stelle darauf, über Arendts Beweggründe zu spekulieren; manches spricht dafür, dass ihre Erfahrungen mit jüdischen

21 Hannah Arendt, *Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten: Rede über Lessing*, München 1960.

22 Vgl. Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, a.a.O.

23 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O., 183.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Assimilationsbemühungen in Deutschland eine bedeutsame Rolle spielen.[24] Stattdessen mache ich einen Vorschlag, wie sich dieses Dilemma lösen lassen könnte. Statt noch länger auf die Oppositionsbildung von Pädagogik und Politik zu vertrauen und Schulen damit in die Nähe von „‚Dienstleistungsbetrieben'"[25] zu rücken – mithin in jener Sphäre anzusiedeln, in der Diskriminierung statthaft ist –, scheint es mir ratsam, die Urteilsbildung und die Konfrontation mit Differenz nicht länger für den Bereich der Politik zu reservieren. Das Einüben der Urteilsbildung sollte auch in Bildungseinrichtungen betrieben werden – insbesondere in der Schule. Ich schlage also vor, und schließe mich dabei Christian Grabau wie auch Pia Rojahn an,[26] über schulischen Unterricht als einen Ort nachzudenken, der die Urteilsbildung der Schüler*innen fördert.

III. Unterricht neu denken

Dabei kommt der Pluralität eine Schlüsselfunktion zu. Prominent wird diese in einer Passage der *Vita activa* behandelt, in der Arendt sich dem Handeln zuwendet. Das 5. Kapitel wird von ihr mit dem Satz eröffnet: „Das Faktum menschlicher Pluralität, die grundsätzliche Bedingung des Handelns wie des Sprechens, manifestiert sich auf zweierlei Art, als Gleichheit und Verschiedenheit."[27] Pluralität gilt Arendt somit als unhintergehbar. Sie geht allem Handeln und Sprechen voraus – und sie zwingt dazu, sich bei der Rede vom Menschen aller Souveränitätsannahmen zu entledigen. Weder können Menschen die eigenen Handlungen vollkommen kontrollieren noch die Handlungen derer, die mit ihnen gemeinsam die Erde bewohnen. Und so schreibt Arendt über die „Unabsehbarkeit der Taten", dass diese „dem Medium der Pluralität geschuldet" sei, „in dem das Handeln sich bewegt, insofern ja die Folgen einer Tat sich nicht aus der Tat selbst ergeben, sondern aus dem Bezugsgewebe, in welches sie fällt, bzw. aus der Konstellation, in welcher eine Gemeinschaft von Ebenbürtigen, die alle die gleiche Kapazität des Handelns besitzen, gerade zueinanderstehen. Daß Menschen […] nicht Herr bleiben über das, was sie tun, […] ist der Preis,

24 Vgl. Rebentisch, *Der Streit um Pluralität,* a.a.O., 171–193.
25 Benhabib, *Hannah Arendt*, a.a.O., 240.
26 Vgl. Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?*, a.a.O.; Rojahn, *Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, a.a.O.
27 Vgl. Hannah Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O., 213.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

den sie dafür zahlen, daß sie mit anderen ihresgleichen zusammen die Welt bewohnen, der Preis mit anderen Worten für die Freude, nicht allein zu sein."[28]

Pluralität zwingt uns freilich nicht nur dazu, von heroischen Selbstbeschreibungen Abstand zu nehmen; Pluralität schränkt nicht nur ein und begrenzt unser Handlungsvermögen. Mindestens so wichtig ist der Umstand, dass wir auf sie zwingend angewiesen sind, wenn es darum geht, unsere geistigen Vermögen zu entwickeln. Mit diesem Hinweis beginnt Arendt die zweite Einheit ihrer Vorlesung *Über Kants politische Philosophie*. Sie erläutert hier, dass dabei der „Geselligkeit" eine besondere Rolle zukomme, und führt aus: „Gemeint ist damit die Tatsache, daß kein Mensch allein leben kann, daß Menschen nicht nur in ihren Bedürfnissen und Sorgen voneinander abhängig sind, sondern auch hinsichtlich ihres höchsten Vermögens, des menschlichen Geistes, der außerhalb der menschlichen Gesellschaft nicht tätig werden kann." Mit anderen Worten: Pluralität ist „für ‚den Denkenden unentbehrlich'".[29] Nur wenige Einheiten später präsentiert Arendt eine kurze Zusammenfassung und stellt drei griffige Formeln auf. Nachdem sie die Menschengattung und den Menschen (im Singular) fasst, definiert sie den Menschen im Plural. Hier heißt es: „Menschen = Erdenbewohner, in Gemeinschaft lebend, mit Gemeinsinn, sensus communis, einem gemeinschaftlichen Sinn ausgestattet; nicht autonom, selbst zum Denken die Gemeinschaft benötigend (‚Freiheit der Feder'): erster Teil der *Kritik der Urteilskraft*, Kritik der ästhetischen Urteilskraft."[30]

Dass Menschen nur im Plural existieren, ist daher – anders gewendet – ein Glück und eine Zumutung zugleich. Ein Glück ist es deshalb, weil wir auf das personale Gegenüber angewiesen sind, wenn wir unsere intellektuellen Vermögen entwickeln wollen. Denken ist, so Arendt mit Kant, keine einsame Tätigkeit, sondern eine soziale Praxis *sui generis*.[31] Sie kann nur im Medium des Dialogischen eingeübt werden. Die Urteilsbildung geschieht daher gerade nicht „[i]n Einsamkeit und Freiheit"[32], nicht in

28 Hannah Arendt, *Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten*, a.a.O., 239.
29 Hannah Arendt, *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, a.a.O., 21.
30 Hannah Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 41.; vgl. hierzu auch: Florian Klinger, *Urteilen*, Zürich/Berlin 2011.
31 Vgl. hierzu auch schon: Ludwik Fleck, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt am Main 1980.
32 Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg 1963.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Absonderung von anderen, sondern durch die Konfrontation mit anderen Einschätzungen, in der Begegnung mit anderen Positionen. Erst in der Auseinandersetzung mit abweichenden Einschätzungen, in der Überprüfung der eigenen Annahmen und Schlüsse kann ein Urteil somit einen höheren Härtegrad erreichen. Und genau darin besteht auch eine Zumutung: Das eigene Urteil immer wieder von anderen befragen zu lassen, sich der Kritik auszusetzen und die öffentlich vorgetragenen Argumente vorbehaltlos zu prüfen, die eigene Position gleichsam zur Disposition zu stellen, ist mitunter kein Vergnügen. Insbesondere dann, wenn Themen verhandelt werden, die für die Beteiligten identitätsstiftend sind, kann es zu einer Belastung werden, die eigenen Überzeugungen im Lichte anderer Überzeugungen zu prüfen.

Noch anspruchsvoller wird die Praxis der Urteilsbildung insofern, als es hier weniger darum geht, die eigene Position der Kritik gegenüber zu immunisieren. Stattdessen komme es, so Arendt, darauf an, einen zu klärenden Sachverhalt auch von anderen Positionen aus in den Blick zu nehmen. Arendt, die sich intensiv mit der Phänomenologie auseinandergesetzt hat,[33] denkt dies ganz „räumlich": Es komme darauf an, den eigenen Standpunkt – also den Platz, von dem aus man auf etwas blickt – immer wieder zu verlassen und auch andere Standpunkte einzunehmen. Erst auf diese Weise lasse sich das erreichen, was Kant die „erweiterte Denkungsart"[34] nennt.

Damit gerät das Unterrichtsgeschehen auf eine neue Weise in den Blick. Was Arendt hier skizziert, ist überaus anspruchsvoll. Und weil nicht vorausgesetzt werden kann, dass vernunftbegabte Zweibeiner diese Praxis des Urteilens einfach abrufen können, muss diese gelernt werden. Sie muss regelmäßig trainiert und eingeübt werden.[35]

Zu dieser Einschätzung gelangt auch Juliane Rebentisch. Ohne ein ausgeprägtes Interesse an pädagogischen Fragestellungen erkennen zu lassen, kann eine Passage ihrer Studie zu Arendt doch als Hinweis auf die unter-

33 Einschlägig hierzu ist immer noch: Bernhard Waldenfels, *Einführung in die Phänomenologie*, Stuttgart 1992.

34 Hannah Arendt, *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie*, München 1985, 61. Zur pädagogischen Relevanz dieser Argumentationsfigur: Susanne Schmetkamp, *Empathischer Perspektivenwechsel, soziale Aufmerksamkeit und politische Urteilsbildung*, in: Markus Rieger-Ladich/Malte Brinkmann/Christiane Thompson (Hg.), *Öffentlichkeit(en). Urteilsbildung in fragmentierten Räumen*, Weinheim-Basel 2022, 178–194.

35 Vgl. hierzu: Malte Brinkmann, *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

richtliche Praxis gelesen werden. Nachdem Rebentisch ausführt, wie voraussetzungsreich es ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, kommt sie auf die „Frage der Habitualisierung" zu sprechen und führt aus: „Man muss darin geübt sein, man muss es ‚gewohnt' sein, die Dinge nicht einfach als Gegebenheit zu akzeptieren, man muss erfahren haben, dass sie auch anders betrachtet werden können und dass eine entsprechende Prüfung zu anderen Ergebnissen, anderen Urteilen führen kann. Man muss mit anderen Worten die Gewohnheit ausgebildet haben, sich gegen Gewohnheiten zu richten, gegen das, was dem Urteilen selbstverständlich, was ihm Automatismus geworden ist."[36] Auch wenn Rebentisch offenkundig mit dem schulpädagogischen Diskurs nicht vertraut ist, halte ich diese Passage nicht nur für eine treffende Arendt-Interpretation, sondern eben auch für eine wertvolle Anregung, neuerlich über die schulische Unterrichtspraxis nachzudenken.

In der Folge wäre die Schule nicht länger auf Ähnlichkeit, Vertrautheit und Tradition zu verpflichten, wie dies Arendt vorschlägt, sondern eben auch auf die Freisetzung von Differenz und die Kultivierung von Pluralität. Hier wäre im geschützten Raum die Urteilsbildung einzuüben – also in der argumentativen Auseinandersetzung mit Anderen eine begründete, eigene Position auszuprägen. Und diese immer wieder aufs Neue zur Diskussion zu stellen, um in der Folge immer mehr Positionen kennenzulernen.

IV. Von der Schwierigkeit, Privilegien zu verlernen

Statt nun jedoch den Perspektivenwechsel zu verklären und das Loblied der Empathie,[37] fraglos eine der Pathosformeln unserer Tage, anzustimmen, will ich abschließend in Erinnerung rufen, wie voraussetzungsreich jenes Leitbild ist, welches Arendt in ihrer Auseinandersetzung mit Kant entwickelt. Ich illustriere die Herausforderungen, zu denen es dabei kommen kann, an Hannah Arendt selbst. In der Debatte um die High School in Little Rock, die ich eingangs erwähnt hatte, wurde bereits deutlich, wie riskant

36 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität,* a.a.O., 165.

37 Einen guten Überblick verschaffen: Fritz Breithaupt, *Die dunklen Seiten der Empathie*, Berlin 2017.; Susanne Schmetkamp, *Theorien der Empathie zur Einführung*, Hamburg 2019.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

und wie schwierig der Versuch werden kann, den eigenen Standpunkt zu verlassen und einen anderen einzunehmen.[38]

Ich kann diese Debatte nicht in der gebotenen Differenziertheit darstellen, sondern muss mich hier mit einigen Stichworten begnügen. 1954 wurde durch den Obersten Gerichtshof in den USA die Segregation an öffentlichen Schulen aufgehoben. Dies geschah gegen heftige Widerstände derer, die ihre *White Supremacy* gefährdet sahen. Zu einer Zuspitzung des Konflikts zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen kam es 1957: Als die Central High School in Little Rock die ersten neun Schwarzen Schüler*innen aufnahm, mussten diese von Bundestruppen eskortiert werden, weil sich vor den Toren der Schule ein weißer Mob versammelt hatte, der den neuen Schüler*innen den Zutritt zu verweigern suchte. Die Fotos gingen seinerzeit um die Welt – und nötigten Arendt zu einer Erklärung. Sie ahnte wohl, dass ihre Stellungnahme bei der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung auf wenig Gegenliebe stoßen würde, sah aber dennoch nicht davon ab. Arendt sprach sich zwar gegen die gesetzlich verfügte Segregation in den Südstaaten aus, aber eben auch gegen eine juristisch erzwungene Integration. Sie verteidigte, auch in diesem Fall, das Recht auf Diskriminierung. Die Wahl der Schule müsse den Eltern überlassen bleiben, teilte sie mit; und wenn diese – als weiße Eltern – kein Interesse daran hätten, dass ihre Kinder gemeinsam mit Schwarzen Schüler*innen unterrichtet würden, sei dies hinzunehmen. Überdies dürfe die Überwindung des Rassismus nicht Kindern und Jugendlichen überantwortet werden. Rassismus müsse, als Problem der Welt von Erwachsenen, auch von diesen selbst aus der Welt geschafft werden.[39]

Statt diese Debatte hier ausführlich zu kommentieren, führe ich sie als ein Beispiel dafür an, wie schwierig es bisweilen sein kann, eine privilegierte Position zu verlassen und probehalber eine andere einzunehmen.[40] Genau das war es, was Arendt unternahm – und woran sie scheiterte. Auch sie war von den Fotos in Arkansas erschüttert, interpretierte diese

38 Vgl. hierzu: Markus Rieger-Ladich, *Die Schmerzen der anderen. Privileg und Normalität als Gegenstand ästhetischer Bildung*, in: Christiane Thompson/Malte Brinkmann/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*, Weinheim/Basel 2021, 163–183.

39 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität,* a.a.O.

40 Vgl. Markus Rieger-Ladich, *Betroffenheits-Kitsch und Privilegien-Kritik: Warum sie die Entwicklung einer akademischen Streitkultur blockieren. Eine kleine Polemik*, in: Sophia Richter/Anna Bitzer (Hg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*, Weinheim/Basel 2022, 43–55.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

allerdings ganz anders und brachte damit Vertreter*innen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung gegen sich auf.

Arendt rahmte die Ereignisse von Litte Rock nicht als politischen Konflikt, sondern interpretierte sie als gesellschaftliches Phänomen. In der „*Antwort an meine Kritiker*" gibt sie vor, ihre Rolle als weiße, jüdische Intellektuelle und Hochschullehrerin abzustreifen und stattdessen aus der Perspektive einer schwarzen Mutter zu argumentieren. Was sähe eine schwarze Mutter auf dem Foto, das Elizabeth Eckford zeigt, die an dem fraglichen Morgen deshalb alleine vor der Schule erschienen war, weil sie von der Schulleitung nicht mehr rechtzeitig gewarnt werden konnte. Eine schwarze Mutter, so Arendt, erkenne hier eine schwarze Schülerin, die sich ungewollt in „eine soziale Aufstiegsangelegenheit verwickelt"[41] sah. Und eben diese Interpretation ist – nach Auskunft der Beteiligten – denkbar falsch.[42] Seyla Benhabib etwa führte dazu aus, mit Blick auf Arendt: „Anstatt jedoch den Standpunkt der anderen Beteiligten wirklich einzunehmen, projizierte sie ihre eigene Geschichte und Identität auf die von anderen."[43] Und Christian Grabau hält in seiner detailgenauen Rekonstruktion der Debatte um Little Rock treffend fest: „Arendt sieht Eckford als Opfer nicht in erster Linie des weißen Mobs, der sie mit dem Tode bedroht, sondern der sozialen Aufstiegsambitionen der eigenen Eltern […]. Sie sieht auch nicht, was Melba Beals in der Haltung der Mitstreiterin sieht: Elizabeths Stolz und den Willen, sich aller Angst zum Trotz nicht zu beugen. Arendt vermeint, an der Stelle anderer denken zu können, sie vermeint zu verstehen, was Elizabeth Eckford und ihre Mitstreiter*innen antreibt – aber sie kann sich doch nicht von ihrer eigenen Biografie und ihrer eigenen sozialen Position lösen."[44]

Um hier nun keine Missverständnisse zu provozieren, sei ausdrücklich festgehalten, dass dies keinen grundsätzlichen Vorbehalt gegen das Modell der Urteilsbildung darstellt. Es ist nur ein Hinweis darauf, wie anspruchsvoll die Vorstellungen sind, die Hannah Arendt in ihrer Auseinandersetzung mit Kants Politischer Philosophie entwickelt. Es bleibt daher immer noch reizvoll, das Klassenzimmer als einen Raum der Pluralität

41 Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?,* a.a.O., 276.

42 Vgl. Martin Hartmann, *Hannah Arendt. Rassistisch, aber knapp am Index vorbei*, *FAZ*, 23.05.2022, https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/hannah-arendt-und-der-rassismus-knapp-am-index-vorbei-18043827.html (19.12.2022).

43 Benhabib, *Hannah Arendt,* a.a.O., 244.

44 Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?*, a.a.O., 61.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zu denken, in dem leidenschaftlich gestritten und Differenzen kultiviert werden.

Gleichwohl – dies im schulischen Alltag immer wieder aufs Neue zu arrangieren und pädagogisch entsprechend zu moderieren, stellt eine besondere Herausforderung dar. Und das aus zwei Gründen: Zunächst muss in Erinnerung gerufen werden, dass auch die Lehrkräfte selbst immer unter der Bedingung von Pluralität handeln – also nur unter Preisgabe ihrer Souveränität. Auch sie können in einem Klassenzimmer nicht einfach „durchgreifen" und zielgerichtet „steuern".[45] Überdies wird es in den kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens, in denen es gegenwärtig entlang von Klassen zu einer neuen Form der Segregation kommt[46], immer schwieriger, klassenübergreifende Begegnungen zu organisieren. Die Neigung, unter Seinesgleichen zu bleiben und in den „besseren Kreisen" den eigenen Zöglingen die Konfrontation mit Kindern aus weniger privilegierten Familien zu ersparen, nimmt derzeit offenkundig wieder zu.[47] Wenn aber privilegierte Schüler*innen in den „guten Schulen" und den renommierten Internaten unter sich bleiben, schwindet die Pluralität zusehends und die Differenzen nehmen weiter ab. Mit pädagogischen Maßnahmen allein lässt sich diesem fatalen Trend nicht überzeugend begegnen.

Literatur

Ackermann, Jon Wolfe/Honig, Bonnie: *Agonalität*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch*, Stuttgart 2022, 435–441. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_118

Arendt, Hannah: *Die Krise in der Erziehung*, Bremen 1958.

Arendt, Hannah: *Reflections on Little Rock*, in: *Dissent* 6 (1959), 45–56.

Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich 1960.

Arendt, Hannah: *Von der Menschlichkeit in finsteren Zeiten: Rede über Lessing*, München 1960.

45 Vgl. Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O.

46 Christina Möller/Max Holtkamp, *Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen*, in: Dierk Borstel/Jennifer Brückmann/Laura Nübold/Bastian Pütter/Tim Sonnenberg (Hg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit*, Wiesbaden 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35279-0_49-1.

47 Pierre Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie*, hg. v. Stephan Egger/Franz Schultheis, 2. Aufl., Berlin 2018.; Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach, (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Aufl., Wiesbaden 2010.; Markus Rieger-Ladich, *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*, Ditzingen, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Arendt, Hannah: *Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt*, 1964, https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html (19.12.2022).

Arendt, Hannah: *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, hg. v. Ronald Beiner und Ursula Ludz, München 1985.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Aufl., Wiesbaden 2010. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7

Benhabib, Seyla: *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*, Berlin 1998.

Bourdieu, Pierre: *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie,* hg. v. Stephan Egger/Franz Schultheis, 2. Aufl., Berlin 2018.

Breithaupt, Fritz: *Die dunklen Seiten der Empathie*, Berlin 2017.

Brinkmann, Malte: *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012.

Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*, Frankfurt am Main 2001.

Fleck, Ludwik: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt am Main 1980.

Fourest, Carolin: *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer*, Berlin 2020.

Gelhardt, Andreas: *Die Kunst des Urteilens. Über Hannah Arendts Vortrag ‚Die Krise in der Erziehung'*, in: Roland Ißler/Rainer Kaenders/Stephan Stomporowski (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*, Göttingen 2022, 449–468. https://doi.org/10.14220/9783737014342.449

Grabau, Christian: *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers'*, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim/Basel 2022, 50–66.

Gujer, Eric: *Der andere Blick. Cancel Culture ist kein Studentenulk. Es ist eine neue Form des Extremismus*, *Neue Zürcher Zeitung*, 12.08.2022, https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478 (22.02.2023).

Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände*, Frankfurt am Main 1981.

Hartmann, Martin: *Hannah Arendt. Rassistisch, aber knapp am Index vorbei*, *FAZ*, 23.05.2022, https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/hannah-arendt-und-der-rassismus-knapp-am-index-vorbei-18043827.html (19.12.2022).

Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hg.): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, 1. Aufl., Weinheim/Basel 2022.

Jaeggi, Rahel: *Welt/Weltentfremdung*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2. Aufl., Stuttgart 2022, 423–425. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_114

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kahlert, Heike/Lenz, Claudia (Hg.): *Neubestimmungen des Politischen: Denkbewegungen im Dialog mit Hannah Arendt*, Königstein 2001.

Kaube, Jürgen: *Im Reformhaus: zur Krise des Bildungssystems*, Hannover 2015.

Klinger, Florian: *Urteilen*, Zürich/Berlin 2011.

Lux, Katharina: *Scharfzüngige Schwester. Für und wider die Polemik in der feministischen Auseinandersetzung*, in: Koschka Linkerhand (Hg.), *Feministisch streiten: Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen*, Berlin 2018, 292–298.

Möller, Christina/Holtkamp, Max: *Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen*. Erscheint in: Dierk Borstel/Jennifer Brückmann/Laura Nübold/Bastian Pütter/Tim Sonnenberg (Hg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit*, Wiesbaden 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35279-0_49-1

Rebentisch, Juliane: *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*, Berlin 2022.

Rieger-Ladich, Markus: *Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Bildung, Politik und (Post-) Demokratie*, in: Ursula Frost/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012, 33–49. https://doi.org/10.30965/9783657776429_005

Rieger-Ladich, Markus: *Die Schmerzen der anderen. Privileg und Normalität als Gegenstand ästhetischer Bildung,* in: Christiane Thompson/Malte Brinkmann/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*, Weinheim 2021, 163–183.

Rieger-Ladich, Markus: *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*, Ditzingen, 2022.

Rieger-Ladich, Markus: *Betroffenheits-Kitsch und Privilegien-Kritik: Warum sie die Entwicklung einer akademischen Streitkultur blockieren. Eine kleine Polemik*, in: Sophia Richter/Anna Bitzer (Hg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*, Weinheim/Basel 2022, 43–55.

Rojahn, Pia: *Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, in diesem Band, 2024.

Schelsky, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg 1963.

Schmetkamp, Susanne: *Theorien der Empathie zur Einführung,* Hamburg 2019.

Schmetkamp, Susanne: *Empathischer Perspektivenwechsel, soziale Aufmerksamkeit und politische Urteilsbildung*, in: Markus Rieger-Ladich/Malte Brinkmann/Christiane Thompson (Hg.), *Öffentlichkeit(en). Urteilsbildung in fragmentierten Räumen*, Weinheim/Basel 2022, 178–194.

Schönecker, Dieter: *Akademische Cancel Culture. Reden wir lieber von Verbannung*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.08.2022, https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/cancel-culture-hat-legitime-freiheiten-in-der-wissenschaft-18198784.html (19.12.2022).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Su, Hanno/Bellmann, Johannes, *Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit: Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière*, *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2021), 275–295.

Waldenfels, Bernhard: *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt am Main, 1980.

Waldenfels, Bernhard: *Einführung in die Phänomenologie*, Stuttgart 1992.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wider die Vereindeutigung? Das Reflexionsideal im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs im Spiegel erziehungstheoretischer Überlegungen

Judith Küper

Einleitung

An den Reflexionsbegriff werden im Lehrer*innenbildungsdiskurs zahlreiche Ansprüche gestellt. Auch wenn diese Ansprüche je nach Praxis- und Wissenschaftsverständnis unterschiedlich formuliert und ausgedeutet werden, ist die hohe Bedeutung von Reflexion Konsens: Verstanden als besondere Form des Nachdenkens über das eigene Handeln gilt Reflexion in verschiedenen Argumentationsschneisen als unverzichtbarer Teil von Lehrer*innenprofessionalität.[1]

Eine zentrale Erwartung an Reflexion ist die Vermittlung von Theorie und Praxis. Ein post-technokratisch ausgedeutetes Theorie-Praxis-Verhältnis spricht Theorie eine anleitende Funktion für pädagogische Praxis ab. Zugleich gilt Theorie aber nicht als irrelevant für letztere, sodass andere Denkfiguren zu bemühen sind, um die Relevanz von Theorie für professionelle pädagogische Praxis zu artikulieren. Hier gewinnt der Reflexionsbegriff besonders an Bedeutung:[2] Pädagogisch Professionelle sollen dazu in der Lage sein, ihr Handeln auf der Grundlage von nicht-alltäglichen Wissensbeständen zu beleuchten, zu begründen und – auch in Anbetracht anderer denkbarer Handlungsalternativen – in Frage zu stellen.[3] Die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion des eigenen Handelns wird zu einer

1 Vgl. Thomas Häcker, *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*, in: Christian Reintjes/ Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 93–114, 96. https://doi.org/10.35468/5969-06.

2 Vgl. Constanze Berndt et al., *Editorial*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 9–18, 9.

3 Vgl. Werner Helsper, *Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers, Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (3) (2001), 7–15, 11.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

zentralen Differenz zwischen Laien und Professionellen erhoben. Diese Differenz sei gerade mit Blick auf die Berechtigung von Professionellen geboten, weitreichend in das Leben der ihnen überantworteten Klient*innen einzugreifen.[4]

Während die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns also etwa hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses anhand der Struktur des Reflexionsgegenstands begründet wird, ist zugleich eine gegenläufige Tendenz zu konstatieren: Der Reflexionsbegriff wird im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs auch auf eine Art und Weise gefüllt, die erziehungstheoretischen Überlegungen zuwiderläuft. In diesem Beitrag soll dieser Widerspruch beleuchtet und Überlegungen dazu angestellt werden, wie ein Reflexionsbegriff aussehen könnte, der für den Reflexionsgegenstand pädagogischen Handelns sensibel ist. Dafür gehe ich wie folgt vor: Nachdem zunächst die Bedeutung von Reflexion für pädagogisches Handeln aus erziehungstheoretischer Perspektive betrachtet wird (I), wird in einem zweiten Schritt das dominante Reflexionsideal im Lehrer*innenbildungsdiskurs nachgezeichnet (II). Dieses dominante Reflexionsideal steht im Widerspruch zur erziehungstheoretischen Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns, den ich in einem dritten Schritt im Rahmen einer Zuspitzung der bisherigen Ausführungen skizziere (III). An diesen Widerspruch anknüpfend überlege ich, inwiefern Reflexion für pädagogisches Handeln von ethischer Bedeutung sein kann – und wie Facetten eines Reflexionsbegriffs aussehen könnten, der dieser ethischen Bedeutung Rechnung tragen könnte (IV). In einem Resümee wird der Wert einer wissenschaftlichen Professionalisierung für diese ethische Bedeutung betont (V).

I. Reflexion als Kernmotiv pädagogischer Professionalität

Um theoretische Begründungen für die Bedeutung von Reflexion für pädagogisches Handeln nachzuzeichnen, lohnt es sich, strukturtheoretische Argumentationsfiguren zu betrachten, in denen der Reflexionsbegriff eine zentrale Rolle spielt. In diesen wird die Reflexionsbedürftigkeit professionellen pädagogischen Handelns anhand von dessen Strukturlogik entwickelt. Dafür spielen professionstheoretische Gedanken nach Ulrich

4 Vgl. Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Oevermann[5] und ihre weitere Ausdeutung für pädagogische Kontexte nach Werner Helsper[6] eine zentrale Rolle, in denen der hochverantwortliche und zugleich ungewisse Charakter professionellen Handelns betont wird. Professionelle übernehmen Verantwortung für die ihnen überantworteten Klient*innen, die aufgrund einer von ihnen nicht selbständig zu bewältigenden Krise auf Hilfe in Form einer stellvertretenden Krisenbearbeitung angewiesen sind. Ziel der Krisenbearbeitung ist die Wiederherstellung der gefährdeten Autonomie.[7] Mit Blick auf Lehrer*innenhandeln ist zu fragen, welche Krise schulpädagogisch bearbeitet wird. Aus erziehungstheoretischer Warte lässt sich das Aufwachsen als sich neu konstituierendes Subjekt in einer durch kulturelle Wissensbestände vorstrukturierten Welt als Krise beschreiben, die nicht allein durch die familiäre Sozialisation gelöst werden kann.[8]

Die Art und Weise, wie die Bearbeitung dieser Krise gelingen kann, ist nicht als deduktive Wissensanwendung auszuzeichnen, da sie sich nach den von Fall zu Fall singulären Bedingungen richten muss.[9] Es braucht also ein situativ zu fällendes Urteil, was zu tun ist. Die Absage an eine Subsumtion unter etwas feststehendes Allgemeines richtet sich nicht nur an ein als Anleitung gedachtes Theorie-Praxis-Verhältnis, sondern auch an die Feststellung des Angemessenen durch das Etablierte: Um der Singularität von Fällen gerecht werden zu können, ist das Hinterfragen von praktischen Routinen notwendig.[10] Mit Bezug auf die kantische Unterscheidung von

5 Vgl. Ulrich Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 70–182.

6 Vgl. Werner Helsper, *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit,* in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 521–569.

7 Vgl. Ulrich Oevermann, *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, in: Magret Kraul (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002, 19–63, 25f.

8 Vgl. Oevermann, *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, a.a.O., 35f.; vgl. Corrie Thiel, *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*, Wiesbaden 2019, 47–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23160-6.

9 Vgl. Thiel, *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit*, a.a.O., 56f.

10 Vgl. Merle Hummrich, *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz*, in: Stephan Kösel et al. (Hg.), *Mythos*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

bestimmender und reflektierender Urteilskraft kann hier auf die besondere Bedeutung der letzteren verwiesen werden,[11] um eine Sensibilität für Singularität zu gewähren. Der Fall würde im Rahmen dieser Subsumtion als spezifischer bestimmt und einer Handlungsweise zugeordnet, zu der sich die Klient*innen nicht ins Verhältnis setzen können. Eine derartige Figuration professionellen pädagogischen Handelns bliebe hinter erziehungstheoretischen Überlegungen zurück: Sowohl die Selbsttätigkeit der zu erziehenden Subjekte[12] als auch die damit verknüpfte Zukunftsoffenheit von Erziehung begründen, dass die Antwort der Adressat*innen auf ihr pädagogisches Angesprochen-Werden unverfügbar ist.[13] Um dieser Unverfügbarkeit gerecht werden zu können, muss der Subsumtion ein Gegengewicht in Form einer Rekonstruktionsbewegung gegenübergestellt werden, die an der Singularität des Falls ansetzt.[14]

Im Rahmen dieses Beitrags verorte ich die besondere Bedeutung von Reflexion für pädagogische Praxis im Offenhalten der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns, um die nicht sicher gewusst werden kann. Reflexion kann so die Ungewissheit pädagogischen Handelns nicht ausräumen – im Gegenteil: Wenn eine zentrale Leistung von Reflexion im Aufbrechen scheinbar unproblematischer Subsumtionen liegt,[15] könnte

Reflexion? Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit, Opladen 2022, 33–66, 37. https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.4.

11 Vgl. Johannes Bellmann et al., *Qualität als Tradierungsproblem. Forschungsperspektiven auf evaluative Praktiken in der Lehrerbildung*, *Bildung und Erziehung* 74 (2021), 8–30, 10. https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.8.

12 Vgl. Ole Hilbrich/Norbert Ricken, *Vom ‚Hass der Pädagogik' zum ‚Unvernehmen' der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung*, in: Ralf Mayer et al. (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2019, 45–69, 63f. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24783-6_2.

13 Vgl. Gert J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London 2013a, 23; vgl. Johannes Bellmann, *Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen, Ansätze zu einer Theorie der Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung*, in: Kerstin Drossel/Birgit Eickelmann (Hg.), *Does „What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Ein Überblick*, Münster 2018, 55–70, 66.

14 Vgl. Werner Helsper, *Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung*, in: Doris Wittek et al. (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*, Bad Heilbrunn 2021, 151–168, 165. https://doi.org/10.35468/5870-08.

15 Vgl. Werner Helsper, *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers uns Konsequenzen für die Lehrerbildung*, in: Georg Breidenstein et al. (Hg.), *Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Wiesbaden 2002, 67–86, 82f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Reflexion diese Ungewissheit gerade zur Geltung bringen.[16] Damit geht eine ‚Veruneindeutigung' von Angemessenheitsurteilen einher: Die Frage, wie pädagogisch Professionelle der Verantwortung gegenüber den pädagogischen Adressat*innen gerecht werden können, ist mit Ungewissheit verwoben, da um die Adressat*innen nicht sicher gewusst werden kann, ohne – alteritätstheoretisch gesprochen – ihre Andersheit zu verkennen.[17] Dieses Nicht-Wissen-Können um den angemessenen Umgang mit pädagogischen Adressat*innen macht ein ethisches Moment pädagogischer Beziehungen aus.[18]

Vor diesem Hintergrund lässt sich pädagogische Professionalisierung nicht als Programmatik verstehen, die einen sicherzustellenden Wissensstand zum Ziel hat, von dem aus angemessen gehandelt werden kann.[19] Vielmehr scheint eine Sensibilisierung hinsichtlich der Anspruchspluralität pädagogischer Handlungssituationen gewichtig – und hier könnte Reflexion als Öffnungsmoment eine Rolle spielen:[20] Ethische Fragen pädagogischen Handelns in ihrer Komplexität wahrnehmen zu können, ist in sich ein Anspruch an pädagogische Professionalität.[21] Wenn Erziehung in ihrer Verstrickung von Freiheit und Zwang als etwas unhintergehbar Paradoxales

16 Vgl. Häcker, *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*, a.a.O., 96.; vgl. Till-Sebastian Idel/Anna Schütz, *Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit*, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 201–213, 201.

17 Vgl. Micheal Wimmer, *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr der Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens,* in: Jan Masschelein/Michael Wimmer (Hg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit,* Sankt Augustin 1996, 219–265, 244f.; vgl. Judith Küper, *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 172. https://doi.org/10.35468/5975.

18 Vgl. Helsper, *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können,* a.a.O.; vgl. Wimmer, *Zerfall des Allgemeinen,* a.a.O.

19 Vgl. Michael Wimmer, *Vergessen wir nicht – den Anderen!,* in: Hans-Christoph Koller et al. (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn 2014a, 219–240, 236.

20 Vgl. Una Dirks/Wilfried Hansmann, *Einleitung*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim 1999, 11–21, 13.

21 Vgl. Norbert Ricken, *Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung. Eine kritische Relektüre, Sonderpädagogische Förderung heute* 62 (2017), 32–50.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

verstanden wird,[22] so lässt sich das Verletzungsrisiko, das von pädagogischem Handeln ausgeht, nicht dadurch ausräumen, dass Erziehende ihre Absichten oder die Konsistenz ihres Handelns zu diesen reflektieren. Stattdessen könnten gerade strukturell dilemmatische Momente von Erziehung reflexiv artikuliert und mit diesen einhergehende Angemessenheitsfragen pädagogischen Handelns eröffnet werden.

Ausgehend von einem in dieser Weise ethisch justierten Reflexionsbegriff möchte ich im Folgenden auf ein Problem hinweisen, das mit dem im Lehrer*innenbildungsdiskurs dominanten Reflexionsbegriff verwoben ist. Dieses Problem liegt in der Tendenz, pädagogisches Handeln genau dann als angemessen zu rahmen, wenn es auf evidenzbasiertes Wissen rückgeführt werden kann. Eine derartige Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns würde einerseits die paradoxale Struktur des letzteren verkennen.[23] Andererseits speist es ein technokratisches Wissenschaftsverständnis in den Diskurs um Lehrer*innenprofessionalität ein, dem der Reflexionsbegriff eigentlich gerade entgegentreten soll.[24]

*II. Zum dominanten Reflexionsideal im Lehrer*innenbildungsdiskurs*

Auch wenn der Begriff hinsichtlich seiner Überlastung zunehmend auch kritisch in den Blick genommen wird,[25] ist doch zu konstatieren, dass Reflexion und Reflexivität in verschiedenen Argumentationsschneisen positiv besetzte Begriffe sind. Was aber genau unter den Begriffen zu verstehen ist, variiert je nach Argumentationskontext. Diese Unterbestimmtheit mag einen Teil des Erfolgs des Begriffes ausmachen.[26] Thomas Häcker merkt an, dass es kaum Begriffe im Kontext der Lehrer*innenbildung gebe, deren

22 Vgl. Michael Wimmer, *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*, Paderborn 2014b, 365f.

23 Vgl. Wimmer, *Zerfall des Allgemeinen,* a.a.O., 259.

24 Vgl. Walter Herzog, *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995), 235–273, 264.

25 Vgl. Tobias Leonhard, *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen*, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 77–93 https://doi.org/10.35468/5969-05; vgl. Berndt et al., *Editorial*, a.a.O.

26 Vgl. Thomas Wenzl, *Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin*, in: Doris Wittek et al. (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswis-*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Auszeichnung mit dem Attribut *reflexiv* nicht auf Zustimmung treffen würde.[27] Auf der Spiegelseite der normativen Aufladung des Reflexionsbegriffes scheint auch das Abgelehnte auf: Eine nicht-reflexive Lehrer*innenbildung erscheint schwerlich wünschbar, wäre doch die Alternative eine blinde Einsozialisation in vorgefertigte Praktiken und damit eine Affirmation des Bestehenden.[28] Reflexion soll aber gerade nicht der unkritischen Bewältigung des praktisch Etablierten dienen: Eine Fortführung des letzteren wird einerseits als innovationslogisches Problem gekennzeichnet, da das aktuell gültige wissenschaftliche Wissen um Unterrichtsqualität ignoriert würde.[29] Andererseits wird die Perpetuierung von Praxis auch als ein ethisches Problem gerahmt, da die Reproduktion des Bestehenden auch bestehende Machtverhältnisse betrifft.[30] Diese zweifache Absage korrespondiert mit zwei Diskurssträngen, die mit einem unterschiedlichen Praxisverständnis einhergehen, die im Folgenden grob skizziert werden sollen, um anschließend ein geteiltes Drittes in etwas gemeinsam Abgelehnten herauszuarbeiten.

II.1 Differente Traditionen – geteilte Schlussfolgerungen

Eine erste hier fokussierte Traditionslinie lässt sich im weitesten Sinne an pragmatistische Motive in der Rezeption John Deweys und der Figur des *reflective pracitioner* binden, die Reflexion als Chance der Praxisverbesserung aus der Praxis heraus wähnt. Hier ist allerdings zu sagen, dass der pragmatistische Theoriekontext, in den die Figur des *reflective practitioner* eingelassen ist, selten in der Tiefe rezipiert wird.[31] Über die Idee einer

senschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche, Bad Heilbrunn 2021, 281–298. https://doi.org/10.35468/5870-15.

27 Vgl. Häcker, *Reflexive Lehrer*innenbildung*, a.a.O., 97.

28 Vgl. Urban Fraefel, *Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön*, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisitied. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 56–73, 57.

29 Vgl. Corinne Wyss, *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster 2013.

30 Vgl. Rolf-Torsten Kramer/Hilke Pallesen, *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft. Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*, in: Dies. (Hg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn 2019, 73–100.

31 Vgl. Fraefel, *Wo ist das Problem?*, a.a.O., 57.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

in Praxis verorteten Reflexion werden Reflexionsmodelle gebildet, die ein Aufmerken anhand eines Problems, ein theoriegeleitetes Bearbeiten dieses Problems und letztlich das Einspeisen neuer Lösungen in die Praxis nahelegen.[32] Dieser Prozess wird nicht selten als Kreisbewegung modelliert,[33] die von einem Problem Ausgang nimmt, das reflexiv zu bearbeiten ist, um dann eine durch Reflexion gewonnene neue Bearbeitungsweise dieses Problems in die Praxis zurückzuspielen.

Die Notwendigkeit, pädagogische Praxis zu reflektieren, wird in einer zweiten Traditionslinie, die an strukturtheoretische Argumentationsfiguren anschließt, mit Bezug auf die herausgehobene Verantwortung von Professionellen bei gleichzeitiger Ungewissheit ihres Handelns begründet.[34] Reflexion wird hier als etwas Ethisches Gebotenes hervorgebracht: Reflexion soll auf die Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns bei der gleichzeitigen Verantwortung der Professionellen gegenüber der Verletzbarkeit der Klient*innen antworten.[35]

Andreas Feindt bezeichnet diese beiden Stränge in ihrer differenten Zielsetzung und Positionierung zur pädagogischen Praxis als Optimierungs- und Angemessenheitsdiskurs.[36] Während Kontexte der Aktionsforschung mit einem hintergründigen pragmatistischen Praxisverständnis davon ausgehen, dass Praxis selbst kreative Problemlösungen entwirft,[37] ist die Warnung, dass Praxis unhinterfragt das Althergebrachte forciert und dabei

32 Vgl. Claudia von Aufschnaiter et al., *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung, Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (2019), 144–159, 152. https://doi.org/10.4119/hlz-2439.

33 Vgl. etwa Fred Korthagen/Jos Kessels, *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education, Educational Researcher* 28 (1999), 4–17, 13.

34 Vgl. Werner Helsper, *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), 567–579, 568 https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1; vgl. Hummrich, *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz*, a.a.O., 36f.

35 Vgl. Thomas Häcker, *Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern*, in: Maria Degeling et al. (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2019, 81–96, 85. https://doi.org/10.25656/01:17267.

36 Vgl. Andreas Feindt, *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*, Opladen 2007, 57. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193.

37 Vgl. Stephen Kemmis, *Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives, British Educational Research Journal* 28 (2012), 885–905, 892. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

in der Gefahr steht, etablierte Machtverhältnisse zu tradieren, ein strukturtheoretisches Motiv.[38] Im dominanten Reflexionsdiskurs scheint es zu einer Fusionierung beider Traditionslinien zu kommen, die einerseits von einer Optimierbarkeit von Praxis ausgehen, diese aber nicht in Praxis selbst verorten, sondern ein praxisexternes Korrektiv relevant setzen. Reflexion lässt sich in Bezug auf den normativen Anspruch, praktisch eingeschliffene Normalvorstellung im Lichte wissenschaftlichen Wissens neu betrachten zu können, als solches stilisieren.[39]

Eine Spur dieser Fusionierung zeigt sich etwa in der Rezeption professionstheoretischer Motive im Lehrer*innenbildungsdiskurs: Der Ausdruck *doppelte Professionalisierung* schließt an professionstheoretische Überlegungen Oevermanns an. Oevermann beschreibt die Einordnung eines Phänomens unter allgemeingültiges wissenschaftliches Wissen als Zielperspektive der ersten Professionalisierung.[40] Diese gelte es im Zuge einer zweiten Professionalisierung durch ein Gespür für die Einzigartigkeit der nicht-standardisierbaren Lebenspraxis zu durchkreuzen.[41] Während die erste Professionalisierung zentral auf die Operation der Subsumtion als deduktive Bewegung abgestimmt ist, ist für deren Brechung die Rekonstruktion als Möglichkeit des Eingehens auf die Singularität des Einzelfalls besonders bedeutsam.[42] Hierfür nennt Oevermann das Argument, dass eine bloße Subsumtion den Klient*innen pädagogischen Handelns keinen Raum lasse, sich zu dieser zu verhalten und so die professionstheoretische Grundidee konterkariere, die durch eine Krise bedrohte Autonomie der Klient*innen wiederherzustellen.[43] Dieses ethische Argument ist im Lehrer*innenbildungsdiskurs kaum präsent.[44] Stattdessen werden praktische

38 Vgl. etwa Kramer/Pallesen, *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*, a.a.O., 83.

39 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*, a.a.O., 43.

40 Vgl. Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, a.a.O., 124.

41 Vgl. Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, a.a.O., 126f.

42 Vgl. Thiel, *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit*, a.a.O., 56.

43 Vgl. Oevermann, *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, a.a.O., 25f.

44 Vgl. als Ausnahme Tobias Leonhard, *Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien*, in: Jeanette Böhme et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforde-*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Routinen als Gefahr für fallsensibles Handeln betrachtet.[45] In diesem Zuge wird die Figur der doppelten Professionalisierung nicht zentral auf die Notwendigkeit der Brechung von deduktiven Wissensanwendungen, sondern von Praxiskonventionen ausgelegt. Dadurch wird die Forderung nach einer doppelten Perspektive anschlussfähig an das geteilte Praxismisstrauen unterschiedlicher Diskursströmungen, die wissenschaftliches Wissen als Korrektiv für Praxis fassen. Eine Distanzierung von dieser Praxis, die über die Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen prozessiert, soll das Problem einer unhinterfragten und möglicherweise überkommenen Routine bearbeiten.[46] In dieser Distanzierung liegt das Kernmoment des dominanten Reflexionsideals, das sich, wie im Folgenden zuzuspitzen ist, an das Ideal eines bestimmten Wissenschaftsverständnisses anschmiegt (II.2).

II.2 Das Reflexionsideal der objektivierenden Distanzierung

Wenn man darauf blickt, wie eine anspruchsvolle Reflexion pädagogischer Praxis im Diskurs um Lehrer*innenbildung figuriert wird, so fällt auf, dass Reflexion mit dem Motiv einer Distanzierung verknüpft wird, durch die das Reflexionssubjekt eine entrückte Position zum Reflexionsgegenstand annimmt.[47] Diese Position gleicht einer unbeteiligten Beobachtendenperspektive, die eine Objektivierung des Reflexionsgegenstands ermöglichen soll. Die darin aufscheinende Nähe zu einer wissenschaftlichen Perspektive auf das Erfahrene korrespondiert mit dem Diskursmotiv, pädagogische Reflexion als Mittel gegen ein fragloses Aufgehen im praktisch Etablierten

rungen und Perspektiven, Bad Heilbrunn 2018, 211–221, 213. Ein ethisches Motiv, das mit dem Begriff der Professionalisierung verknüpft wird, liegt in der Idee, dass Lehrer*innenhandeln potenziell derart verletzend sei, dass es eine besonders tragfähige Legitimationsgrundlage aufbauen müsse – als diese wird wissenschaftliches Wissen dargelegt. Dies soll hier nicht grundlegend als Problem angemahnt werden – dass wissenschaftliches Wissen für pädagogisches Handeln von Bedeutung ist und auch ethisch relevant sein kann, ist nicht in Abrede zu stellen. Zugleich ist aber Vorsicht geboten, dass wissenschaftliches Wissen nicht genau die Funktion zugewiesen bekommt, die es gerade bekämpfen soll: eine Schließung der Frage nach dem pädagogisch Angemessenen.

45 Vgl. Helsper, *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können,* a.a.O., 78.

46 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten*, a.a.O., 45.

47 Vgl. etwa Constanze Berndt/Thomas Häcker, *Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen*, in: Constanze Berndt et al. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 240–253, 247.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zu stilisieren. Das aufstörende Moment wird dann extern durch eine wissenschaftlich informierte Perspektive eingeholt, während der Praxis die Fähigkeit abgesprochen wird, sich selbst zu hinterfragen.

Im dominanten Diskurs, so lässt sich zuspitzen, wird das ideale Reflexionssubjekt als eines gezeichnet, das einem Forschendensubjekt im Rahmen eines naturwissenschaftlich geprägten Wissenschaftsverständnis nahekommt: Das Reflexionssubjekt soll aus einer distanzierten Beobachtendenperspektive auf eine pädagogische Erfahrung blicken[48] und diese unter expliziter Bezugnahme auf wissenschaftliche Wissensbestände einordnen und beurteilen.[49] Diese Beurteilung fußt auf der Annahme, dass Angemessenheitsurteile über pädagogische Praxis durch die Bezugnahme auf wissenschaftliches – evidenzbasiertes – Wissen umso sicherer und belastbarer gelingen könnten.[50] Zusammengeführt lässt sich dieses Reflexionsideal als eines der objektivierenden Distanzierung auszeichnen.

III. Das Reflexionsideal im Widerspruch zur Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns

Wenn nun also das Ideal der objektivierenden Distanzierung ein fühlendes, ansprechbares Reflexionssubjekt einklammert und stattdessen ein der reflektierten Erfahrung gegenüber neutral positioniertes Forschendensubjekt einsetzt, ist zu fragen, inwiefern dieses Ideal sensibel für pädagogische Handlungskontexte sein kann. Dass eine Distanzierung vom unmittelbar Gegebenen, Scheinbar-Notwendigen einen Bruch mit etablierten und zugleich revisionsbedürftigen Normalvorstellungen anregen kann, erscheint gerade mit Blick auf die Überlegung bedeutsam, dass pädagogische Professionalisierung nicht im Teilwerden von Konventionen aufgeht. Dennoch

48 Vgl. Claudia Eysel, *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*, Berlin 2006, 112f.

49 Vgl. etwa Judith Schellenbach-Zell et al., *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionsqualität im Praxissemester*, in: Martin Rothland/Ina Biederbeck (Hg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, Münster 2018, 177–186, 179f.

50 Vgl. Jörg Schlömerkemper, *Vom „Forschenden Lernen" zum „Forschenden Habitus" – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf" (KoProfiL) an der Universität Frankfurt a. M.,* in: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2003, 185–198, 186.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

droht die Gleichsetzung einer professionellen Perspektive mit der einer unbeteiligten Beobachtungsinstanz die Begründung für die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis zu konterkarieren: Das wissenschaftliche Wissen, auf das dem Forschendensubjekt ein privilegierter Zugriff zugesprochen wird, wird so stark als Praxiskorrektiv stilisiert, dass diese ins Affirmative zu kippen scheint. Das wirkt kontraintuitiv, zeichnet sich eine wissenschaftliche Perspektive doch gerade durch eine ihr inhärente Skepsis und Offenheit aus. Wenn aber wissenschaftliche Wissensbestände als Garant für Unterrichtsqualität herangezogen werden, droht die Frage, was gutes pädagogisches Handeln sein kann, nicht geöffnet, sondern geschlossen zu werden. So würde ein deduktives Angemessenheitsurteil ins Werk gesetzt, das der Singularität von Fällen nicht gerecht werden kann. Diese kontraintuitive Form der Wissensanwendungen zeichnen etwa Herzmann und Liegmann als eine Realisation der Theorie-Praxis-Relationierung in studentischen Schreibprodukten im Kontext des Forschenden Lernens nach: In dieser Ausdeutung wird Forschendes Lernen als Wirkungsforschung inszeniert.[51] Martin Rothland warnt mit Blick auf Figuren der Theorie-Praxis-Relationierung im Lehrer*innenbildungsdiskurs davor, die Konflikthaftigkeit nebeneinander existenter wissenschaftlicher Perspektiven abzublenden, die problemlösenden Anwendungen von wissenschaftlichem Wissen entgegensteht.[52] Johannes Bellmann betont die Nicht-Standardisierbarkeit singulärer Fälle als Bruchmoment der Übertragung feststehender Wissensbestände auf pädagogische Handlungssituationen.[53] Er gibt zu bedenken, dass ausgerechnet im Rahmen der Forderung nach einer reflexiven Lehrer*innenbildung, die über das Forschende Lernen gefördert werden soll, ein affirmatives Wissenschaftsverständnis forciert zu werden drohe.[54]

Würde ein direkter Weg von der Theorie zur Praxis führen, würde die Argumentationsfigur ins Leere laufen, dass Theorie pädagogische Praxis in

51 Vgl. Petra Herzmann/Anke B. Liegmann, *Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens, Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (2018), 46–65, 60.

52 Vgl. Martin Rothland, *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 133–140, 138. https://doi.org/10.35468/hblb2020-015.

53 Vgl. Johannes Bellmann, *„Teacher as Researcher"? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks*, in: Malte Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 11–37, 33. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_2.

54 Vgl. Bellmann, *„Teacher as Researcher"?*, a.a.O., 34.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ihrer Ambivalenz und Vieldeutigkeit artikulieren kann.[55] Die Leerstelle, die eines situativen Urteils bedarf, würde geschlossen. Vor dem Hintergrund dieser erziehungstheoretischen Überlegungen kann die Leistung von Theorie in pädagogischer Reflexion weder in der Bestimmung der Situation noch in der Festlegung des zu Tuenden liegen. Der Grundsatz, den pädagogisch Überantworteten gerecht werden zu wollen, kann nicht in einen geradlinigen Weg zur Erfüllung dieses Ziels übersetzt werden.[56]

IV. Zur ethischen Bedeutung pädagogischer Reflexion

Wenn sich die Frage, wie dem pädagogisch überantworteten Anderen gerecht zu werden sei, nicht durch Reflexion abschließend beantworten lässt, ist noch einmal vertieft zu überlegen, was Reflexion stattdessen für pädagogische Praxis leisten könnte. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Virulenz dieser Frage nicht einfach als etwas für jede*n gleichsam Gegebenes zu begreifen ist, sondern ihrerseits einer Ansprechbarkeit von Pädagog*innen bedarf: Reflexion steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der Unmittelbarkeit einer Erfahrung und ihrer Deutung, die das Erfahrene als etwas Bestimmtes hervorbringt. Eine von einer pädagogischen Perspektive aus geleistete Reflexion ist somit Teil einer pädagogischen Denktradition. Reflexion kann so nicht als Reproduktion von etwas Gegebenem, sondern als lebendige Verhältnissetzung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand figuriert werden. Ein zum Reflexionssubjekt gänzlich unverbunden gedachter Reflexionsgegenstand ist schwerlich vorstellbar, gründet Reflexion doch gerade in der Beziehung beider Momente. Wenn Reflexion zwar die Unmittelbarkeit des Erlebens aufhebt, zugleich aber an dieses Erleben als Erfahrung, die eine Spur hinterlässt, gebunden bleibt, stellt Reflexion eine Möglichkeit dar, das eigene Involviertsein in pädagogische Erfahrungen zu thematisieren.[57]

---

55 Vgl. Christiane Thompson, *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung*, in: Oktay Bilgi et al. (Hg.), *„Qualität" revistied. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim 2021, 20–32, 22; vgl. Gert J.J. Biesta, *On the Idea of Educational Theory*, in: Beverly J. Irby et al. (Hg.), *The Handbook of Educational Theories*, Charlotte 2013b, 5–15, 13.

56 Vgl. Wimmer, *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen*, a.a.O., 366f.

57 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten*, a.a.O., 96.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wenn durch Reflexion als Rückwendung auf etwas, das als etwas Bestimmtes erlebt wurde, die Figuration dieses Etwas selbst beleuchtet werden kann, könnte die Vieldeutigkeit pädagogischer Erfahrungen in den Blick kommen: In Anlehnung an phänomenologische Impulse ist zu überlegen, ob durch die Thematisierung der eigenen Wahrnehmung von etwas als etwas Spezifisches auch andere Deutungsmöglichkeiten aufscheinen.[58] So könnte eine Reflexion, die die Verbindung von Subjekt und Gegenstand nicht auflöst, sondern in Bewegung setzt, die Nicht-Feststellbarkeit pädagogischer Erfahrungen spürbar werden lassen. Dass dabei auch das Annehmen differenter Theorieperspektiven neue Blickweisen auf Praxis erlaubt, erscheint ebenso einleuchtend wie die Überlegung, dass eine Destabilisierung etablierter Deutungsmuster professionalisierend sein kann. Professionalisierung kann in diesem Sinne bedeuten, für Ungewissheit ansprechbar zu werden und die Absolutheit der eigenen Perspektive und der an diese geknüpften (Vor-)Urteile einklammern zu können. Diese Einklammerung kann dabei helfen, die Fragen, was in einer pädagogischen Handlungssituation der Fall ist und was zu tun sei, offen zu stellen. Insofern Reflexion eine sinnpluralisierende Perspektive auf Praxis begünstigt, ist ihr Wert für pädagogische Handlungskontexte gut begründbar.

Diese Offenheit ist als ethisch motivierte nicht mit Willkür oder Beliebigkeit gleichzusetzen: Dass die Reflexion einer pädagogischen Handlungssituation keine irritationslose Bestimmung und kein folgerichtiges Ableiten einer adäquaten Reaktion leisten kann, bedeutet zugleich nicht, dass Reflexion die Frage, was zu tun sei, gar nicht bearbeiten könnte. Im Gegenteil, mit Judith Butler lässt sich formulieren, dass Reflexion gerade geboten sei, um die Frage offenzuhalten, wie dem Anderen gerecht zu werden sei.[59] Auch wenn ein endgültiges Urteil über den Anderen sich ethisch verbietet, fordere der Anspruch des Anderen doch ein Angemessenheitsurteil ein.[60] Einer für fremde Anspruchserfahrungen offenen Reflexion könnte so eine

58 Vgl. Malte Brinkmann, *Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven*, in: Ders. (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 62–83, 76. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1.

59 Vgl. Judith Butler, *Giving an Account of Oneself*, New York 2005, 43. https://doi.org/10.5422/fso/9780823225033.001.0001.

60 Vgl. Matthias Flatscher, *Was heißt Verantwortung? Zum alteritätstheoretischen Ansatz von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida, Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (2016), 125–164, 160. https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.5.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ethische Bedeutung zukommen: Mit der Dezentrierung des urteilsmächtigen Reflexionssubjekts mag zugleich eine Empfänglichkeit für die Unverfügbarkeit des Anderen einhergehen,[61] durch die scheinbare Sicherheiten erschüttert werden können.

Zentral für die vorgestellten Überlegungen ist, das Reflexionssubjekt nicht als souveräne Beobachtungsinstanz zu denken, die ihre Urteilssicherheit aus ihrer epistemisch privilegierten Position gewinnt. Wenn es stattdessen als verstrickt in pädagogische Fälle, von diesen affiziert und für die darin verantwortenden Dimensionen empfänglich gezeichnet wird, kann eine ethische Facette von Reflexion zur Sprache gebracht werden, die gerade in der Involvierung des Reflexionssubjekts wurzelt.[62] Damit ist nicht gemeint, dass das Reflexionssubjekt als eines gezeichnet werden muss, das seine eigene Beziehung zum Reflexionsgegenstand über biographische Bezüge historisieren und offenlegen können muss. Gegen eine zu starke Subjektfokussierung wird, auch aufgrund der Gefahr von Übergriffigkeit, Kritik erhoben.[63]

Auch wenn also der Anspruch an den Reflexionsbegriff, die Beziehung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand zu beleuchten, aufgrund der möglicherweise überfordernden und belastenden Hyperfokussierung des Reflexionssubjekts mit Vorsicht formuliert werden muss, sehe ich auch Probleme in der diskursiv aufkommenden Forderung nach der Einklammerung des Reflexions- zugunsten des Analysebegriffs:[64] Die Idee, einen forschenden Blick auf Schulpraxis jenseits von subjektiven Relationen zum Reflexionsgegenstand zu thematisieren, könnte eine möglichst vollständige Ablösung des Analyse- bzw. Forschungssubjekts vom Gegen-

61 Vgl. Elisabeth Sattler, *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*, Bielefeld 2009, 79. https://doi.org/10.14361/9783839413234.

62 Vgl. Küper, *Das Antworten verantworten*, a.a.O., 70.

63 Vgl. Elaine Swan, *Let's Not Get Too Personal: Critical Reflection, Reflexivity and the Confessional Turn, Journal of European Industrial Training* 32 (2008), 885–905. https://doi.org/10.1108/03090590810877102.

64 Vgl. Frederike Heinzel, *Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde und Herausforderungen*, in: Eva Gläser et al. (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, Bad Heilbrunn 2022, 18–34, 30f. https://doi.org/10.35468/5965-02; vgl. Leonhard, *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen*, a.a.O., 91.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

stand forcieren.[65] Wenn es sich bei diesem Gegenstand allerdings um eine pädagogische Erfahrung handelt, könnte eine Objektivierung den Zugang zu dieser verstellen: Pädagogische Phänomene liegen nicht als etwas Gegebenes vor, sondern werden durch ihre involvierenden und affizierenden Anspruchsdimensionen konstituiert.[66] Werden diese im Zuge des Ideals der objektivierenden Distanzierung eingeklammert, könnten auch konstituierende Dimensionen einer pädagogischen Anspruchserfahrung, die das Reflexionssubjekt zum Urteilen aufruft, abgeblendet werden.

V. Resümee

Die Frage, wie ein Reflexionsbegriff aussehen könnte, der für pädagogische Praxiskontexte sensibel ist, geht von der Überlegung aus, dass das Ideal der objektivierenden Distanzierung möglicherweise bedeutsame Momente von pädagogischer Reflexion dethematisiert. Dieses Ideal setzt ein Forschendensubjekt als Reflexionssubjekt ein, das als äußere*r Beobachter*in auf den Gegenstand blickt und ihn dabei objektiviert. Ein singularitätssensibles Angemessenheitsurteil kann dieses Reflexionssubjekt nicht fällen.

Die Kritik an dieser Relevantsetzung einer objektivierenden Forschendenperspektive auf pädagogische Anspruchserfahrungen ist kein grundlegender Einspruch gegen eine wissenschaftliche Professionalisierung: Die grundlegende Idee, dass eine Forschendenperspektive sinnpluralisierende Deutungen von Praxiserfahrungen eröffnen und so den Blick auf das eigene pädagogische Handeln bereichern kann, bleibt gerade mit Blick auf die Vieldeutigkeit pädagogischer Erfahrungen plausibel. Dass der schillernde Charakter des Pädagogischen eine derartige Perspektivierung erfordert,

65 Die Skepsis gegenüber der Ausradierung des Subjektiven durch Reflexion soll im Gegenzug nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass Reflexion immer den Anspruch haben muss, das Reflexionssubjekt direkt zum Thema zu machen und etwa dessen Biographie zu fokussieren. Stattdessen ist das subjektive Moment von Reflexion bereits in der Verhältnissetzung zu dem Reflexionsgegenstand zu verorten, der das Reflexionssubjekt anspricht.

66 Vgl. Lars Wicke, *Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand*, in: Martin Karcher/Severin Sales Rödel (Hg.), *Lebendige Theorie*, Hamburg 2021, 115–125, 125.; vgl. Jörg Ruhloff, *Beobachtung ohne Erfahrung*, in: Ines M. Breinbauer/Gabriele Weiß (Hg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, Würzburg 2011, 21–34, 31.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

lässt sich erziehungstheoretisch begründen.[67] Ein wissenschaftlicher Denkstil ist aufgrund der Skepsis vor dem Letztgültigen und der systematischen Bedeutung des Nicht-Gewussten für pädagogisch Professionelle besonders wertvoll, um der Nicht-Feststellbarkeit der Frage nach dem pädagogisch Angemessenen gerecht zu werden. Eine Sensibilität für diese könnte sich etwa in einer Offenheit für überraschende Begegnungen mit pädagogisch überantworteten Anderen äußern, die das Angemessenheitsurteil des Reflexionssubjekts sowohl erschüttern als auch herausfordern können.

Dass um diese Anderen nicht abschließend gewusst werden kann und dass die Illusion der feststellenden Identifikation pädagogischer Adressat*innen nicht nur ein logisches, sondern auch ein ethisches Problem darstellt,[68] kann mit einem ethisch justierten Reflexionsbegriff artikuliert werden. Hinsichtlich des Reflexionsideals der objektivierenden Distanzierung, dem im Lehrer*innenbildungsdiskurs Dominanz zugesprochen werden kann, ist diese ethische Dimension von Reflexion erneut zu betonen. Andernfalls würde riskiert, dass der Anspruch an Reflexion, auf die Verantwortung pädagogisch Handelnder in konstitutiv ungewissen Bedingungen zu antworten, durch Reflexion selbst dementiert würde.

Literatur

Bellmann, Johannes: *Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen, Ansätze zu einer Theorie der Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung*, in: Kerstin Drossel/Birgit Eickelmann (Hg.), *Does „What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Ein Überblick*, Münster 2018, 55–70.

Bellmann, Johannes: *„Teacher as Researcher"? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks*, in: Malte Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 11–37. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_2

Bellmann, Johannes/Hans, Katharina/Küper, Judith/Thiel, Corrie: *Qualität als Tradierungsproblem. Forschungsperspektiven auf evaluative Praktiken in der Lehrerbildung*, *Bildung und Erziehung* 74 (2021), 8–30. https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.8

Berndt, Constanze/Häcker, Thomas: *Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen*, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 240–253.

67 Vgl. Thompson, *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens*, a.a.O., 22.

68 Vgl. Wimmer, *Vergessen wir nicht – den Anderen!*, a.a.O., 221.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:44
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Berndt/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias: *Editorial*, in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 9–18.

Biesta, Gert J.J.: *The Beautiful Risk of Education*, London 2013a.

Biesta, Gert J.J.: *On the Idea of Educational Theory,* in: Beverly J. Irby/ Genevieve Brown/Rafael Lara-Alecio/Shirley Jackson (Hg.), *The Handbook of Educational Theories*, Charlotte 2013b, 5–15.

Brinkmann, Malte: *Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven*, in: Ders. (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*, Wiesbaden 2020, 62–83. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1

Butler, Judith: *Giving an Account of Oneself*, New York 2005. https://doi.org/10.5422/fso/9780823225033.001.0001

Dirks, Una/Hansmann, Wilfried: *Einleitung*. in: Dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim 1999, 11–21.

Eysel, Claudia: *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*, Berlin 2006.

Feindt, Andreas: *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*, Opladen 2007. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193

Flatscher, Matthias: *Was heißt Verantwortung? Zum alteritätstheoretischen Ansatz von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida, Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (2016), 125–164. https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.5

Fraefel, Urban: *Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön*, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisitied. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 56–73.

Häcker, Thomas: *Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern*, in: Maria Degeling/Nadine Franken/Stefan Freund/Silvia Greiten/Daniela Neuhaus/Judith Schellenbach-Zell (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2019, 81–96. https://doi.org/10.25656/01:17267

Häcker, Thomas: *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 93–114. https://doi.org/10.35468/5969-06

Heinzel, Friederike: *Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde und Herausforderungen*, in: Eva Gläser/Julia Poschmann/Petra Büker/Susanne Miller (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, Bad Heilbrunn 2022, 18–34. https://doi.org/10.35468/5965-02

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Helsper, Werner: *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit,* in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 521–569.

Helsper, Werner: *Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers, Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (2001), 7–15.

Helsper, Werner: *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissenformen des Lehrers uns Konsequenzen für die Lehrerbildung*, in: Georg Breidenstein/Katrin Kötters-König/Werner Helsper (Hg.), *Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Wiesbaden 2002, 67–86.

Helsper, Werner: *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), 567–579. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1

Helsper, Werner: *Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung*, in: Doris Wittek/Thorid Rabe/Michael Ritter (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche,* Bad Heilbrunn 2021, 151–168. https://doi.org/10.35468/5870-08

Herzog, Walter: *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995), 235–273.

Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B.: *Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens, Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (2018), 46–65.

Hilbrich, Ole/Ricken, Norbert: *Vom ‚Hass der Pädagogik' zum ‚Unvernehmen' der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung*, in: Ralf Mayer/Alfred Schäfer/Steffen Wittig (Hg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2019, 45–69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24783-6_2

Hummrich, Merle: *Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz*, in: Stephan Kösel/Tim Unger/Merle Hummrich (Hg.)*, Mythos Reflexion? Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*, Opladen 2022, 33–66. https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.4

Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna: *Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit*, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 201–213.

Kemmis, Stephen: *Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives, British Educational Research Journal* 28 (2012), 885–905. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316

Korthagen, Fred/Kessels, Joas: *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education, Educational Researcher* 28 (1999), 4–17.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke: *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft. Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*, in: Dies. (Hg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn 2019, 73–100.

Küper, Judith: *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung,* Bad Heilbrunn 2022. https://doi.org/10.35468/5975

Leonhard, Tobias: *Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer* Studien, in: Jeanette Böhme/Colin Cramer/Christoph Bressler (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn 2018, 211–221.

Leonhard, Tobias: *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen*, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2022, 77–93. https://doi.org/10.35468/5969-05

Oevermann, Ulrich: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main (1996) 2017, 70–182.

Oevermann, Ulrich: *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*, in: Magret Kraul (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002, 19–63.

Ricken, Norbert: *Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung. Eine kritische Relektüre, Sonderpädagogische Förderung heute* 62 (2017), 32–50.

Rothland, Martin: *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, in: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Siegrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2020, 133–140. https://doi.org/10.35468/hblb2020-015

Ruhloff, Jörg: *Beobachtung ohne Erfahrung*, in: Ines M. Breinbauer/Gabriele Weiß (Hg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, Würzburg 2011, 21–34.

Sattler, Elisabeth: *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*, Bielefeld 2009. https://doi.org/10.14361/9783839413234

Schellenbach-Zell, Judith/Fussangel, Kathrin/Erpenbach, Anna: *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionsqualität im Praxissemester*, in: Martin Rothland/Ina Biederbeck (Hg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, Münster 2018, 177–186.

Schlömerkemper, Jörg: *Vom „Forschenden Lernen" zum „Forschenden Habitus" – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf" (KoProfiL) an der Universität Frankfurt a.M.,* in: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2003, 185–198.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Swan, Elaine: *Let's Not Get Too Personal: Critical Reflection, Reflexivity and the Confessional Turn, Journal of European Industrial Training* 32 (2008), 885–905. https://doi.org/10.1108/03090590810877102

Thiel, Corrie: *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*, Wiesbaden 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23160-6

Thompson, Christiane: *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung*, in: Oktay Bilgi/Gerald Blaschke-Nacak/Judith Durand/Thilo Schmidt/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), *„Qualität" revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim 2021, 20–32.

von Aufschnaiter, Claudia/Fraji, Amina/Kost, Daniel: *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung, Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (2019), 144–159. https://doi.org/10.4119/hlz-2439

Wenzl, Thomas: *Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin*, in: Doris Wittek/Thorid Rabe/Micheal Ritter (Hg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche,* Bad Heilbrunn 2021, 281–298. https://doi.org/10.35468/5870-15

Wicke, Lars: *Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand*, in: Martin Karcher/Severin Sales Rödel (Hg.), *Lebendige Theorie*, Hamburg 2021, 115–125.

Wimmer, Michael: *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr der Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens,* in: Jan Masschelein/Michael Wimmer (Hg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit,* Sankt Augustin 1996, 219–265.

Wimmer, Michael: *Vergessen wir nicht – den Anderen!,* in: Hans-Christoph Koller/Rita Casale/Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn 2014a, 219–240.

Wimmer, Michael: *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*, Paderborn 2014b.

Wyss, Corinne: *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III. Fachsystematik und didaktische Modelle

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Fachsystematik und Geschichte als Momente verstehensorientierter Lehrerbildung. Bildungsphilosophische Grundlagen und Modelle kohärenten Lernens

Michael Städtler

I. Kohärenz und Verstehen

Die Forderung nach der Kohärenz von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in der Lehrerbildung soll unter anderem dem kognitionspsychologischen Befund Rechnung tragen, dass verbundenes oder vernetztes Wissen erfolgreicher gelernt wird als unverbundenes: „[C]urriculare Kohärenz [hat] einen positiven Effekt auf die vertiefte Wissensverarbeitung sowie den Lernzuwachs von Studierenden“[1]. Dabei wird dem sogenannten Lernzuwachs, der empirisch operationalisierten Bildung, ein seinerseits operationalisierter instrumenteller Zweck zugeordnet: „Lehrkräfte müssen über professionelle Handlungskompetenzen verfügen, um in Schule und Unterricht wissenschaftlich fundiert, reflektiert und wirksam zu agieren und die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Wissensaufbau zu unterstützen.“[2]

So wird Kohärenz konsequent als technische Aufgabe verstanden: Wenn die Studierenden die Anteile ihres Studiums nicht spontan in Verbindung bringen können, sollen ihnen Hilfestellungen hierfür angeboten werden. Wenn sie die Gegenstände verschiedener Lehrveranstaltungen nicht mit einander in Verbindung bringen können, sollen ihnen zusätzliche Lehr-Lerngelegenheiten dabei helfen. Dies kann durch synchrone oder diachrone Bezugnahmen von Lehrveranstaltungen aufeinander oder durch Co-Teaching geschehen oder durch zusätzliche Veranstaltungen, in denen

1 Vgl. Katharina Hellmann, *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung*, in: Dies. u.a. (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*, Wiesbaden 2019, 9–30, 22. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4.

2 A.a.O., 9.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

das Verhältnis thematisiert wird.[3] Als Kriterium der Kohärenz erscheinen hierbei ausschließlich die Anforderungen der praktischen Ausübung des Lehrerberufs, auf die die Ausbildung, deren erste Phase das Studium ist, möglichst effizient vorbereiten soll. Mit diesem Kriterium ist aber ein hohes Maß an Kontingenz verbunden, denn die Anforderungen an den Lehrerberuf folgen politischen und gesellschaftlichen – nicht zuletzt ökonomischen – Interessen, die ganz verschiedene Gestalten annehmen können, und diese Interessen haben immer wieder Einfluss auf die Inhalte von Didaktik und Bildungswissenschaft sowie auf die Auswahl der Fachinhalte.

Stattdessen bedürfte es eines Kriteriums, das in der Sache selbst liegt. Insofern für den Sachgehalt des Lehramtsstudiums die Fachwissenschaften zuständig sind, wäre in ihnen, genauer im Verhältnis der Fachwissenschaft zum Verstehensprozess, das Kriterium für den zusammenhängenden Aufbau des Lehramtsstudiums zu suchen: Vom konkreten fachlichen Wissen ausgehend wäre zu begründen, wie es jeweils in schulischen Kontexten sinnvoll zu erarbeiten wäre. Das Spektrum fachlichen Wissens, das einen verstehensorientierten Unterricht ermöglicht, unterliegt dabei zwei Bedingungen: Lehrer müssen erstens die Struktur ihres Faches *im Prinzip* verstanden haben, das heißt, sie brauchen nicht jeden Inhalt zu kennen, aber sie sollten in der Lage sein, unbekannte Inhalte einzuordnen und sich selbst zu erarbeiten. Zweitens müssen sie wissen, wie und warum fachliches Wissen entstanden ist.[4] Ist die erste Bedingung nicht erfüllt, muss der Lehrer blind dem Schulbuch folgen, ist die zweite Bedingung nicht erfüllt, kann er nur axiomatisierte Fakten vortragen, die die Schüler irgendwie behalten – und vor allem: hinnehmen – müssen.[5] Deshalb birgt gerade die Verselbständigung von Didaktik gegenüber der Fachwissenschaft erstens die Gefahr, Schüler autoritär mit Inhalten zu konfrontieren, die sie nur dann autonom, mündig verstehen könnten, wenn sie ihnen aus der Syste-

3 Vgl. a.a.O., 17–19. Vgl. Bärbel Diehr, *Kohärenz und Korrespondenz. Die fachdidaktische Perspektive auf die universitäre Englischlehrerbildung*, in: Michaela Heer / Ulrich Heinen (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*, Paderborn 2020, 325–342, 328f.

4 Vgl. Martin Wagenschein, *Verstehen lehren*, Weinheim 1997.

5 Vgl. hierzu Dagmar Dann, *Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums im Hinblick auf die Unterrichtspraxis*, in: Philipp Richter (Hg.), *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2016, 31–35. Danns Tenor ist der dringende Rat, heute noch nicht ans Referendariat zu denken, sondern das Fachstudium als Fundament künftigen Unterrichtens besonders ernst zu nehmen.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

matik und Geschichte des Faches verständlich würden; zweitens besteht die Gefahr, die Schüler mit einer willkürlichen Auswahl von Gegenständen zu konfrontieren. Diese Willkür selbst und ihr Grund, die jeweils currenten politischen Zwecke im Bildungssystem, bleiben für die Schüler – und die meisten Lehrer – hinter der empirischen Plausibilität des Arrangements der Lerninhalte verborgen.[6]

Damit verschiebt sich die Kohärenzfrage aus ihrer über den Studienanteilen schwebenden technischen Situation in die Fachwissenschaft hinein:[7] Die Aufgabe ist, den Sinn des Zusammenhangs von Fachwissenschaft und Didaktik auf der Grundlage eines in sich kohärenten Fachwissens besser zu verstehen. Sonst bliebe jede Didaktik ein Werkzeug, das unverstanden auf Unverstandenes angewendet wird, indem zum Beispiel der kategorische Imperativ gemäß dem Bonbon-Modell so unterrichtet wird, dass zwar alle Schüler zu Wort kommen, aber für *Kants* Worte kaum 10 Minuten bleiben.[8] So lässt sich vielleicht pragmatisch Unterricht effizient planen, aber dies wäre kein Unterricht, in dem die Schüler Gelegenheit bekämen, fachliches Wissen zu verstehen.[9]

Durch die instrumentelle Erzeugung von Kohärenz ist möglicherweise das empirische Zusammenhängen der Studienanteile plausibel zu machen, aber ein sachlich begründeter Zusammenhang, aus dem heraus die Form des Studiums als ein Ganzes inhaltlicher Bildung zu verstehen wäre, ergibt sich nicht. Begriffe wie Inhalt, Bildung oder Verstehen werden konsequent vermieden, weil sie nicht eindeutig operationalisierbar sind, oder sie wer-

6 Vgl. hierzu Peter Bulthaup, *Fachsystematik und didaktische Modelle*, in: *Das Gesetz der Befreiung*, Lüneburg 1998, 179–199, 192–195. Vgl. Heide Homann, *Lehrerstudium zwischen Praxisdruck und Wissenschaftskritik*, biol. did. 1,121 (1978), 121–150, 129, 137f.

7 Vgl. Michaela Heer / Ulrich Heinen, *Fachlichkeit. Das Fachstudium in der Lehrerbildung*, in: Heer / Heinen (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören*, a.a.O., 5–20.

8 Zum Bonbon-Modell vgl. Rolf Sistermann, *Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben*, in: Jonas Pfister / Peter Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Bern 2016, 203–223. https://doi.org/10.36198/9783838545141.

9 Der Unterschied zwischen einem oberflächlichen Lernen einzelner Kenntnisse und einer vertieften Aneignung von Wissen ist der Sache nach seit langem bekannt. In der Didaktik der Naturwissenschaften hat Martin Wagenschein 1968 programmatisch vom „Verstehen lehren" gesprochen, Andreas Gruschka hat dieses Programm 2011 für die allgemeine Pädagogik umgesetzt und insbesondere gegen die kompetenzenorientierte Schulreform eingebracht. Vgl. Wagenschein, *Verstehen lehren*, a.a.O. sowie Andreas Gruschka, *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011. Eine hervorragende Kommentierung des Konzepts findet sich bei Arne Luckhaupt, *Metaphysik und Verstehen. Zur metaphysischen Dimension der Pädagogik der Naturwissenschaften*, Baltmannsweiler 2020, insbes. 359–377.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

den als Etiketten verwendet, bleiben aber inhaltlich unbestimmt: „Das ‚Wort' Verstehen kommt zwar […] vor, […] aber was das heißt, bleibt völlig ungeklärt".[10]

Ausgehend vom Begriff des Verstehens (II.) sollen zunächst Inkohärenzen im Fachstudium thematisiert werden (III.). Auf dieser Grundlage sollen die Begriffe wissenschaftlicher (IV.) und didaktischer (V.) Kohärenz sowie deren methodische Konsequenzen (VI.) erörtert werden, wie sie in der klassischen deutschen Philosophie entwickelt sind. Die Grenzen dieses idealistischen Begriffs von Kohärenz als System sind gesellschaftstheoretisch zu bestimmen (VII.). Abschließend wird die didaktische Umsetzbarkeit dieser kritisch reflektierten Kohärenz an einem Modell aus der Ethik (VIII.) und einem Modell aus der Erkenntnistheorie (IX.) erörtert.

II. Der philosophische Begriff des Verstehens

Epistemologisch taucht das Verstehen in der klassischen deutschen Philosophie als eine spezifische Form des Denkens von Inhalten auf. Berühmt ist die Formulierung Kants geworden: „Er bildete sich nach fremder Vernunft, aber das nachbildende Vermögen ist nicht das erzeugende, d.i. das Erkenntnis entsprang bei ihm nicht *aus* Vernunft, und, ob es gleich, objektiv, allerdings ein Vernunfterkenntnis war, so ist es doch, subjektiv, bloß historisch. Er hat gut gefaßt und behalten, d.i. gelernet, und ist ein Gipsabdruck von einem lebenden Menschen. Vernunfterkenntnisse, die es objektiv sind (d.i. anfangs nur aus der eigenen Vernunft des Menschen entspringen können), dürfen nur denn allein auch subjektiv diesen Namen führen, wenn sie aus allgemeinen Quellen der Vernunft, woraus auch die Kritik, ja selbst die Verwerfung des Gelerneten entspringen kann, d.i. aus Prinzipien geschöpft worden."[11]

Erkannt und verstanden hat jemand das Gelernte nur dann, wenn er es aus allgemeinen Prinzipien des Denkens selbst rekonstruieren kann, und nur dann ist er auch in der Lage, selbst zu beurteilen, ob das Gelernte

10 Peter Euler / Arne Luckhaupt, *Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften. Materialien für die Unterrichtsentwicklung: Zur pädagogischen Interpretation der „Basiskonzepte" der Bildungsstandards*, Frankfurt am Main 2010, 20. Für einen komplexen Bildungsbegriff vgl. Wulff D. Rehfus, *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf 1980, 162–167; als negative Summe vgl. 164: „Die Bildungsintention ist kein Lernziel, sie ist weder Kompetenz noch Inhalt noch Methode".

11 Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1990, B 864 f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

wahr oder falsch ist. Wer etwas lernt, ohne dessen Wahrheitsgehalt selbst beurteilen zu können, wird zum Befehlsempfänger des Lehrers.

In einer Notiz aus dem Nachlass erwähnt Kant, das Verstehen sei „die Annahme durch den Verstand", und das bedeute folgendes: „Man kann zwar vieles sehen, aber nichts verstehen, was erscheint, als wenn es unter Verstandesbegriffe und vermittels ihrer in Verhältniß auf eine Regel gebracht wird"[12]. Verstanden wird etwas nicht als isoliert aufgefasstes Datum, sondern erst dadurch, dass wir es gemäß den Formen unseres Denkens auffassen. Das ist im Prinzip ein wissenschaftliches Auffassen, das den Gegenstand als kategorial verfasst und als Fall einer Regel erkennt. Damit wird er der Sache nach bereits systematisch eingeordnet und zu anderen Kenntnissen in Verbindung gesetzt.

Hegel hat diesen systematischen Begriff des Verstehens noch um eine Nuance erweitert. Er konstatiert zunächst: „[B]ei Gedanken […] heißt Verstehen ganz etwas anderes als nur den grammatischen Sinn der Worte fassen und sie in sich zwar hinein-, aber nur bis in die Region des Vorstellens aufnehmen. Man kann daher eine Kenntnis von […] Sätzen […] besitzen, sich mit den Gründen und Ausführungen […] viel zu tun gemacht haben, und die Hauptsache kann bei allen diesen Bemühungen gefehlt haben, nämlich das Verstehen der Sätze."[13] Das Verstehen ist ein Verhältnis des Geistes zu einem Inhalt, der ihm bereits affin sein muss: „[W]as nicht an sich in ihm [dem Geist] ist, kann nicht in ihn hineinkommen, kann nicht für ihn sein"[14]. Dass etwas an sich schon im Geist sei, nimmt zunächst Kants These auf, dass die rationale Form des Gegenstands den Formen des Denkens entsprechen muss. Bei Hegel sind aber die Formen des Denkens keine geschichtslosen Formen, sondern der Geist ist das Resultat der erkennenden und verändernden Auseinandersetzung mit der Natur. So gesehen kann das Verständliche verstanden werden, weil es Resultat derselben Geschichte ist: Die Bearbeitung der Natur, aus der der Geist hervorgeht, realisiert zugleich geistige Zwecke in der Natur, ordnet Naturerscheinungen gemäß diesen geistigen Zwecken und macht sie so für das verstehende Denken erst verfügbar. Verstanden werden kann etwas dann, weil und insofern es Resultat zweckmäßiger Bearbeitung ist.

12 Immanuel Kant, *Lose Blätter* 15, Zit. nach Rudolf Eisler, *Kant-Lexikon*, Hildesheim 2002, 584.

13 G.W.F. Hegel, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* I, Theorie-Werkausgabe, Band 18, Frankfurt am Main 1986, 17.

14 G.W.F. Hegel, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* III, Theorie-Werkausgabe, Band 20, Frankfurt am Main 1986, 493.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Das Wissen in diesem Sinn bezieht die Ursachen, warum etwas so ist, wie es ist, in das Verstehen des Sachverhalts ein, und zwar aus einem didaktischen Grund. Aristoteles zufolge ist das Wissen von den Ursachen, das Wissen, was und warum etwas ist, tiefer als das bloße Erfahrungswissen davon, dass etwas sei. In diesem Sinn sei es ein „Zeichen des Wissenden […] lehren zu können"[15]. Ein Sachverhalt kann anderen nur erklärt werden, wenn er genetisch zu anderen Sachverhalten in Verbindung gesetzt werden kann, und nur dann kann er verstanden werden. Andernfalls muss er als Behauptung passiv gelernt und geglaubt werden. Das bedeutet aber, dass ein Lehrer, so interaktiv er seinen Unterricht gestalten mag, seine Schüler als Befehlsempfänger behandeln muss, wenn er nicht in der Lage ist, mit ihnen Unterrichtsinhalte in ihren Zusammenhängen zu erarbeiten. Lerngegenstände sind zunächst isolierte Objekte, die erst in Zusammenhänge gebracht werden müssen, um sie zu verstehen. Diese Zusammenhänge sind konstitutiv in die Genese des Gegenstands eingegangen, aber in dessen resultativer Gestalt oft verborgen. Deshalb lassen sie sich nicht vollständig aus dem Lerngegenstand allein erschließen. Der Lehrer muss die gemeinsamen Verstehensbemühungen insofern auch anleiten und ordnen können.[16] Wie kohärent diese im engeren Sinne didaktischen Tätigkeiten ausfallen, hängt aber mit dem Verstehen fachlicher Gegenstände zusammen und setzt daher ein kohärentes Fachwissen immer schon voraus.

15 Aristoteles, *Metaphysik*, Hamburg 1989, 981b.

16 Das Konzept der ‚Problemorientierung' setzt hingegen voraus, dass Schüler nur Gegenstände alltäglicher Erfahrung wirklich verstehen können. Vgl. Christian Thein, *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, Opladen 2020, 18f. https://doi.org/10.3224/84742340 Die Problemorientierung ist aber ein Funktionsbegriff zur Kompetenzorientierung. Das sieht Sistermann, *Problemorientierung*, a.a.O., 204. Was regelmäßig übersehen bzw. kommentarlos hingenommen wird, ist, dass die Kompetenzorientierung eine politische Entscheidung ist, die sich den über die OECD-Bildungsforschung lancierten Wirtschaftsinteressen anschließt und insofern kontingent, willkürlich ist. Die Theoretisierung von Kompetenz- und Problemorientierung ist Begleitmusik zu dieser Entscheidung, nicht deren objektive Grundlage. Das tingiert den Verstehensbegriff, der in diesem Kontext pragmatistisch gemeint ist: Hier geht es nicht darum, dass Schüler theoretische Sachverhalte kritisch verstehen, sondern dass sie über simplifizierte, leicht reproduzierbare Verstehensprozesse möglichst effektiv in vorab pluralistisch normierte Techniken des Einordnens und Beurteilens eingeübt werden.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

III. Inkohärenzen im Fachstudium

Das kohärente Fachwissen ist nun selbst ein Problem. Es wäre gegeben, wenn die Studenten lernten, ihr Fach zu verstehen. Das erforderte mindestens, dass sie die Elemente und Teilbereiche des fachlichen Wissens im Zusammenhang ihres Faches erkennten. Der Zusammenhang des Faches besteht zunächst in der Systematik der wissenschaftlichen Erschließung des Gegenstandsbereiches des Faches. Das heißt, Wissen kann systematisch verstanden werden, wenn gewusst wird, warum der jeweilige Inhalt an seiner bestimmten Stelle im Fach steht. Es wird sich zeigen, dass hierfür über die Fachsystematik im engeren Sinne hinaus auch historische und philosophische Überlegungen erforderlich sind.

Dieser Anforderung an ein kohärentes Studium steht jedoch nicht bloß der gesellschaftliche Erfolgsdruck entgegen, der in den Studenten das Verlangen nach einem schnellen Studienabschluss fördert, sondern schon die Struktur vieler fachwissenschaftlicher Studiengänge selbst. Zum einen sind die Fachwissenschaften organisatorisch und inhaltlich weitgehend unsensibel gegenüber der Polyvalenz der Lehrveranstaltungen, die sich aus der Auflösung der Pädagogischen Hochschulen ergeben hat. Zum anderen weisen, nicht zuletzt infolge der Modularisierung, aber auch infolge des vorherrschenden positivistischen Wissenschaftsverständnisses viele Studiengänge keine systematische Ordnung mehr auf. Modularisierung und Credit-Point-System zwingen zur Auswahl und damit zur Ausschließung vieler Inhalte, und diese Auswahl ist willkürlich, denn ihr Grund ist eine wiederum willkürliche Anzahl von Punkten, an die die Inhalte angeglichen werden. Zudem legt der Hochschulwettbewerb Kriterien für diese Auswahl nahe, die mit dem systematischen Aufbau fachlichen Wissens nichts zu tun haben: Wie kann es für einen Studiengang, dessen Inhalt allgemeingültiges Wissen ist, Alleinstellungsmerkmale geben? Der Umstand, dass die nicht-naturwissenschaftlichen Fächer keine mathematisierte Axiomatik entwickelt haben, bedeutet ja nicht, dass ihnen keine Fachsystematiken zugrundelägen; diese sind nur im positivistischen Zugriff auf diese Fächer unsichtbar gemacht worden. Zugleich verhindert es der Positivismus, die Geschichte des Faches und seine allgemein philosophischen Grundlagen als Bestandteile fachlichen Wissens zu akzeptieren. Und diese Problematik

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

besteht auch in den naturwissenschaftlichen Fächern, die immerhin noch ein Bewusstsein von der Fachsystematik bewahrt haben.[17]

Für die Studenten bedeutet das, dass sie mit vereinzelten, in Module eingeschlossenen Wissenselementen konfrontiert werden, deren Abfolge und Zusammenhang ihnen unverständlich bleiben muss. Im Lehramtsstudium ist es noch schlimmer, weil hier die Fachinhalte von vornherein nur als Instrumentarium des angestrebten Lehrerberufs miteinander verbunden zu sein scheinen; dadurch wird die fachwissenschaftliche Kohärenz nicht nur verschwiegen, sondern sogar aktiv zerstört. Werden Fachinhalte aber nicht als Bestandteile der Erschließung eines Gegenstandsbereichs verstanden, sondern als modularisierte Wissenselemente gelernt, dann hilft auch keine Didaktik oder Pädagogik: Wer so studiert hat, kommt bei dem Versuch, Schülern etwas zu erklären, sehr schnell an seine Grenzen.

So geraten aus der Perspektive der Kohärenz in der Lehrerbildung die Möglichkeiten und Grenzen der Fachsystematik als allgemeines Ordnungsschema von Fachinhalten in den Blick. Die Bedeutung der Systematik für die Konstitution eines wissenschaftlichen Faches, für das Verstehen seiner Inhalte und für deren didaktische Bearbeitung lässt sich zunächst gut am Bildungsbegriff der klassischen deutschen Philosophie darstellen, die diesen wissenschafts- und bildungstheoretischen Zusammenhang zum ersten Mal systematisch erschlossen hat. Daran anschließend sind die didaktischen Grenzen des Begriffs der Fachsystematik zu erörtern. Es soll gezeigt werden, dass diese Grenzen die Fachsystematik nicht didaktisch entwerten, sondern selbst schon eine didaktische Erweiterung darstellen.

IV. Philosophie wissenschaftlicher Kohärenz

Für den Begriff der systematischen Ordnung einer Wissenschaft hat Kant den Ausdruck Architektonik geprägt: „Ich verstehe unter einer *Architektonik* die Kunst der Systeme. Weil die systematische Einheit dasjenige ist was gemeine Erkenntnis allererst zur Wissenschaft, d.i. aus einem bloßen Aggregat derselben ein System macht, so ist Architektonik die Lehre des Szientifischen in unserer Erkenntnis überhaupt […].“[18]

Erkenntnisse, sagt Kant, gewähren zwar Wissen über einen Gegenstand, aber dieses Wissen ist nicht automatisch wissenschaftliches Wissen. Um

17 Vgl. Luckhaupt, *Metaphysik und Verstehen*, a.a.O., 208–229.
18 Kant, *KrV*, a.a.O., B 860.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

dies zu werden, können die einzelnen Erkenntnisse nicht einfach der Reihe nach aufgelistet werden, sondern sie müssen in den noch näher zu bestimmenden Zusammenhang einer Wissenschaft gebracht werden. Der heute gängigen Vorstellung, schon Beschreibungen empirischer Sachverhalte seien Wissenschaft, widerspricht Kant: „Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie, sondern sie müssen ein System ausmachen […]. Ich verstehe aber unter einem Systeme die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, so fern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen so wohl, als die Stelle der Teile untereinander, a priori bestimmt wird."[19]

Die Idee, von der Kant spricht, erzeugt die Einheit des Gegenstandsbereichs einer Wissenschaft. Sie ist das organisierende Prinzip. Durch sie ist der Gegenstandsbereich ein qualitativ bestimmtes Ganzes und nicht eine quantitative Sammlung unverbundener Kenntnisse. Das ist entscheidend, weil auf der Grundlage einer bloß extensionalen Bestimmung des Gegenstandsbereichs kein wissenschaftliches Urteil, das Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit beanspruchen könnte, formulierbar ist. Die extensionale Sammlung von Inhalten ist nämlich nie abgeschlossen. Die intensionale Bestimmung des Gegenstandsbereichs erlaubt aber eine Vorstellung qualitativer Vollständigkeit, obwohl die empirischen Gegenstände, die diesem Gegenstandsbereich zugeordnet werden, unendlich viele sein können. Das ist ein Grund dafür, dass jemand, der die Prinzipien einer Wissenschaft verstanden hat, keineswegs alle historischen oder empirischen Gegenstände dieser Wissenschaft zu kennen braucht, um jeden beliebigen dieser Gegenstände, der ihm zufällig begegnen mag, wissenschaftlich beurteilen zu können.[20] „Wer, sey es auch in einem beschränkten Fache, wirklich der Wissenschaft theilhaftig geworden, und sein Fach von ihr aus erhalten, der mag vielleicht sehr vieles aus anderen Wissenschaften nicht einmal historisch wissen; aber ein allgemeines Verständniss von dem Wesen jedes Zweiges hat er, und eine stets sich gleichbleibende Achtung aller Theile wird er immer zeigen."[21]

Die systematische Einheit der Wissenschaft ermöglicht es, allen Gegenständen ihren systematischen Ort zuzuweisen. Die Einheit ist eine Idee, die

19 A.a.O., B 860.

20 Vgl. a.a.O., B 860 f.

21 Johann Gottlieb Fichte, *Über das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*, Fichtes Werke, Band VI, Berlin 1971, 347–448, 437. Es kommt also auf die Haltung des Gebildeten zur Wissenschaft an.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

vielleicht nie empirisch verwirklicht wird; aber ohne diese Idee ist keine Wissenschaft möglich, und jede systematische Erklärung oder Begründung nimmt diese Idee implizit für sich in Anspruch, weil das Erklären und Begründen keine rhetorische Übung im Überreden ist, sondern eine Überzeugung anderen deshalb zumutet, weil sie einen Grund in der Sache habe.

Das empirische Verstehen eines Gegenstands bis zur wissenschaftlichen Erschließung des Gegenstandsbereichs ist gleichwohl nicht methodisch aus der Idee ableitbar. Vielmehr wird die Idee, die implizit vorausgesetzt ist, erst in der fortgeschrittenen Gestalt der Wissenschaft als deren inneres Prinzip explizit erkennbar. Der Forscher hat vorläufige Vorstellungen der Idee im Kopf, die Kant als Schema bezeichnet. Das Schema organisiert als Hypothese die Forschung, kann sich aber im Resultat als revisionsbedürftig erweisen: „Niemand versucht es, eine Wissenschaft zu Stande zu bringen, ohne daß ihm eine Idee zum Grunde liege. Allein, in der Ausarbeitung derselben entspricht das Schema, ja sogar die Definition, die er gleich zu Anfange von seiner Wissenschaft gibt, sehr selten seiner Idee […]. Um deswillen muß man Wissenschaften […] nicht nach der Beschreibung, die der Urheber derselben davon gibt, sondern nach der Idee, welche man aus der natürlichen Einheit der Teile, die er zusammengebracht hat, in der Vernunft selbst gegründet findet, erklären und bestimmen. Denn da wird sich finden, daß der Urheber und oft noch seine spätesten Nachfolger um eine Idee herumirren, die sie sich selbst nicht haben deutlich machen […] können."[22] Die historische Entwicklung einer Wissenschaft ist damit zwar notwendige Voraussetzung ihrer systematischen Form; was aber in dieser Geschichte systematisch relevant war, soll nur vom Resultat aus beurteilt werden.

Methodische und didaktische Konsequenzen aus Kants Begriff der Architektonik der Wissenschaften haben zunächst Schelling und Fichte gezogen.[23]

22 Kant, *KrV*, a.a.O., B 862.

23 Vgl. F. W. J. Schelling, *Vorlesung über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums*, Hamburg 1990; Fichte, *Über das Wesen des Gelehrten*, a.a.O. Unter dem Einfluss Schellings stellt Fichte hier seine früheren Überlegungen zur *Bestimmung des Gelehrten* (1794) (Fichtes Werke, Band VI, Berlin 1971, 289–346) völlig neu dar.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

V. Philosophie didaktischer Kohärenz

Die systematische Ordnung der Wissenschaft und ihres Gegenstandsbereichs wird von Schelling als „Idee des an sich selbst unbedingten Wissens", als „Urwissen[]" oder als „Wissen alles Wissens"[24] bezeichnet, Fichte spricht sogar von der „göttlichen Idee"[25]. Gemeint ist damit die systematische Ordnung des Wissens überhaupt, insofern ihr eine Ordnung des Gegenstandsbereichs korrespondiert. Was bei Kant erst angelegt war, rückt hier in den Vordergrund: Nicht nur der Gegenstandsbereich jeder einzelnen Disziplin folgt einer systematischen Ordnung, sondern auch die Verhältnisse der Disziplinen zueinander. Das bedeutet, dass Wissenschaften nicht gleichgültig gegeneinander sind, dass ihre Beziehungen nicht zufällig sind, sondern eine Verbindung ausdrücken, die in den Gegenständen selbst liegt. Dies ist die wissenschaftstheoretische Voraussetzung dessen, was heute Interdisziplinarität genannt wird: Wissenschaften können zusammenarbeiten, insofern sie einen gemeinsamen Gegenstand haben oder insofern ihre Gegenstandsbereiche sich aus Gründen der Sache aufeinander beziehen lassen. Die scheinbar abstrakte Idee dieses universellen Zusammenhangs des Wissens hat für Schelling einen ganz konkreten Grund: Die Studenten sind am Anfang ihres Studiums orientierungslos, die Fülle der Gegenstände erscheint ihnen chaotisch. Die wissenschaftlich Interessierten, so Schelling, irren ziellos herum, die Uninteressierten setzen sich einen äußeren Zweck als Orientierungspunkt und reduzieren ihr Studium so auf die Inhalte, die ihnen für ihre berufliche Laufbahn, ihren gesellschaftlichen Erfolg als nützlich erscheinen. Um das zu verhindern, fordert Schelling ein Propädeutikum „über den Zweck, die Art, das Ganze und die besonderen Gestände des akademischen Studiums"[26]. Studienanfänger müssen demnach in die Art des akademischen Studiums, in seine spezifischen Lehr-, Lern- und Denkweisen, die es von anderen Bildungsprozessen unterscheiden, erst eingeführt werden. Dafür müssen sie unter anderem erfahren, was eine Wissenschaft ist, dass sie in bestimmten Verhältnissen zu anderen Wissenschaften steht und was in diesen Wissenschaften im Einzelnen thematisiert wird. Geübt werden soll, „im Geiste des Ganzen zu denken" und zur „Erkenntnis des lebendigen Zusammenhangs aller Wissenschaften" zu

24 Schelling, *Methode*, a.a.O., 9.
25 Fichte, *Wesen*, a.a.O., passim.
26 Schelling, *Methode*, a.a.O., 6.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gelangen. Sonst bleibe alles „tot, geistlos, einseitig“[27]. Abgewiesen wird hier *avant la lettre* das Experten- und Spezialistentum, das heute mit einer Vielzahl hochspezialisierter Spezialstudiengänge gefördert wird, die nicht mehr in grundständigen Fachstudien wurzeln; eine Erscheinung, die mit Recht einmal als Fachidiotentum galt.

Für Schelling ist jemand, der sein Lehrfach nur als besonderes kenne und nicht fähig sei, das Allgemeine in ihm zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen, als Lehrer ungeeignet, ja unwürdig: „Wer sein besonderes Lehrfach nur als besonderes kennt und nicht fähig ist, weder das Allgemeine in ihm zu erkennen, noch den Ausdruck einer universell-wissenschaftlichen Bildung in ihm niederzulegen, ist unwürdig, Lehrer und Bewahrer der Wissenschaften zu sein. Er wird sich auf vielfache Weise nützlich machen können, als Physiker mit Errichtung von Blitzableitern, als Astronom mit Kalendermachen, als Arzt mit der Anwendung das Galvanismus in Krankheiten oder auf welche andere Weise er will; aber der Beruf des Lehrers erfordert höhere Talente als Handwerkertalente.“[28]

VI. Methodische Konsequenzen

Das universell strukturierte Wissen des Lehrers ist Schelling zufolge zwar logisch zeitlos, aber in der konkreten Lehre an Individuen und damit an die Zeit gebunden. Zeitloses Wissen kann nur realisiert werden in einem Prozess, der die Zeit überbrückt, nämlich der Überlieferung. Das Universelle, Ewige der Wissenschaften kann aber nur unter empirischen Bedingungen von empirischen Individuen gelehrt und gelernt werden. Was wahr sei, sagt Schelling deshalb, „hat mitten in der Zeit kein Verhältnis zu der Zeit“[29]. Ein mathematischer Satz, der heute gedacht wird, steht damit, dass er heute gedacht wird, in der Zeit, hat aber als mathematische Wahrheit kein Verhältnis zur Zeit, er gilt davon unabhängig aus logischen Gründen. Zur Zeit verhält er sich nur, insofern er „durch das Individuum sich ausspricht“[30]. Das Wissen kann nur durch Individuen ausgesprochen werden und muss zugleich davon unabhängig sein: „Es ist also notwendig, daß, wie das Leben und Dasein, so die Wissenschaft sich von Individuum zu Individuum, von

27 A.a.O., 7.
28 A.a.O., 25, vgl. auch 15.
29 A.a.O., 18.
30 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Geschlecht zu Geschlecht mitteile. Überlieferung ist der Ausdruck ihres ewigen Lebens."[31] Damit ist die Realität der Wissenschaft gattungsgeschichtlich bestimmt; die Überlieferung von Wissen, das Lehren und Lernen, steht in keinem instrumentellen Verhältnis zum Wissen, das etwa für seine äußeren Anwendungen bekannt gemacht werden müsste, sondern das Lehren und Lernen ist das prozedurale Lebensprinzip der Wissenschaft. Jede Veränderung des Lehrens und Lernens verändert deshalb unmittelbar die Wissenschaft selbst.

Schelling zufolge ist es die Aufgabe von Bildung, die an sich ewige Idee der Wissenschaft im Bereich der endlichen Empirie von Individuum zu Individuum zu überliefern, durch Lehren das Verstehen zu ermöglichen. Wo hingegen nur Ergebnisse gelernt werden, um äußere Zwecke zu bedienen, wird das ewige Leben der Wissenschaft sterblich. Die bloße Überlieferung axiomatisierter Ergebnisse, ohne ihren inneren Zusammenhang mit der Wissenschaft, ist Schelling zufolge falsche Überlieferung. Man benötige dafür auch keine Universitäten; Kompendien würden genügen.

Soll Verstehen ermöglicht werden, so müssen die Lehrenden selbst ihr Fach als Zusammenhang zu denken gelernt haben und sie müssen dies in der Lehre lebendig werden lassen. Kein Datum, kein Gedanke darf unverbunden geäußert werden. Schelling nennt dies die „lebendige[] Lehrart", deren Vorzug es sei, „daß der Lehrer nicht Resultate hinstellt […], sondern daß er […] die Art zu ihnen zu gelangen selbst darstellt und in jedem Fall das Ganze der Wissenschaft gleichsam erst vor den Augen des Lehrlings entstehen läßt"[32].

Damit bestimmt Schelling die genetische, ja sogar die historisch-genetische Methode als adäquate Lehrform.[33] Das Ganze der Wissenschaft vor den Augen der Lernenden entstehen zu lassen, bedeutet näher, sie durch die Lehrweise an der geistigen Produktion des Gegenstandes zu beteiligen: „Alle Regeln, die man dem Studieren vorschreiben könnte, fassen sich in der einen zusammen: Lerne nur, um selbst zu schaffen. Nur durch dieses göttliche Vermögen der Produktion ist man wahrer Mensch, ohne dasselbe nur eine leidlich klug eingerichtete Maschine."[34]

---

31 Ebd.

32 A.a.O., 28.

33 Vgl. Wagenschein, *Verstehen lehren*, a.a.O.; Zur Präformation der historisch-genetischen Didaktik Wagenscheins schon bei Kant vgl. Hans Wohlgemuth, *Was heißt philosophieren lernen?*, Frankfurt am Main 2000, 26–30.

34 Schelling, *Methode*, a.a.O., 35.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Insofern Bildung auf Produktivität zielt, ist sie Befähigung zur Selbstbildung. Die Aufgabe des Lehrers ist es, sich selbst überflüssig zu machen. Damit ist der Adressat der Bildung nicht das Gedächtnis, sondern die Bildsamkeit der Lernenden, wie Fichte es nennt. Damit geraten diese aber pädagogisch als Gruppe von Individuen in den Blick, die nicht einfach allgemeine Vorgaben gleichmäßig lernen, sondern sich das zu Lernende aufgrund verschiedener Vorbedingungen ganz unterschiedlich erschließen: „Es folget, dass in diesem Geschäfte Rücksicht auf die zu bildenden Menschen, den Standpunct ihrer Bildung und ihre Bildsamkeit überhaupt genommen werden muss; und dass ein Wirken in diesem Fache Werth hat, nur, inwiefern es gerade auf diejenigen passet, auf die es berechnet ist, und auf keine anderen."[35]

Diese Lerngruppenspezifizierung des Unterrichts führt bei Fichte aber nicht auf eine didaktische Ermäßigung des fachlichen Anspruchs, sondern auf eine Technik der Variation. Zunächst soll nie etwas mechanisch vorgetragen werden, „lediglich damit e[s] vorgetragen werde, sondern als eine besondere Gestalt und Seite der Einen Idee"[36]. Am einzelnen Lerngegenstand lässt sich demnach erarbeiten, worum es im Prinzip in der jeweiligen Wissenschaft geht und worum es in der Wissenschaft überhaupt geht. Sodann hat es der Lehrer immer mit besonderen Menschen zu tun, auf deren Voraussetzungen er spontan eingehen können muss, indem er ausprobiert, an welche ‚Gestalten und Wendungen' des Gegenstands die Schüler anknüpfen können: „[E]r muss sie [die Idee] auf das mannigfaltigste gestalten, ausdrücken und kleiden, um in irgendeiner dieser zufälligen Hüllen sie an diejenigen, nach deren gegenwärtiger Bildung er sich zu richten hat, zu bringen. Er muss daher die Idee nicht bloss überhaupt, er muss sie in einer großen Lebendigkeit, Beweglichkeit und inneren Wendbarkeit und Gewandtheit besitzen: Er vorzüglich muss dasjenige, was wir oben als Künstlertalent des Gelehrten beschrieben haben, besitzen: die vollendete Fähigkeit und Fertigkeit, in jeder Umgebung den Funken der sich zu gestalten beginnenden Idee anzuerkennen, immer das geschickteste Mittel zu finden, um gerade diesem Funken zu vollkommenem Leben zu verhelfen"[37].

Fichte widerspricht damit *avant la lettre* den Bemühungen, Unterrichtserfolge durch empirische Wissenschaft gestützt zu planen und zu optimie-

35 Fichte, *Wesen*, a.a.O., 429.
36 A.a.O., 434.
37 A.a.O., 435.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ren. Es kommt auf den Lehrer an, aber nicht darauf, ob er die Core Practice des Erklärens trainiert hat, sondern darauf, ob er spontan und souverän sein Wissen zu dem Wissen der Lernenden in ein angemessenes Verhältnis setzen kann. Der didaktische Erfolg des Lehrers hängt damit fast völlig von der Form seines Fachwissens ab. Es genügt nicht, dass er etwas weiß. Er muss es so verstanden haben, dass er jeden Ansatz zum Verstehen bei seinen Schülern erkennen und aufgreifen kann. Ebenso muss er auf jedes Unverständnis mit einer Variation der Darstellung reagieren können. Die Darstellung muss lebendig sein, aber damit ist nicht die Core Practice ‚Kooperatives Lernen anleiten' gemeint, sondern eine Lebendigkeit, die sich aus der inneren Zweckmäßigkeit des Gegenstandsbereichs ergibt: Dessen Elemente ergänzen einander und wirken aufeinander.[38] Lehre, die aus den inneren Strukturen des Gegenstandsbereichs motiviert ist, ist kein Vortrag eines längst Gewussten, sondern in ihr entsteht der Gegenstand vor den Augen und unter Beteiligung der Lernenden: „Nur das unmittelbar lebendige Denken belebt fremdes Denken, und greift ein in dasselbe."[39]

Damit wird eine Fähigkeit für das Lehren wichtig, die heute fast vergessen ist: die Intuition.[40] Der Lehrer muss intuitiv Situationen erkennen und gestalten können. Dafür muss die Intuition allerdings auf das beschriebene Fachwissen ebenso zurückgreifen können wie auf didaktische und pädagogische Kenntnisse. Aber weder diese Kenntnisse noch ein bloß formelles Wissen reichen für einen guten Unterricht aus. Ein guter Lehrer ist von seinem Gegenstand, von seinem Fach begeistert, und nur deshalb versteht er es angemessen und kann auch andere dafür begeistern. Dieser Bildungsbegriff hängt aber wesentlich vom (gesellschaftlich) vorausgesetzten Zweck der Bildung ab: Geht es um die effiziente Ausbildung kompetenter Akteure im arbeitsteiligen System oder um die behutsame Entwicklung gebildeter

38 Dieses Prinzip der universitären Wissenschaftsorganisation ist heute verloren, so der Herausgeber von Schellings Methodenschrift, Walther E. Erhardt, 34 Jahre nach seiner Edition. Vgl. Walther E. Erhardt, *Schelling und die Freiheit der Studenten. Soll ein Student durch sein Studium an seiner eigenen Vernichtung arbeiten?*, in: István M. Fehér / Peter L. Oesterreich (Hg.), *Philosophie und Gestalt der europäischen Universität*, Stuttgart 2008, 123–130, 130: „Schließlich wird dann auch zweckgerichtet das Studium in den einzelnen Fächern verplant."

39 Fichte, *Wesen*, a.a.O., 436.

40 Vgl. Michael Städtler, *Urteilskraft und Lehrkunst. Kants impliziter Beitrag zum Verständnis des Lehrens*, in: Bettina Bussmann (Hg.), *Probleme und Kontroversen in Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*, i.V.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Persönlichkeiten?[41] Oder geht es nur noch darum, die unter dem Konkurrenzdruck der Effizienzordnung verwahrlosten Kinder überhaupt sozial handlungsfähig zu machen? Unter diesen Bedingungen über Bildung zu sprechen, wird immer schwieriger; notwendig ist es gleichwohl, und sei es nur, um das Bewusstsein des Widerspruchs der inneren Notwendigkeit von Bildung mit ihren gesellschaftlichen Bedingungen zu erhalten. Diese Bedingungen dürfen dann allerdings auch im Bildungsbegriff selbst nicht verschwiegen werden.

VII. Der gesellschaftliche Schein von Kohärenz als didaktische Aufgabe

Kant, Schelling und Fichte erkennen die systematische Form eines wissenschaftlichen Faches als Voraussetzung des Verstehens, des Lernens und des Lehrens. Die Fachsystematik als Voraussetzung von Wissen überhaupt wird letztlich in den Rang einer ewig vorausgesetzten Idee erhoben. Das ist insoweit zutreffend, als die entwickelte Fachsystematik, die theoretischen Begriffe, Axiome, logischen Verknüpfungsregeln und Gesetze, mit denen ein Fach seinen Gegenstandsbereich erschließt, Voraussetzungen für den Fortschritt dieser Erschließung sind. Jeder Einzelne muss sich in seiner wissenschaftlichen Arbeit an diese Systematik halten, um zu gültigen Ergebnissen zu gelangen; aber zugleich ist historisch bedingt kein Einzelner mehr mögliches Subjekt wissenschaftlicher Arbeit: Wissenschaft wird kooperativ und arbeitsteilig betrieben, weil der Umfang des Wissens zu groß, die Bereiche, in die es sich teilt, zu vielfältig geworden sind, um von einem Individuum allein vollständig beherrscht zu werden. Die Arbeitsteilung und die Kooperation sind nun aber erst recht auf die Fachsystematik angewiesen, denn die Arbeit des einen ist mit der Arbeit des anderen nur vereinbar, wenn beide derselben Systematik folgen. Und so scheint diese Systematik auch historisch eine ewige Vorgabe der Wissenschaft zu sein, die in der Natur der Dinge selbst liege.

41 Daher wird der Bildungs- und Erziehungsbegriff in der klassischen deutschen Philosophie zentral mit dem Begriff der Kunst (*technē*) in Verbindung gebracht. Vgl. Günter Zöller, *„Veredlung des Menschengeschlechts durch wissenschaftliche Bildung". Die Universität als Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs bei J.G. Fichte*, in: Fehér / Oesterreich (Hg.), *Philosophie und Gestalt der europäischen Universität*, a.a.O., 103–122.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die wissenschaftliche Begriffsbildung drückt aber in diesen Begriffen nicht etwa die empirischen Dinge oder Sachverhalte selbst aus, sondern nur das, was an ihnen allgemein gültig erkennbar ist, was für alle Menschen gilt und auf alle Dinge oder Sachverhalte dieser Art zutrifft. So gut wie die Naturwissenschaften standardisiert die Philosophie ihre Gegenstände: Der Begriff der *humanitas*, des Wesens der Menschen, bezeichnet überhaupt kein einziges menschliches Individuum, sondern er gibt an, was allen unendlich vielen Individuen gemeinsam ist und sie jeweils zu dem macht, was sie ihrer Art nach sind. Der Begriff ist ein *Reflexionsbegriff* auf den *Zusammenhang* aller Individuen: Er ist der Genese nach reflexiv, seinem Inhalt nach relational. Weder Relationen sind Gegenstände möglicher Erfahrung – sondern nur ihre Relata sind erfahrbar, deren Beziehung jedoch gedacht werden muss –, noch die Reflexion selbst. Theoretische Begriffe sind daher geistiger Natur. Dies gilt genauso für gesellschaftlich-politische Disziplinen, wenn sie etwa Regierungsformen standardisieren, oder für Philologien, wenn sie literarische Gattungen oder Stilmittel bestimmen. Es geht immer darum, einen Gegenstandsbereich zu erschließen, ihn durch Standardisierung geistig und auch technisch beherrschbar zu machen. Das bedeutet aber, dass die systematische Ordnung fachlichen Wissens keine von Natur aus vorgegebene Eigenschaft der Gegenstände eines Gegenstandsbereiches ist, ja, schon die Zusammenfassung von Gegenständen zu Gegenstandsbereichen ist keine Naturbestimmtheit der Dinge oder Sachverhalte. Vielmehr ist die Standardisierung der Dinge zu Gegenständen einer Wissenschaft Resultat wissenschaftlicher Arbeit, die ihrerseits unmittelbar mit der praktischen Bearbeitung und das heißt zweckgerichteten Veränderung der vorgefundenen Dinge zusammenhängt. Dieser Zweck der Bearbeitung ist wiederum geistiger Natur, aber in der ihrer Genese zugehörigen gegenständlichen Bearbeitung selbst haben die theoretischen Begriffe ihr materielles Substrat. Wissenschaftliche Erkenntnis, und mit ihr die Fachsystematik, ist Resultat der Absicht, die äußeren, zunächst natürlichen, dann zunehmend kulturellen Lebensbedingungen der Menschen deren Zwecken und Bedürfnissen anzupassen. Wissenschaft und Naturbearbeitung sind Resultat und Mittel der Realisierung menschlicher Freiheit unter heteronomen Naturbedingungen. Sie sind Resultat und Mittel der Anstrengung der Menschen, sich als Gattung kooperativ aus dem unmittelbaren Naturzustand herauszuarbeiten. Diesen Sachverhalt unterschlägt der idealistische Begriff der Fachsystematik, wenn er diese als

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

zeitlose Voraussetzung des Wissens umdeutet.[42] Zwar räumen Kant, Schelling und Fichte ein geschichtliches Moment von Wissenschaft ein, aber die Relevanz der empirischen Ereignisse wird systematisch vom Resultat aus beurteilt. Das ist für die logische Form der Systematik auch notwendig, aber sie erscheint dadurch als ein von vornherein absichtsloses Gebilde; die Tatsache, dass Wissenschaft gesellschaftlich motiviert ist, dass sie der Befreiung der Menschen von Naturzwängen dienen soll und dass sie oft gegen diesen Zweck verkehrt worden ist, wird unsichtbar. Gleichwohl trifft der Idealismus damit die reale Funktion axiomatisierter Fachsystematik, die den wissenschaftlichen Teilarbeitern als Voraussetzung dafür erscheint, ihre Arbeiten aufeinander beziehen zu können. Auch und gerade Schülern erscheinen die standardisierten Gegenstände oder Begriffe, an denen im Unterricht Sachverhalte beispielhaft erörtert werden, als von Natur aus allgemeingültig: „Wird ein Experiment mit standardisierten Substanzen vorgenommen und wird kein Widerstand dadurch provoziert, daß das Ergebnis des Experiments für allgemeingültig erklärt wird, dann ist die Selbstverständlichkeit der Identifizierung von Gattungsbegriffen mit der Bezeichnung bestimmter empirischer Gegenstände nicht in der Natur der Sache begründet, sondern sie ist das Resultat der gesellschaftlichen Präformierung eines Bewußtseins, das Gegenstände nur als identische Exemplare von Gattungen wahrnimmt und das Einzelne, Besondere, den empirischen Sachverhalt, und das Allgemeine, die Form des Sachverhalts, nicht mehr auseinanderzuhalten vermag. Die Standardisierung der Gegenstände durch die Wissenschaft wird als naturgegeben hingenommen und nicht mehr als das Resultat der Veränderung der Naturgegenstände durch die Menschen, die in der Absicht erfolgte, die Gegenstände zu standardisieren, erkannt."[43]

Die Demonstration eines allgemeinen Sachverhalts an einem Experiment gelingt nur bei Schülern, die Allgemeines und Einzelnes nicht mehr unterscheiden können, weil ihre Erfahrungssensibilität so normiert ist, dass sie das Einzelne von vornherein als Fall einer Regel, als austauschbar, auffassen. Wäre dem nicht so, dann würde die Demonstration nur gelingen, wenn man ihr die Erklärung hinzufügte, warum das Material des Experiments überhaupt dazu geeignet ist, einen allgemeinen Sachverhalt

42 Vgl. Bulthaup, *Fachsystematik*, a.a.O., 180–185.

43 A.a.O., 182. Vgl. hierzu Heide Homann, *Die Lehrweise von (Natur-) Wissenschaft. Kann die Realität der Natur deutlich werden ohne die Darstellung der historischen Realität ihrer Veränderung durch den Menschen? Überlegungen zur Konzeptionierung von Biologieunterricht*, biol. did. 3,19 (1980), 19–30.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zu demonstrieren. Die Präformation der Erfahrung indes gelingt durch die Alltagserfahrung von Kindesbeinen an: Die gesellschaftliche Arbeitsteilung und der Austausch von Arbeitsprodukten als Waren wird als normale Ordnung gesellschaftlichen Lebens wahrgenommen und so als Naturbeschaffenheit der Arbeitsprodukte und der Arbeiten selbst missverstanden. Die Dinge gelten dafür, von Natur aus das zu sein, als was sie auf dem Markt erscheinen. Welche gesellschaftlichen Interessen und Mächte dahinterstehen, ist den Waren nicht anzusehen. So wie die Waren als von Natur aus austauschbare Exemplare erscheinen, erscheinen auch die durch gesellschaftliche Arbeit standardisierten Gegenstände der Wissenschaft als von Natur aus allgemeine Exemplare ihrer Arten. Ein Unterricht, der seine Gegenstände zwar systematisch und geschichtlich genetisch entwickelt, der aber auf ihre Vermitteltheit durch gesellschaftliche Zwecke und Arbeit nicht reflektiert, befestigt damit die Illusion, dass die gegenwärtige – fachsystematische und gesellschaftliche – Ordnung der Dinge unmittelbar deren Naturordnung sei. Der Lernerfolg, der in solchem Unterricht erzielt wird, ist vom Aspekt des Verstehens aus ein Bildungsmangel. Ein Erfolg ist er aus der Perspektive dessen, was Homann den ‚heimlichen Lehrplan' nennt: des Zwecks der impliziten Vermittlung gesellschaftlicher Normen von Wissenschaft, die nicht selbstbewusst hinterfragt werden dürfen.[44]

VIII. Ein Modell aus der Ethik

Im Ethik-Unterricht werden häufig Dilemmata diskutiert, also beispielsweise die Frage, ob man einen Zug, der unaufhaltsam auf eine Weiche zufährt, hinter der links eine Person auf den Gleisen liegt und rechts gleich drei Personen, ob man einen solchen Zug nach links oder nach rechts lenken soll. Schon diese Konstruktion wird mit einer naturhaften Selbstverständlichkeit als isolierter Sachverhalt vorgetragen. Kaum ein Schüler wird die Frage stellen: Warum liegen die da? Stattdessen wird der Fall mit unterschiedlichen Ethiken durchgespielt, also z.B. einer utilitaristischen Ethik und einer Pflichtenethik. Auch hier wird so getan, als wären diese Theorien fertig vorgegeben. Man kann ihre Unterschiede herausarbeiten, diese als Vor- oder Nachteile bewerten und schließlich in der Klasse abstimmen. Am Ende des Unterrichts hat hier niemand etwas verstanden. Um dies zu ermöglichen, müssten die ethischen Theorien in ihrem jeweiligen wis-

44 Vgl. Homann, *Lehrerstudium*, a.a.O., 129.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

senschaftsgeschichtlichen und politischen Kontext erörtert werden. Warum kommt Kant darauf, die bis dahin gültigen empirischen Tugendethiken theoretisch zu standardisieren? Wie drückt sich darin das bürgerliche Freiheitsverständnis aus, wie macht sich die bürgerliche Gleichheit der Individuen geltend? Inwiefern trägt der Utilitarismus demselben Gleichheitsideal Rechnung und was ist das für eine Gesellschaft, die in ihrer moralischen Ordnung sich für die Individuen nicht mehr interessiert?

Was in der Dilemmadiskussion gelernt wird, ist das Einüben in gesellschaftlich akzeptierte Beurteilungsprozesse: Ein scheinbar naturgegebener Sachverhalt wird mit unhinterfragt vorgegebenen Lösungsschemata rekonstruiert. Am Ende bleibt die subjektive Meinung, aber in der Überzeugung, der Objektivität vorher ausreichend Rechnung getragen zu haben. Erzogen werden dadurch Kinder, die bei allem und jedem mitmachen, wenn sie nur vorher in einem vorgegebenen Rahmen die Vor- und Nachteile abgewogen haben. Dann sind sie sogar bereit, in Gedanken Züge über Menschen rollen zu lassen, und zwar mit gutem Gewissen, weil sie es ethisch abgewogen haben. Über wen der Zug rollt, ist dann schon nicht mehr wichtig. Würde es gelingen, dass die Schüler den Sachverhalt und die Theorien angemessen in ihren Zusammenhängen verstehen, könnte es ein Bildungserfolg sein, die Lösung der Aufgabe schlicht zu verweigern.

IX. Ein Modell aus der theoretischen Philosophie

Falls in der theoretischen Philosophie überhaupt noch deren wichtigster Begriff, Subjektivität, thematisiert wird, könnte es mit Bezug auf Descartes geschehen. Wer lernt, dass dieser durch methodischen Zweifel zu dem Satz *cogito ergo sum* gelangt, hat den Gehalt dieses Satzes aber noch lange nicht verstanden. Er muss im Gegenteil den Satz als vorgegebene systematische Wahrheit missverstehen, vermutlich gepaart mit dem bis heute akzeptierten Selbstmissverständnis von Descartes, einen kompletten Neuanfang in der Philosophie gemacht zu haben. Die Motivation, die gesamte Wissenschaftstheorie aus dem Prinzip der Subjektivität neu zu begründen, kann nur verstanden werden, wenn auch erarbeitet wird, zu welchen wissenschaftstheoretischen Problemen der Nominalismus im Spätmittelalter geführt hatte. Das wiederum ist nur in Abgrenzung zum Universalienrealismus verständlich. Die politischen Prozesse, die unterschwellige Verbürgerlichung, d.h. Privatisierung der Gesellschaft sowie die Verabsolutierung partikularer Herrschaftsansprüche wären als klimatische Voraussetzungen des

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Nominalismus ebenso zu erörtern wie der Verlust objektiver allgemeiner Sicherheiten. Wenn die Einheit der Weltordnung nicht mehr durch Gott objektiv garantiert wird, dann ist wissenschaftlicher Fortschritt nur vom Subjekt her begründbar. Descartes reiht sich damit ein in die schon jahrtausendealte Tradition der Standardisierung von Naturerscheinungen um ihrer Beherrschbarkeit, um des kultivierten menschlichen Lebens willen. Welche Auswirkungen diese subjektive Wende auf das Wissenschafts- und Subjektivitätsverständnis der Neuzeit gehabt hat, wäre ebenso zu erörtern: Das Subjektprinzip, das nackte cogito, das durch den methodischen Zweifel, durch die privative Negation aller individuellen Bestimmtheit gebildet wird, kann als Voraussetzung für die moderne Fachsystematik verstanden werden. Erst Descartes' Subjektbegriff reflektiert die Austauschbarkeit der Akteure im Zusammenhang gesellschaftlicher Arbeitsteilung und schafft damit das theoretische Selbstverständnis einer durch Arbeitsteilung und Kooperation explosiv sich entfaltende Wissenschaft, in der alle sich nur noch als Denkende aufeinander beziehen. Zugleich ermöglicht das eine Gesellschaft von abstrakten Individuen, die im Bewusstsein ihrer eigenen Austauschbarkeit die Resultate der Wissenschaft als naturgegebene Fakten hinnehmen. Damit wird eine Wissenschaft ermöglicht, deren spezifische Größe gerade auch durch die Bewusstlosigkeit mitbestimmt wird, mit der sie betrieben wird. Ein Unterricht, der diese Zusammenhänge nicht thematisiert, sondern Descartes Theorem isoliert vorstellt, kann kein Verstehen bewirken, sondern bestenfalls historisches Wissen erzeugen. Im Normalfall bestärkt er aber die Bewusstlosigkeit im Verhältnis zur Wissenschaft durch das Missverständnis, die Wissenschaftler seien letztlich im Prinzip eigenschaftslose Denkende und die Wissenschaft deshalb wertneutral.

Jedes der geschilderten Modelle könnte als Unterrichtsreihe wohl fast ein Schuljahr füllen. Vielleicht wird dann weniger ‚gewusst' und vielleicht sind die Schüler dann weniger ‚kompetent'; aber sie haben etwas verstanden.[45] Von den Lehrern wird damit allerdings unter den herrschenden Bedingungen nicht nur ein selbstorganisiertes grundständiges Fachstudium verlangt, sondern auch die Bereitschaft, Curricula sehr eigenständig auszulegen.[46]

45 Vgl. Wohlgemuth, *Was heißt philosophieren lernen?*, a.a.O., 66–68: „Gründliches Wissen des wenigen".

46 Das Zentralabitur stellt freilich ein ernsthaftes Hindernis dieser wissenschaftsdidaktisch notwendigen Subversion des ‚heimlichen' wie des offiziellen Lehrplans dar, zumindest für die Sekundarstufe II.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Literatur

Aristoteles: *Metaphysik*, Hamburg 1989.

Bulthaup, Peter: *Fachsystematik und didaktische Modelle*, in: Ders., *Das Gesetz der Befreiung*, Lüneburg 1998, 179–199.

Dann, Dagmar: *Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums im Hinblick auf die Unterrichtspraxis*, in: Philipp Richter (Hg.), *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2016, 31–35.

Diehr, Bärbel: *Kohärenz und Korrespondenz. Die fachdidaktische Perspektive auf die universitäre Englischlehrerbildung*, in: Michaela Heer/Ulrich Heinen (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*, Paderborn 2020, 325–342.

Erhardt, Walther E.: *Schelling und die Freiheit der Studenten. Soll ein Student durch sein Studium an seiner eigenen Vernichtung arbeiten?*, in: István M. Fehér/Peter L. Oesterreich (Hg.), *Philosophie und Gestalt der europäischen Universität*, Stuttgart 2008, 123–130.

Euler, Peter/Luckhaupt, Arne: *Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften. Materialien für die Unterrichtsentwicklung: Zur pädagogischen Interpretation der „Basiskonzepte" der Bildungsstandards*, Frankfurt am Main 2010.

Fichte, Johann Gottlieb: *Bestimmung des Gelehrten* (1794), Fichtes Werke, Band VI, Berlin 1971, 289–346.

Fichte, Johann Gottlieb: *Über das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*, Fichtes Werke, Band VI, Berlin 1971, 347–448.

Gruschka, Andreas: *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011.

Heer, Michaela/Heinen, Ulrich: *Fachlichkeit. Das Fachstudium in der Lehrerbildung*, in: Michaela Heer/Ulrich Heinen (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*, Paderborn 2020, 5–20.

Hegel, G.W.F.: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* I, Theorie-Werkausgabe, Band 18, Frankfurt am Main 1986.

Hegel, G.W.F.: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* III, Theorie-Werkausgabe, Band 20, Frankfurt am Main 1986.

Hellmann, Katharina: *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung*, in: Dies. u.a. (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*, Wiesbaden 2019, 9–30. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4

Homann, Heide: *Lehrerstudium zwischen Praxisdruck und Wissenschaftskritik*, biol. did. 1,121 (1978), 121–150.

Homann, Heide: *Die Lehrweise von (Natur-) Wissenschaft. Kann die Realität der Natur deutlich werden ohne die Darstellung der historischen Realität ihrer Veränderung durch den Menschen? Überlegungen zur Konzeptionierung von Biologieunterricht*, biol. did. 3,19 (1980), 19–30.

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1990.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kant, Immanuel: *Lose Blätter* 15, Zit. nach Rudolf Eisler, Kant-Lexikon, Hildesheim 2002.

Luckhaupt, Arne: *Metaphysik und Verstehen. Zur metaphysischen Dimension der Pädagogik der Naturwissenschaften*, Baltmannsweiler 2020.

Rehfus, Wulff D.: *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf 1980.

Schelling, F. W. J.: *Vorlesung über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums*, Hamburg 1990.

Sistermann, Rolf: *Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben*, in: Jonas Pfister/Peter Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Bern 2016, 203–223. https://doi.org/10.36198/9783838545141

Städtler, Michael: *Urteilskraft und Lehrkunst. Kants impliziter Beitrag zum Verständnis des Lehrens*, in: Bettina Bussmann (Hg.), *Probleme und Kontroversen in Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*, Berlin/Heidelberg 2023, 7–20.

Thein, Christian: *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, Opladen 2020. https://doi.org/10.3224/84742340

Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren*, Weinheim 1997.

Wohlgemuth, Hans: *Was heißt philosophieren lernen?*, Frankfurt am Main 2000.

Zöller, Günter: „Veredlung des Menschengeschlechts durch wissenschaftliche Bildung". Die Universität als Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs bei J.G. Fichte, in: István M. Fehér/Peter L. Oesterreich (Hg.), *Philosophie und Gestalt der europäischen Universität*, Stuttgart 2008, 103–122.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Den „Strukturzusammenhang“ begreifen. Fragmentierung als philosophisches Problem und die Möglichkeit ihrer didaktischen Vermittlung

Thassilo Polcik

Einleitung

Die titelgebende Fragmentierung ist ein Phänomen, das keineswegs bloß auf die Bildung von Lehrer*innen beschränkt wäre. Zwar ist die Lehrerbildung offensichtlich zerstückelt, wie sich bereits unschwer an der gängigen Phasenaufteilung erkennen lässt. Innerhalb dieser Phasen kommt es wiederum zu Teilungen: Die erste Phase ist in verschiedene Studienanteile (die Fachwissenschaften inklusive ihrer Didaktiken), ein bildungs- und erziehungswissenschaftliches Begleitstudium sowie schulische Praktika unterteilt, deren kohärente Synthesis offensichtlich als Problem identifiziert worden ist.[1] In der pädagogischen Praxis sehen sich sodann Lehrkräfte oftmals mit konkurrierenden Ansprüchen (Antinomien) konfrontiert, etwa wenn es um die Vermittlung eines als vernünftig angesehenen Bildungsanspruches mit den Ansprüchen der Institution Schule geht.[2]

Doch die Wissenschaften selbst, zumal die Geistes- und Sozialwissenschaften, sind seit Jahrzehnten einem Prozess der Fragmentierung unterworfen. Für die Philosophie lässt sich beobachten: Mit jeder neuen Mode sprießt eine neue Bindestrichphilosophie aus dem Boden und dies in beschleunigter Regelmäßigkeit. Es gibt nun auch eine Philosophie der Videospiele, der künstlichen Intelligenz, seit Längerem schon Unternehmens- und Wirtschaftsethik. Hinzukommen inkommensurabel erscheinen-

1 Siehe das im Zuge der KMK 2004 konzipierte und mittlerweile hegemonial gewordene Jenaer Modell der Lehrerbildung. Karin Kleinespel, Will Lütgert, *Kooperation in der Lehrerbildung zwischen erster, zweiter und dritter Phase*, in: Will Lütgert/Alexander Gröschner/Karin Kleinespel (Hg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung,* Weinheim/ Basel 2008, 92–106.

2 Siehe hierzu die – zum Teil naturalisierten – pädagogischen Antinomien des professionellen Lehrerhandelns in Werner Helspers, *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*, in: Martin Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch,* Münster/New York 2016, 103–125.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

de Selbstverständnisse philosophischer Schulen: Die analytische Philosophie beansprucht vor allem durch die logische Analyse der Art und Weise, wie wir über die Welt sprechen, zur systematischen Erkenntnis ihrer Gegenstände zu gelangen, während historisch oder hermeneutisch interessierte Schulen in der Regel auf eine philologisch genaue Rekonstruktion der Texte vergangener Denker zielen, ohne aber wiederum die dort aufzufindenden Aussagen auf ihre Wahrheit hin zu prüfen oder mit ihnen eine systematische Erkenntnis, die über die Rekonstruktion hinausgeht, zu beanspruchen. Schließlich ließen sich noch postmoderne oder poststrukturalistische Philosophien nennen, deren Textkritik und Relativierung von Wahrheit oftmals mit einem politischen Anspruch einhergehen, etwa dem, durch Dekonstruktion jeglichen Zwang – sei er nun logischer oder sozialer Natur – offenzulegen. Der Pragmatismus wiederum unterzieht die Philosophie einem Nützlichkeitsdenken – die Wahrheit von Aussagen bewährt sich in ihrem Gebrauch.[3]

Das heißt, auch Forschung und Lehre in den sogenannten Bezugswissenschaften des Lehramtsstudiums (hier also der Philosophie) sind zersplittert, der Zusammenhang von einem Forschungsvorhaben mit einem anderen so wenig ersichtlich wie der zweier Proseminare in einem bestimmten Modul bei zwei unterschiedlichen Dozierenden. So kann es kaum verwundern, wenn eine oftmals bloß fragmentarische, rhapsodische Kenntnis das Ergebnis eines jahrelangen Studiums der Philosophie ist.[4] Man könnte nun dieses empirische Faktum positivistisch als *State of the Art* hinnehmen,

3 Zur Geschichte der Gegenwartsphilosophie siehe u.a. Gerhard Gamm, *Philosophie im Zeitalter der Extreme. Eine Geschichte philosophischen Denkens im 20. Jahrhundert*, Darmstadt 2009.

4 Die skizzierte Problematik der Fragmentierung lässt sich in allen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen beobachten. Rita Casale analysiert die Informatisierung und Ökonomisierung des Wissens pars pro toto anhand der Erziehungswissenschaft. „[D]ie Untersuchung von Bildungsprozessen und Wissensvermittlung" habe sich vollständig von einer bildungsphilosophischen Perspektive, also einer Perspektive, welche die Befähigung des Menschen zum Subjekt seines Denkens und Handelns sowie das Begreifen der systematischen Einheit des Wissens bezweckt, verabschiedet. Diese reflexive, epistemologisch selbstfundierte Form des Wissens sei in Folge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen von einer informatisierten Wissensform abgelöst worden. Mit ihr gehe eine psychologische Perspektive auf Bildung einher, „die sich auf möglichst effizient zu gestaltende individuelle Lernprozesse konzentriert." Vgl. Rita Casale, *Über die Aktualität der Bildungsphilosophie*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2011), 322–332, hier 325ff. https://doi.org/10.1163/25890581-087-02-90000009 – Zur Formalisierung, Pragmatisierung und Informatisierung des Wissens siehe auch Kapitel IV in diesem Beitrag.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gegebenenfalls sogar als Fortschritt darstellen, weil sich der fortschreitende Differenzierungsprozess der Wissenschaften eben auch in der Philosophie zeige. Das hätte – überspitzt formuliert – einen solipsistischen Philosophieunterricht zur Folge: Was immer eine Lehrkraft der Philosophie für Philosophie hält, das solle sie nun auch unterrichten. Weil es schlicht keine Einheit des Faches mehr gibt, ist seine Lehre – inhaltlich wie didaktisch – nun einmal so unterschiedlich wie die Individuen, die es unterrichten.[5] So würde die Fragmentierung auf eine Spitze getrieben, die selbst die Beschreibung des Zustands als fragmentiert *ad absurdum* führte, ist doch von einer Fragmentierung nur zu sprechen, wenn wenigstens die Idee der Einheit eines Ganzen angenommen wird, das eben fragmentiert, zerstückelt worden ist.

Sieht man aber die Fragmentierung der Bezugswissenschaft als ein Problem insbesondere eines Faches, welches das theoretische Selbstverständnis von Menschen in und über ihre Welt und ihre Zeit formuliert, kommuniziert und diskutiert, dann stellen sich die Fragen: i) Wie ist es zu diesem Zustand der Fragmentierung gekommen? Und: ii) Gibt es ein auch heute noch aktuelles Verständnis von Philosophie, das ihrem fragmentierten Status entgegensteht? In anderen Worten also: Ist eine Philosophie möglich, durch welche sich die zerstückelten Elemente miteinander vermitteln ließen? Gerade die Möglichkeit einer positiven Antwort auf die zweite Frage eröffnet die Perspektive auf den *bildenden Gehalt der Philosophie*. Dessen reflexive Aneignung erscheint dann wiederum als notwendige Bedingung mündiger und in der Sache kompetenter Lehrkräfte, eben weil sie sich bewusst sind, welchen (allgemein-) bildenden Gehalt die Philosophie in sich birgt.

Aus der Perspektive des Subjekts der Bildung – also insbesondere den Studierenden der Philosophie – stellt sich die Problematik hierbei so dar: Wenn das studierte Fach zerfasert ist und sein Studium schwerlich einen

5 Diese als solipsistischer Philosophieunterricht zugespitzte Folge erscheint nicht fern von der Realität. Schaut man etwa in die kompetenzorientierten Kernlehrpläne des Landes NRW für die Fächer Praktische Philosophie und Philosophie, so fällt auf, dass es kaum verbindliche Inhalte, sondern nur Listen wie auch immer zu fördernder Kompetenzen gibt. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule des Landes NRW, Philosophie*. Düsseldorf 2013, online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pl/GOSt_Philosophie_Endfassung2.pdf (abgerufen am 15.08.2023); für eine eingehendere Analyse dieses Umstands siehe Steffen Stolzenbergers Beitrag in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zusammenhang stiftet, dann ist das Unzusammenhängende vom Subjekt selbst irgendwie zu synthetisieren. Die Kohärenz ist vom Subjekt selbst herzustellen. Das hieße in Bezug auf die erste Frage: Es muss den disparaten Stoff so ordnen, dass es versteht und beurteilen kann, warum und inwiefern der Stoff fragmentiert erscheint. Doch wie soll es dies leisten können, wenn es sich keine Prinzipien oder Erklärungsmuster angeeignet hat, nach denen ihm dies möglich wäre? Selbst wenn es den Mut hat, sich seines Verstandes zu bedienen, müssen sich seiner formalen Fähigkeit zu denken vernünftige Prinzipien darbieten, nach denen ihm die Synthesis möglich würde. „Habe Mut! Doch zu welchem Verstand?“[6] bringt diese Crux wohl auf den Punkt. Als positive Antwort auf diese Frage soll folgende These entwickelt und begründet werden: Im Medium der Philosophie als *geschichtlich gewordener Denkzusammenhang* bildet sich der Verstand sowohl formal (logisch) als auch material, d.h. in Hinblick auf die Gegenstände der Philosophie.

Dieses Verständnis der Philosophie und ihrer Geschichte hat paradigmatisch Georg Wilhelm Friedrich Hegel entwickelt. Die nun folgende Rekonstruktion der hegelschen Auffassung von Philosophiegeschichte zielt gerade nicht darauf, die Geschichte auswendig zu lernen, sondern sie zu *begreifen*. Das heißt, die Gründe einzusehen, warum eine Philosophie die andere ablöst und kritisiert. Damit gehe unmittelbar eine formale wie inhaltliche Bildung des eigenen Verstandes einher, weil er sich im Medium der Philosophie bewege. Hierin besteht für Neuhumanismus und klassische deutsche Philosophie der entscheidende Unterschied zwischen Lernen (im Sinne von Auswendiglernen) und Bildung. Letztere ist durch denkende Aneignung gekennzeichnet, also dadurch, dass man etwas verstanden hat, etwas weiß, was dem bloßen unsystematischen „mechanisch-äußerliche[n] Lernen“ diametral entgegensteht.[7]

6 Dieser Frage wurde für die Allgemeinbildung in einer digitalen Welt bereits nachgegangen: Falk Bornmüller u. Annett Wienmeister, *Habe Mut! Doch zu welchem Verstand? Zur Bedeutung von Orientierungswissen in globalisierten und digitalisierten Gesellschaften*, 2018, online: https://www.hsozkult.de/event/id/event-87015 (abgerufen am 30.08.2023). – Für Kant ist noch völlig klar, dass die Form des Denkens eine ist, es diese *eine* für alle vernunftbegabten Wesen gültige transzendentale Einheit der Apperzeption gibt.

7 Vgl. Gerhard Stapelfeldt, *Bildung – Von der Utopie zur neoliberalen Wissensgesellschaft*, Hamburg 2015, 92ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

I. Philosophie als geschichtlich gewordener Denkzusammenhang

Die Diagnose der Fragmentierung der Philosophie setzt voraus, dass es einmal eine Zeit gab, in der die Philosophie eine in sich einheitliche Disziplin bildete, die ein in sich zusammenhängendes Ganzes, einen in sich zusammenhängenden Gegenstand darstellte.[8] Der Höhepunkt dieser Einheitsvorstellung ließe sich ohne größere Probleme auf die Epoche des deutschen Idealismus, der klassischen deutschen Philosophie datieren. Hier wiederum erreicht der Einheitsgedanke der Wissenschaften in Hegels *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1817/1827/1830) seinen Höhepunkt. Zugleich ist mit Hegels Tod im Jahre 1831 und der ein Jahr zuvor erschienen dritten Auflage der *Enzyklopädie* nicht bloß das Ende dieser Epoche markiert, sondern auch ein sich allmählich im 19. Jahrhundert vollziehender Epochenumbruch, der die Fragmentierung der Philosophie einleitet.[9]

Hegel ist nicht nur der, wenn man so will, Vollender des Systemdenkens in der Wissenschaft, sondern er verbindet den Einheitsgedanken, die Architektonik der Vernunft Kants,[10] mit dem Gedanken, dass diese Einheit sich geschichtlich entwickeln musste und dass in der Entwicklung zur Einheit die vorherigen Bildungsstufen der Wissenschaft aufgehoben sind – also negiert, konserviert und emporgehoben. Die geschichtliche Entwicklung ist so in der Systematik aufgehoben und ohne die Entwicklung, ohne die ganze vorherige Bildungsgeschichte der Menschheit wäre die Systematik auch nicht, wäre die Idee der Philosophie nicht an und für sich. Die hegelsche Idee bedeutet über den systematisch-dialektischen Zusammenhang philosophischen Denkens in der Geschichte hinaus, dass Philosophie, insofern sie ihre Zeit in Gedanken fasst, sich mit der geschichtlichen Entwicklung der gesellschaftlichen Wirklichkeit selbst weiterentwickelt. Diese reflektiert, versteht sich selbst wiederum im Medium der Philosophie.[11]

---

8 Auch wenn es Philosophie in diesem Sinne nie gegeben haben sollte/hätte, wäre diese Idee als Regulativ immer noch vorauszusetzen.

9 Hierzu instruktiv: Herbert Schnädelbach, *Philosophie in Deutschland 1831–1933,* Frankfurt am Main 1983.

10 Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1998, B 860.

11 Insofern findet sich bei Hegel das Novum der systematischen Verbindung von Philosophiegeschichte und Geschichtsphilosophie: Michael Städtler, *Aspekte eines kritischen Geschichtsdenkens. Zur Einleitung*, in: Ders. (Hg.), *Kontingenz und Geschichte. Über das Denken von Geschichte und die Geschichtlichkeit des Denkens*, Lüneburg 2019, 9–34, hier 15.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Entscheidend ist für uns nun nicht, das hegelsche System im Einzelnen nachzuvollziehen und heutigen Strömungen entgegenzustellen. Entscheidend aber ist, dass Hegel seine Philosophie als *Resultat eines menschheitsgeschichtlichen Bildungsprozesses* versteht, der seine – sich als wahr und wissenschaftlich verstehende – Philosophie nicht nur überhaupt ermöglicht hat (genetische Perspektive), sondern der ebenso in seiner Philosophie fortlebt, in ihr aufgehoben ist (systematische Perspektive). In anderen Worten: die sich in der Geschichte der Philosophie artikulierenden Positionen sind nicht bloß falsch und können nur noch von bloß antiquarischem Interesse sein, sondern sie bilden insgesamt einen vernünftigen Zusammenhang, einen *Denkzusammenhang*, durch den sich die divergierenden Positionen durcheinander vermittelt zu einem Ganzen zusammenfügen.[12]

1. Weder Doxographie noch Kontrastmittel

Hegel geht also davon aus, dass sich die Geschichte der Philosophie als über Jahrtausende hinweg erarbeitete theoretische Welterkenntnis rekonstruieren lässt, in der die Nachfolger auf ihre Vorgänger aufbauen, sich an ihnen abarbeiten, sie im Kontext ihrer Zeit weiterspinnen, transformieren. Der Geschichte eignet hierbei ein Moment von Notwendigkeit, nicht bloß, weil Hegel ihr die absolute Idee als ihr immanentes Telos einschreibt, sondern bereits insofern, als das geteilte Ziel die wahre Erkenntnis der Wirklichkeit ist und Wahrheit eben etwas ist, das man qua Vernunft als zwingend notwendig einsehen muss. Es ist schlicht die Notwendigkeit der Wahrheit – wissenschaftliche Erkenntnis muss als notwendig wahr eingesehen werden können. Wird eine Theorie, ein philosophisches System diesem Anspruch nicht gerecht, muss weitergedacht werden, eben bis das Denken

12 Erkenntniskritisch stellt dies erst einmal ein Dilemma dar: Entweder gelten die Maßstäbe für die „Aufstellung vernünftig begreifbarer Zusammenhänge" in der Geschichte der Philosophie allgemein, dann aber sind sie allgemein, also a- bzw. überhistorisch gültig. Oder aber die hegelsche Konzeption ist selbst eine bloß geschichtlich auftretende Gestalt der Philosophiegeschichtsschreibung – dann aber scheint „sie nicht allgemein gelten zu können", insofern sie bloß historisch kontingent ist. Hegels Lösung dieses „inneren Widerstreits" zwischen systematischer Wahrheit und ihrer historischen Genese wird in der These bestehen, dass sich die systematisch wahre Welterkenntnis erst in der Geschichte der Wahrheit beanspruchenden philosophischen Systeme und Prinzipien zeigt. Vgl. Klaus Düsing, *Dialektik und Geschichtsmetaphysik in Hegels Konzeption philosophiegeschichtlicher Entwicklung*, in: Hans-Christian Luca/Guy Planty-Bonjour (Hg.), *Logik und Geschichte im System Hegels*, Stuttgart/Bad-Cannstatt 1989, 127–145, hier 127ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

seinem Gegenstand vollständig adäquat ist. Das unzulängliche System aber ist nicht einfach nichtig, sondern es ist als Moment in der Kritik aufgehoben. Das geteilte Ziel der Wahrheitssuche durch gegenseitige Kritik verbindet die Philosophien systematisch miteinander im Verlauf ihrer Geschichte.

Die Begründung dieses Gedankens vollzieht Hegel in mehreren Schritten. Zunächst unterzieht er verbreitete Vorstellungen über die Geschichte der Philosophie einer Kritik. Diese Kritik hat interessanterweise nichts an Aktualität eingebüßt, insofern sich die Fehlvorstellungen über den Stellenwert der Geschichte im philosophischen Denken bis in die Gegenwart hinein nicht nur reproduziert, sondern auch immens verbreitet haben.[13] Die erste – wohl am weitesten verbreitete – Fehlvorstellung ist die, dass die Philosophiegeschichtsschreibung es mit dem chronologischen Erzählen der philosophischen Meinungen zu tun hat. Ein Zusammenhang werde hierbei nicht gesucht, sondern bloß die möglichst akkurate und belesene Abfolge. Einem solchen Verständnis zufolge hat die Geschichte der Philosophie dann wirklich nichts mehr mit der Wahrheit der Philosophie im systematischen Sinn zu tun.

Für Hegel hat aber ein solches ahistorisches Verständnis der systematischen Philosophie wie urteilsloses Verständnis ihrer Geschichte Entscheidendes nicht verstanden. Wer in den philosophischen Positionen bloße Meinungen sieht, hat nicht verstanden, dass es der Philosophie seit Anbeginn darum ging Wissenschaft, Erkenntnis der Wahrheit zu sein. Die platonisch-sokratische Unterscheidung von *δόξα* (*dóxa*) und *ἐπιστήμη* (*epistéme*) gilt auch für die Philosophiegeschichte: „Eine Meinung ist eine subjektive Vorstellung, ein beliebiger Gedanke, eine Einbildung, die ich so oder so und ein anderer anders haben kann; – eine Meinung ist *mein*, sie ist nicht ein sich allgemeiner, an und für sich seiender Gedanke. Die Philosophie aber enthält keine Meinungen; es gibt keine philosophischen Meinungen [= contradictio in adiecto; Anm. T.P.]. Man hört einem Menschen – und wenn es auch selbst ein Geschichtenschreiber der Philosophie wäre – sogleich den Mangel erster Bildung an, wenn er von philosophischen Meinungen spricht. Die Philosophie ist objektive Wissenschaft der Wahrheit,

13 Dies führt Michael Städtler anhand einer sich als ‚aktuell' verstehenden Debatte unter der Leitfrage „Was bedeutet der aktuellen Philosophie ihre Geschichte?" vor. Vgl. Michael Städtler, *Steinbruch, Kontrastmittel, Antiquariat? Hegels Begriff der Philosophiegeschichte vor dem Hintergrund aktueller Strömungen*, in: Ders. (Hg.): *Kontingenz und Geschichte. Über das Denken von Geschichte und die Geschichtlichkeit des Denkens*, Lüneburg 2019, 78–95.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wissenschaft ihrer Notwendigkeit, begreifendes Erkennen, – kein Meinen und kein Ausspinnen von Meinungen."[14]

Der doxographische Irrtum hatte bereits zu Hegels Zeiten zwei Folgen: Entweder wurde durch den Verweis auf die Verschiedenheit der philosophischen Positionen die Vernunft insgesamt für unfähig erklärt, die Wahrheit zu finden. Durch Verweis auf ihre Geschichte wird die Philosophie als unwissenschaftlich denunziert: Da offensichtlich in der Geschichte der Philosophie eine Vielzahl an Systemen formuliert worden sind, sei die Suche nach der Wahrheit per se vergänglich und vergebens.[15]

Oder aber die Vernunft verabsolutiert ihr Vermögen. Dann bedarf sie ihrer Geschichte nicht. Vielmehr wird diese als bloßer Beleg allen bisherigen Scheiterns genommen, während man selbst nun endlich den heiligen Gral gefunden habe. Hegel charakterisiert diese Position, die heute in der analytischen Philosophie verbreitet ist und die Geschichte als *Kontrastmittel* zur eigenen Position nutzt,[16] wie folgt: „Das Ganze der Geschichte der Philosophie ist ein Reich vergangener, nicht nur leiblich verstorbener Individuen, sondern widerlegter, geistig vergangener Systeme, deren jedes das andere tot gemacht hat. [...] Folge dir selbst nach, d. h. halte dich an deine eigene Überzeugung, bleibe bei deiner eigenen Meinung stehen."[17] Auch wenn Hegel hierbei gegen den Wahlspruch der Aufklärung polemisiert, ist seine Kritik insofern gerechtfertigt, als das Selberdenken Gefahr läuft, bloß Meinung zu bleiben, oder hinter das bereits erreichte Niveau des Denkens zurückzufallen, wenn es sich diesem nicht anbildet mit eben dem Zweck, es um- und weiterzubilden.

14 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*, in: Ders., *Theorie-Werkausgabe*, Band 18, Frankfurt am Main 1986, 30.

15 So auch Wilhelm Dilthey in seiner Begründung der Geisteswissenschaften. Philosophische Systeme werden letztlich auf eine weltanschauliche Funktion reduziert, ihr wissenschaftlicher Anspruch wird dispensiert. Vgl. Martin Hammer, *Bulthaups immanente Kritik des Elends der Geisteswissenschaften*, in: Michael Städtler (Hrsg.), *Kritik und System. Erkenntnistheoretische Grundlagen kritische Theorie*, Lüneburg 2020, 68–87, hier 74ff.

16 Vgl. Städtler, *Steinbruch*, a.a.O., 80ff.

17 Hegel, *Vorlesungen*, a.a.O., 35.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

2. Anbilden, umbilden, weiterbilden: Philosophie als Bildungsgeschichte begrifflicher Welterkenntnis

Wie ist es Hegel nun möglich Philosophie so zu bestimmen, dass zu ihrer Systematik wesentlich ihre Geschichte gehört? In der Philosophie versuchen die Menschen ihrem Selbstbewusstsein über diese ihre Wirklichkeit einen allgemeinen und das heißt vor allem einen wahren Ausdruck zu verleihen. In ihr bildet sich das Denken zu „selbstbewusster Vernünftigkeit": „Diese Taten des Denkens scheinen zunächst [...] eine Sache der Vergangenheit zu sein und jenseits *unserer Wirklichkeit* zu liegen. In der Tat aber, was *wir sind*, sind wir zugleich geschichtlich, oder genauer: [...] Der Besitz an selbstbewußter Vernünftigkeit, welcher uns, der jetzigen Welt, angehört ist nicht unmittelbar entstanden und nur aus dem Boden der Gegenwart gewachsen, sondern es ist dies wesentlich in ihm, eine Erbschaft und näher das Resultat der Arbeit, und zwar der Arbeit aller vorhergegangenen Generationen des Menschengeschlechts zu sein."[18]

Die Geschichte der Vernunft konstituiere die wissenschaftliche Tradition, in der jedes denkende Individuum sich befindet. Somit ist sie auf der Höhe ihrer Zeit Voraussetzung jedes denkenden Subjekts. Zugleich unterliegen Subjekt wie Wissenschaft einem Bildungsprozess, den Hegel mit den Komposita *anbilden*, *umbilden* und *weiterbilden* charakterisiert: „Der Inhalt dieser Tradition ist das, was die geistige Welt hervorgebracht hat, und der allgemeine Geist bleibt nicht stille stehen. [...] Die Tat [die selbstbewusste Veränderung der geistigen Welt; Anm. T.P.] hat einen vorhandenen Stoff zu ihrer Voraussetzung, auf welchen sie gerichtet ist und den sie nicht etwa bloß vermehrt, durch hinzugefügtes Material verbreitert, sondern wesentlich *bearbeitet* und *umbildet*."[19] Neues könne in die Wissenschaft, in die Philosophie nur kommen, wenn sich die Tradition im denkenden Nachvollzug angeeignet wird: „Dies ist ebenso unsere und jedes Zeitalters Stellung und Tätigkeit, die Wissenschaft, welche *vorhanden* ist, zu *fassen* und sich ihr *anzubilden* [Hervorhebung T.P.], und ebendarin sie *weiterzubilden* [Hervorhebung T.P.] und auf einen höheren Standpunkt zu erheben. Indem wir sie *uns* zu *eigen* machen, machen wir aus ihr etwas *Eigenes* gegen das, was sie vorher war."[20] Um im Bild zu bleiben: Wer Philosophie

18 A.a.O., 21.
19 A.a.O., 22.
20 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

(und auch Philosophieren)[21] lernt, vollzieht ihre Geschichte noch einmal – im bereits systematisch strukturierten Zeitraffer – mit, bildet sich ihrer Geschichte an. Dadurch, dass dies selbst aktiv und reflexiv, im denkenden Nachvollzug erfolgt, besteht zugleich das Potential sie um- und weiterzubilden. Somit verstehen wir durch die Geschichte des Denkens nicht nur die Genese unseres Denkens, sondern bilden es überhaupt erst so, dass es eine avancierte [gebildete, wissenschaftliche] Gestalt annehmen kann: „der Verlauf der Geschichte ist es, welcher uns nicht das *Werden fremder* Dinge, sondern dies *unser Werden, das Werden unserer Wissenschaft* darstellt."[22]

3. Philosophie als sich entwickelnder Konkretisierungsprozess vernünftigen Selbstbewusstseins

Wie kann Philosophie aber hierbei zu einer Wissenschaft – mit einer Wahrheit – werden, wenn die Verschiedenheit der Philosophien im geschichtlichen Verlauf Tatsache ist? Dieser Frage muss Hegel sich stellen, denn ihre Beantwortung bildet das Desiderat der Kritik der Doxographie. Hegel zufolge sei die Vielheit der Philosophien aber nicht nur nicht hinderlich, Philosophie als Wissenschaft zu betreiben, sondern die Vielheit sei gerade *notwendig*, um der Wissenschaft Wirklichkeit zu verschaffen.

Wenn sich dies mit Hegel befriedigend begründen lassen sollte, ist damit eine Perspektive auf die Philosophie und ihre Geschichte gewonnen, welche die Fragmentierung der Philosophie in Philosophien zusammenzudenken vermag mit der Philosophie als Einheit vernünftiger Welterkenntnis selbst. Zu diesem Zweck begreift Hegel die Einheit der Vielheit der Philosophien als *spekulative Idee der Philosophie* selbst. Die Idee als vollständig adäquat differenzierte Durchdringung der Wirklichkeit, also emphatisch als Wahrheit, sei an sich im menschlichen Streben nach Erkenntnis von Anfang an angelegt. Das heißt als Möglichkeit war sie von Anfang an vorhanden. Diese Möglichkeit musste sich aber noch durch die gemeinsame Anstrengung der Wahrheitssuche *verwirklichen*. In Hegels Worten war die Entwicklung des Ansichseins zum Fürsichsein der Idee zu vollziehen: „Um zu fassen, was Entwickeln ist, müssen zweierlei – sozusagen – Zustände un-

21 Siehe zum Scheinwiderspruch: Theodor W. Adorno, *Philosophie Terminologie I und II*, in: Ders., *Nachgelassene Schriften*, Abteilung IV: Vorlesungen, Band 9, Frankfurt am Main 2016, 91 sowie hier Abschnitt V.

22 Hegel, *Vorlesungen*, a.a.O., 22.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

terschieden werden. Der eine ist das, was als Anlage, Vermögen, Ansichsein, wie ich es nenne (*potentia*, δύναμις) bekannt ist. Die zweite Bestimmung ist das Fürsichsein, die Wirklichkeit (*actus*, ἐνέργεια)."[23]

Die hegelsche Idee ist *per definitionem* die absolut konkrete Selbstunterscheidung des Denkens. Bliebe sie aber ungedachte Idee, bliebe sie bloße Potenz ohne Wirklichkeit. Das heißt, sie muss von einzelnen Selbstbewusstseinen gedacht werden, also in der Geschichte sich konkretisierende Wirklichkeit werden. Das Denken der Philosophie in der Zeit bedeutet als Idee betrachtet seine Differenzierung, Vervielfältigung und Ausdehnung. Diesen sich zielgerichtet entwickelnden Zusammenhang der Systeme sieht Hegel sich dialektisch entwickeln nach dem Modell, das er in der *Phänomenologie des Geistes* als „sich vollbringende[n] Skeptizismus"[24] bezeichnet hat. Es ist das Modell der bestimmten Negation, des Aufhebens. In der Geschichte trete eine Philosophie zuerst als System auf, das aus einem bestimmten Prinzip die Welt zusammenhängend begreifen will. Dabei wird aber deutlich, dass ihr Prinzip beschränkt ist und auf sein Gegenteil verwiesen bleibt. Aus diesem Widerspruch entsteht sodann eine neue Konzeption, die sich aber auch wieder absolut setzt und der Prüfung ihrer Wahrheit, der Kritik unterzogen wird. Eine Gestalt der Philosophie auf der Höhe ihrer Zeit wird so lange abgelöst und als bloßes Moment aufgehoben im Fortgang der Philosophie zur Wissenschaft, bis der Geist zu sich selbst gekommen ist, adäquate Gestalt im Prozess der Menschheitsgeschichte erreicht hat. So wird die Philosophiegeschichte als Fortschritt der Vernunft und damit gleichsam als wissenschaftlicher Fortschritt vorgestellt.

Daraus folgt ein heute oftmals missachteter Tatbestand, wenn es um die Gelingensbedingungen systematischer Philosophie, des adäquaten Durchdenkens einer Sache geht. Der Verlass auf den eigenen Verstand, ja der Mut, sich seiner zu bedienen, ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Erkenntnis der Wirklichkeit. Wer die Philosophie nicht in ihrem historisch gewordenen Aufbau nachvollzieht, sich zueignet, läuft Gefahr, zu regredieren, hinter den bereits erreichten Stand des Geistes zurückzufallen. Die Perspektive auf ein der Gegenwart und antizipierten Zukunft adäquates Bewusstsein kann also in der Folge Hegels nur eines sein, das seine Geschichte und das heißt die Bildungsgeschichte der Menschheit denkend einholt.

23 A.a.O., 39.

24 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, in: Ders., *Gesammelte Werke*, Band 9, Hamburg 2015, 56.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hierbei ist aber – mit und gegen Hegel – die in der Gegenwart erreichte Philosophie nicht absolut zu setzen. Dies hat Hegel getan, denn die endlichen Selbstbewusstseine, die Menschen erscheinen bei ihm als bloßes Vehikel der sich entäußernden und differenzierenden Idee, die er selbst schlussendlich zu begreifen vermag. Wahr aber an der hegelschen Konzeption ist, dass das gegenwärtige Bewusstsein, die gegenwärtige Philosophie „ihre eigenen Voraussetzungen in der Geschichte erschließen" muss: „Diese Auffassung von Philosophiegeschichte ist zwar insofern teleologisch, als sie vergangenes Wissen auf gegenwärtiges bezieht, läuft aber nicht zwingend auf die idealistische Auffassung von Philosophiegeschichte hinaus, der zufolge der Begriff sich zielstrebig zur absoluten Idee entwickele und alles Disharmonische dialektisch aufhebe. Die Rekonstruktion vom Ziel aus kann ebenso negativ vorgehen, ihre eigenen Voraussetzungen in der Geschichte erschließen, ohne ihrer Entwicklung eine absolute Notwendigkeit zuzusprechen. Und auf diese Weise muss auch Hegel die Geschichte zunächst betrachten, um in ihr eine systematische Stringenz zu entdecken. Das Absolutsetzen dieser Stringenz ist eine nachträgliche Interpretation der konstruierten Geschichte."[25]

II. Skizze der Fragmentierung

Doch die Entwicklung der Philosophie wie der Wissenschaften ist nicht bei Hegel stehengeblieben. Der Gedanke aber bleibt, dass der Denkzusammenhang, die „Kollektivität des Wissens",[26] ihres Findens und ihres Fortschreitens den vernünftigen Gehalt von Wissenschaft überhaupt ausmacht. Wie kam es nun aber zur Fragmentierung der Philosophie, mit deren Problematik wir uns nicht erst heute konfrontiert sehen? Max Horkheimer hat bereits in den 1930er und 1940er Jahren versucht, das Ende der „[g]roßen philosophische[n] Systeme"[27] und damit die Fragmentierung der Vernunft zu erklären. Da Philosophie und ihre Zeit nicht voneinander getrennt sind, sondern sich jede Zeit in der Philosophie ihren geistigen, d.h. selbstbewussten, Ausdruck gibt, sind Entwicklungen in der Philosophie im

25 Städtler, *Steinbruch*, a.a.O., 85f.
26 A.a.O., 94 f.
27 Max Horkheimer, *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, hg. u. üb. v. Alfred Schmidt, Frankfurt am Main 1986, 16.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem sie auftreten, zu betrachten.[28] Diese hegelsche These spitzt Horkheimer insoweit zu, als er die Entwicklung der Philosophie (in Deutschland und Amerika) auf außerphilosophische Gründe, genauer gesagt auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zurückführt. Die von der Idee einer dialektischen Einheit wegführende Fragmentierung der Philosophie habe ganz wesentlich mit Entwicklungen zu tun, die der Philosophie erst einmal äußerlich sind.

Horkheimer zufolge führten die Potenzierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung sowie der Siegeszug eines an die Naturwissenschaften angelehnten Wissenschaftsideals zu einer, wie er es nennt, *Subjektivierung der Vernunft*. Diese ist nicht zu verwechseln mit dem kantischen Versuch, die intellektuellen Vermögen des Subjekts auf objektive Begriffe zu bringen, also die Form von Subjektivität (vernünftigem Selbstbewusstsein) theoretisch zu fassen. Subjektivierung meint eine *Entsubstanzialisierung der Vernunft*, die sich genauer als sich komplementär vollziehende Prozesse der Formalisierung, Pragmatisierung und Relativierung der Vernunft bezeichnen ließen.[29] Horkheimer sieht in ihnen allen Gestalten subjektiver Vernunft, weil sie nicht mehr die Bestimmung objektiv menschlicher Zwecke beabsichtigen, sondern allesamt mit der „Zuordnung von Verhalten und Ziel"[30] beschäftigt sind, ohne das Ziel wiederum auf seine Wahrheit und Wünschbarkeit hin zu befragen.[31]

---

28 Hegel, *Vorlesungen*, a.a.O. 74f.

29 Den Prozess der Formalisierung entwickelt Horkheimer exemplarisch am logischen Empirismus, dessen verifikationistisches Sinnkriterium eine *petitio principii* begeht, dadurch dass der Grundsatz, einzig Protokollsätze seien wahr, sich nicht als Protokollsatz formulieren lässt. – Pragmatisierung der Vernunft, die exemplarisch im amerikanischen Pragmatismus seinen Ausdruck findet, meint wiederum die Annahme, die Wahrheit einer Theorie am Erfolg des auf ihr beruhenden Handelns zu messen. – Relativierung, die eng verbunden ist mit der Pragmatisierung, verneint die Möglichkeit objektiver Maßstäbe des Denkens und Handels, sondern bindet sie an Kontexte, in denen jeweils Unterschiedliches als wahr gelten kann. Vgl. u.a. Horkheimer, *Zur Kritik*, a.a.O., 78ff., 31f., 48ff.

30 Horkheimer, *Zur Kritik*, a.a.O., 17. Siehe etwa Bertrand Russells Bestimmung der Ethik: „Nach solchen Theorien dient das Denken jedem partikularen Bestreben, sei es nun gut oder schlecht. Es ist ein Werkzeug für alle Unternehmen der Gesellschaft, aber es darf nicht versuchen, die Strukturen des gesellschaftlichen und individuellen Lebens zu bestimmten, die von anderen Kräften bestimmt werden sollen." (ebd.).

31 Die am Pragmatismus und logischen Empirismus kritisierte bloße Anpassung an nicht weiter hinterfragte Zielvorgaben ist in den Bildungsinstitutionen im Zuge von Kompetenzorientierung und Versuchen ihrer Umgestaltung nach betriebswirtschaftlichen Standards ungebrochen aktuell. Siehe hierzu Steffen Stolzenbergers und Anne Gräfs Beiträge in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Objektive Vernunft dagegen beanspruchte aus der Fähigkeit des Subjekts zum vernünftigen Urteil die Idee einer wahren Ordnung (eines Systems) zu entwickeln, als dessen Maßstab der „Grad der Vernünftigkeit des Lebens eines Menschen […] nach seiner Harmonie mit dieser Totalität bestimmt werden“[32] konnte. Ihr ging und geht es um die umfassende Vernünftigkeit der menschlichen Welt: „Im Brennpunkt der Theorie der *objektiven Vernunft* stand nicht die Zuordnung von Verhalten und Ziel, sondern die Begriffe – wie mythologisch sie uns auch heute anmuten mögen –, die sich mit der Idee des höchsten Gutes beschäftigten, mit dem Problem der menschlichen Bestimmung und mit der Weise, wie höchste Ziele zu verwirklichen seien.“[33]

Horkheimer führt die Subjektivierung der Vernunft nun auf zwei Gründe zurück: Zum einen auf die Potenzierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung im Rahmen eines heteronomen Zwecken dienenden Wirtschaftssystems, welches sich so weit hypertroph verhalte, dass das „Schema der Arbeitsteilung […] automatisch auf das Leben des Geistes übertragen“[34] wird. Zum anderen ergebe sich „diese Aufteilung der Kultursphäre […] daraus, daß die allgemeine, objektive Wahrheit durch die formalisierte, zuinnerst relativistische Vernunft ersetzt wird.“[35] Das heißt, einerseits übertrage sich die Potenzierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung im Zuge von Industrialisierung und reeller Subsumtion der Arbeit unter das Kapital auf Philosophie und Wissenschaft selbst – die Folge ist, dass die einzelnen Teilbetriebe des Geistes nicht mehr wissen und auch nicht interessiert, was die anderen tun.[36] Andererseits besinne sich die Wissenschaft auch in der Philosophie nicht auf ihre eigene Tätigkeit sowie deren erkenntnistheoretische Voraus-

32 Horkheimer, *Zur Kritik*, a.a.O., 16.

33 Ebd. Kant bestimmt das höchste Gut als die Übereinstimmung der Glückswürdigkeit eines am Sittengesetz gemessen tugendhaften Lebens mit dessen Glückseligkeit: „So fern nun Tugend und Glückseligkeit zusammen den Besitz des höchsten Guts in einer Person, hierbei aber auch Glückseligkeit, ganz genau in Proportion der Sittlichkeit (als Wert der Person und deren Würdigkeit, glücklich zu sein) ausgeteilt, das *höchste Gut* einer möglichen Welt ausmachen: so bedeutet dieses Ganze, das vollendete Gute“. Vgl. Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Hamburg 2003, V 110f.

34 Horkheimer, *Zur Kritik*, a.a.O., 28.

35 Ebd.

36 Den Prozess der reellen Subsumtion des Geistes unter das Kapital analysiert die kritische Theorie als Kulturindustrialisierung (auch der Wissenschaft) und als organisierte Halbbildung. Hierzu: Thassilo Polcik, *Bildung und Heteronomie. Grundlegung einer kritischen Theorie des Subjekts wider seine Pragmatisierung*, Münster/New York 2020, 97ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

setzungen, sodass letztlich nur ein völlig formalisierter Begriff von wissenschaftlicher Wahrheit und ein völlig relativistischer Begriff der Wahrheit menschlicher Praxis übrig blieben. Die Philosophie, in anderen Worten, passt sich bloß den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen an, um sich so als Disziplin gegen ihre – an ökonomischen Maßstäben gemessene – objektive Überflüssigkeit zu verteidigen.

Die mit der „Pragmatisierung des Lebens und […] Formalisierung des Denkens"[37] vermittelte Kehrseite bildet wiederum die neuere Ontologie. Horkheimer versteht sie als *Reaktion* auf gesellschaftliche und wissenschaftshistorische Prozesse in der Moderne, gegen welche neuere Ontologie und Existentialismus versuchten, die Philosophie zu behaupten. Dadurch aber sind sie – so könnte man mit Hegel die Philosophiegeschichte weiterschreiben – mit Positivismus und Pragmatismus insofern vermittelt, als sie von ersterem als unwissenschaftlich deklarierte Elemente menschlicher Existenz zu bewahren suchen und die von letzterem immer schon vorausgesetzte Zweckbestimmung der Moderne durch ein von der geschichtlichen Entwicklung unabhängiges Sein zu ersetzen trachten. Horkheimer sieht in beiden „Versuche der Harmonisierung" eines in der Moderne grundsätzlich durch Widersprüche gekennzeichneten Daseins und Bewusstseins: „das eine ist die Behauptung der [positivistischen; Anm. T.P.] Wissenschaft als der einzig möglichen Erkenntnisform, vor der die Reste metaphysischen Denkens immer mehr zu verschwinden haben, das andere die Bagatellisierung der Wissenschaft als einer durch untergeordnete Belange der menschlichen Existenz bedingten intellektuellen Technik, von der die wahre Einsicht sich emanzipieren müsse."[38] Aufgrund der beiden mangelnden Reflexion auf die gesellschaftliche und geschichtliche Bedingtheit menschlicher Existenz kämen sie im Resultat – der Verklärung des Gegebenen – überein. „Die prometaphysische Ansicht entschuldigt das Gegebene, indem sie es auf ein sinnvolles Sein bezieht, das unabhängig von geschichtlichen Veränderungen existiere. Der Wissenschaftsglaube verwirft die metaphysischen Kategorien überhaupt und […] romantisiert die Fachwissenschaft"[39]. Der einzige Weg aber, der Theorie und Praxis aus diesem Dilemma hinauszuführen vermag, indem er den Grund der Widersprüche und damit die

37 Horkheimer, *Zur Kritik*, a.a.O., 67.
38 Vgl. Max Horkheimer, *Der neueste Angriff auf die Metaphysik*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Band 4, Frankfurt am Main 1988, 108–161, 112.
39 A.a.O., 157.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Vermitteltheit der Positionen erkennt, sei der kritische – „das Denken, das allein diese Verhältnisse aufzuhellen vermag“[40].

Horkheimers Diagnose erscheint nicht weit entfernt von unserer Gegenwart, insofern die Kompartmentalisierung der Philosophie sich innerhalb der Disziplin wahrscheinlich noch vertieft hat.[41] Auch trifft die Kennzeichnung des 20. Jahrhunderts als „Zeitalter des Relativismus“[42] präzis unsere Gegenwart, in der etwa der Kulturrelativismus in der öffentlichen Meinung wie in der Wissenschaft weit verbreitet ist. Damit besteht bis heute eine Spaltung der Philosophie fort, die im *linguistic turn* zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Ausgang nahm: „In dessen – historischen – Kontext treten radikale Historisierung und positivistisches Wissenschaftspathos als zwei Formen der Selbstbehauptung der Philosophie in der auf Effektivität abonnierten Universität der modernen Industriegesellschaft auseinander. Heute wird die *Aktualität* der Erkenntnis in unterschiedlichen Weisen von der analytischen, der pragmatistischen und der poststrukturalistischen Philosophie reklamiert.“[43]

Eine ähnliche Gegenwartsdiagnose formulierte 1979 bereits Jean-François Lyotard in *La condition postmoderne*. Er stimmt in diesem Bericht über das postmoderne Wissen mit Horkheimer insofern überein, als „gegenwärtig und in zunehmendem Maße das Schwergewicht eher auf die Mittel der Handlung als auch ihre Zwecke verlegt“[44] werde. Zwar führt Lyotard dies nur indirekt auf die Zwecke der gesellschaftlichen Produktion zurück, die als blind-verselbständigte oftmals nicht Gegenstand der Kritik sind, sondern sieht hierin „eine Wirkung des Aufschwungs der Techniken und Technologien“[45]. Die Geschichte einer zunehmenden Fragmentierung lässt sich mit Lyotard trotzdem fortschreiben, denn er sieht die „kommende Gesellschaft“ sich in eine Heterogenität „viele[r] verschiedene[r] Sprachspiele“[46] differenzieren. Hierdurch würden die Philosophie und Ein-

40 A.a.O., 158.
41 Vgl. Rita Casale, *Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung*, in: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh, 103–116, hier 107f.
42 Horkheimer, *Zur Kritik*, a.a.O., 31.
43 Städtler, *Steinbruch*, a.a.O., 79.
44 Jean- François Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, üb. v. Otto Pfersmann, 9. Aufl., Wien 2019, 99.
45 Ebd.
46 A.a.O., 24f.; siehe auch 144ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zelwissenschaften begründenden und leitenden „Metaerzählung[en]" der „spekulativen Einheit" des Wissens – und damit die Idee der Universität – einerseits und der Emanzipation der Menschheit andererseits delegitimiert, insofern sie bloß Gültigkeit innerhalb der „Regeln des spekulativen Sprachspiels"[47] beanspruchen könnten. Vor dem Hintergrund der Sprachspieltheorie können so in der Tat ganz unterschiedliche Schulen wie etwa analytische Philosophie, Pragmatismus, Poststrukturalismus und kritische Theorie nebeneinander existieren. Die Gültigkeit ihrer Aussagen begründet sich innerhalb ihres je eigenen Sprachspiels, das mit den anderen inkommensurabel ist.

Lyotard sieht hierin eine unhintergehbare Tendenz und mindestens implizit einen Fortschritt. Entsprechend gelte es in der *condition postmoderne* die Fähigkeit zu erlernen, „das Inkommensurable zu ertragen"[48] und den Vereinheitlichungsbemühungen sowohl durch das Wirtschaftssystem als auch durch die traditionelle Idee der Wissenschaft als System oder auch der Adäquations- wie der Konsenstheorie der Wahrheit entgegenzustehen. Erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch begründet Lyotard dies durch die Paralogie, die paradoxe, d.h. unvereinbare, Resultate wissenschaftlicher Befunde und Theorien zu ihrem Gegenstand macht. Diese Paradoxa seien keine Grenzfälle der Wissenschaft, sondern – wie etwa in der Katastrophentheorie – „im eigentlichen Sinn die Regel: Es gibt Regeln der allgemeinen Agonistik von Reihen, die sich durch die Anzahl der in das Spiel eingebrachten Variablen definieren"[49].

Die erkenntnistheoretisch als notwendig zu bestimmenden Bedingungen aber, die die paradoxale Struktur vieler Erkenntnisse erkennbar machen, ergründet Lyotard nicht. Denn auch die Erkenntnis der Paradoxa bedarf weiterhin eines Subjekts, das zur Formulierung und Beurteilung dieser

47 A.a.O., 94.

48 A.a.O., 26.

49 A.a.O., 141. Beispielhaft führt Lyotard die algorithmische Modellierung der *fight-or-flight response* eines Hundes in der Katastrophentheorie an: „Man nehme die Aggressivität als Zustandsvariabel eines Hundes: Ihr Wachstum ist eine direkte Funktion seiner Wut, der Kontrollvariabel. Angenommen diese sei messbar, so drückt sie sich in einem Angriff aus, wenn sie eine Schwelle erreicht. Die Angst, als zweite Kontrollvariable, wird den umgekehrten Effekt hervorrufen und sich in Flucht ausdrücken, wenn sie eine Schwelle erreicht. […] Wenn aber die zwei Kontrollvariablen zugleich steigen, werden die zwei Schwellen zur selben Zeit erreicht: Das Verhalten des Hundes wird unvorhersehbar, es kann plötzlich in Angriff zu Flucht wechseln und umgekehrt. Das System wird instabil genannt: Die Kontrollvariablen wechseln kontinuierlich, die des Zustands diskontinuierlich." (a.a.O., 140).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

fähig ist, und das diese entsprechend innerhalb eines Systems des Wissens verorten können muss, auch wenn dieses mehr regulative Idee als Realität ist. Das heißt, die Erkenntnis der Heterogenität sowie paradoxalen Binnenstruktur der Sprachspiele setzt die Möglichkeit dieser Erkenntnis voraus – die von Lyotard auch als objektive, der Gegenwart adäquate präsentiert wird. Politisch und sozialphilosophisch steht die Norm der Toleranz inkommensurabler Sprachspiele wiederum vor dem Problem eines ethischen Relativismus: Auch wenn sich hierin der Anspruch ausdrückt, Menschen sollen „ohne Angst verschieden sein"[50] können, wird die Norm in sich widersprüchlich, sobald Normen verschiedener Sprachspiele praktisch einander ausschließen. Anders gesagt: Lyotards Bericht kann als Diagnose einer andauernden Fragmentierung der Wissenschaft, insbesondere der Philosophie gelesen werden. Allerdings führt ihre Affirmation zu einem in sich widersprüchlichen Pluralismus. Hier wäre mit Hegel und der kritischen Theorie dessen bestimmte Negation als adäquates Bewusstsein der Gegenwart anzustreben, also der Versuch der Vermittlung der Sprachspiele durch Ratio, erkennendes Bewusstsein.[51] Solch ein Modell bietet – hierin besteht die Aktualität seiner Geschichte der Philosophie – Hegel, ohne dass man im Vorhinein festlegen müsste, dass sich die disparaten Sprachspiele auch zu einem in sich vermittelten Ganzen zusammenführen ließen.

III. Fazit

Die Fragmentierung philosophischer Bildung ist selbst als Resultat eines historischen Prozesses zu begreifen. Die Antwort auf fragmentiertes Bewusstsein kann nicht der Konstruktivismus – ob in der Zusammenführung von Studieninhalten oder in der empirischen Erforschung von Kohärenz – sein, denn konstruktivistisches Bewusstsein suspendiert seine Urteilskraft, Vernunft, das Vermögen zur Kritik. In der Wissenschaft aber geht es um die objektive, d.h. der Sache angemessene Erkenntnis, vernünftige Synthesis und nicht die bloße ‚Bildung' der eigenen Meinung.[52] Das heißt dann aber,

50 Theodor W. Adorno, *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Berlin/Frankfurt am Main 2001, 185 [Aphorismus „Melange"].

51 In der Praxis ginge es um die Verwirklichung einer „emanzipiert[n] Gesellschaft", d.h. „die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen". Vgl. a.a.O., 184.

52 „Im Unterschied dazu [der individuellen assoziativen Informationsverarbeitung; Anm. T.P.] ist der Zusammenhang des spekulativen Wissens synthetisch. Er verweist

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

die Fragmentierung muss von Studierenden des Faches selbst verstanden und kritisiert werden, wozu man bereits, wie Hegel sagen würde, über sie hinaus sein muss (insofern man sie zum Problem, zum Gegenstand machen kann). Dies ist aber nur möglich durch das Begreifen der Tradition, durch die die beschränkte Gestalt zerfallenden Bewusstseins auf den Begriff gebracht werden könnte: „Die überlieferte philosophische Problematik ist bestimmt zu negieren, gekettet freilich an deren Fragen."[53]

IV. Dialektisch-didaktisches Modell zur Einführung in die Philosophie

Wie wäre dies nun ansatzweise in einem Studium der Philosophie zu Bewusstsein zu bringen? Um nun nicht bloß mit dem Appell zu enden, dass die philosophische Tradition im kritisch denkenden Nachvollzug auch von künftigen Lehrer*innen des Faches anzueignen sei, damit sie die für guten Unterricht notwendige Bedingung fachlicher Kompetenz erfüllen, möchte ich ein Modell zur Einführung in die Philosophie in gebotener Kürze vorstellen, das sich für Schule und Hochschule gleichermaßen eignet. Das Modell setzt Lehrende voraus, die Bildung in der Geschichte der Philosophie erfahren und diese sich zugeeignet haben, in anderen Worten also Philosophie als sich entwickelnden dialektischen Denkzusammenhang verstehen. Den Schüler*innen wiederum führt es einerseits vor, was es bedeutet, systematisch zu philosophieren, aber eben mit einem Sinn für die sich im geschichtlichen Verlauf manifestierenden Positionen und ihren systematischen Beitrag zu einem philosophischen Problem.

In der zweisemestrigen Einführungsvorlesung *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung* denkt Theodor W. Adorno das hegelsche Modell auf eine Weise weiter, mit der er einerseits an der Erkenntnis des „Strukturzusammenhangs der Philosophien"[54] festhält, andererseits aber gegen Hegel die Spontaneität des Subjekts im philosophischen Bildungsprozess aufwertet – denn gerade Offenheit und Naivität verbürgen, freilich vermittelt mit dem

auf eine geistige Vermittlung oder, aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive, auf eine epistemische, diskursive Vermittlung. Der assoziative Zusammenhang ist einer der *Intelligenz,* der synthetische Zusammenhang hingegen einer der *Vernunft* […]." Casale, *Aktualität*, a.a.O., 326f.

53 Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, in: Ders., Gesammelte Schriften, Band 6, Frankfurt am Main 2003, 7–412, 28.

54 Adorno, *Philosophische Terminologie*, a.a.O., 124.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Begriff, das Potential des unreglementierten, neuen Gedankens.[55] Adornos Einführung zeichnet dabei aus, dass sie keine diachrone Entwicklung der wichtigsten philosophischen Termini darstellt, sondern in dialektischen Modellen und kreisenden Denkbewegungen – gewissermaßen *in medias res* – in das einführt, was es heißt zu philosophieren. Die reflektierte Aneignung der philosophischen Tradition erscheint dabei als durch die Hörer*innen selbst einzulösendes Desiderat, dessen Bedeutung sich durch den Nachvollzug der Vorlesung kristallisiert.[56]

Adorno ist hierbei auch für aktuelle (philosophie-)didaktische Modelle der Urteilsbildung anschlussfähig, denn er nutzt immer wieder die didaktische Methode, von Alltagsvorstellungen, Meinungen, und Vorurteilen, heute sagt man oft Präkonzepten, über einen Gegenstand auszugehen, und diese anhand von Differenzierungen, unterschiedlichen Perspektiven oder auch sprachkritischen Reflexionen einer produktiven Kritik zu unterführen, wodurch die Meinung in ein reflektiertes und differenzierteres Wissen über den Gegenstand überführt wird.[57] Auch hierbei steht er ganz in der Tradition philosophischer Kritik, insofern er Unterscheidungen von wah-

55 Damit meint Adorno aber keineswegs, wie es in der Philosophiedidaktik zu einem Gemeinplatz geworden ist, Hegel vertrete das frontal autoritative Philosophielehren, während dagegen Kant das offene Philosophieren vertrete. Vielmehr gehe es beiden um das Verstehen eines Gedankens, das Durchdenken der Sache, was aber gedankliche Anstrengung seitens der Subjekte verlangt. Vgl. Adorno, *Philosophische Terminologie*, a.a.O., 9l. – Zum Standardnarrativ über Hegels Didaktik siehe exemplarisch: Volker Steenblock, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Münster 2007, 25; Ekkehard Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Halle an der Saale 1979, 96; für eine angemessenere Darstellung von Hegels neuhumanistischer Unterrichtspraxis sowie der Bedeutung der Philosophiegeschichte, um spekulativ denken zu lernen, siehe: Johannes Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden 2016, 149ff.; dass Hegel nicht bloß diktierte und dozierte, sondern sehr wohl eine dialogische Unterrichtspraxis verfolgte, in der er Rückfragen beantwortete, beschreiben Roland W. Henke, *Hegels Philosophieunterricht*, Würzburg 1989; Klaus Vieweg, *Hegel. Der Philosoph der Freiheit*, München 2019, 332ff.

56 Dies hebt Adorno an verschiedenen Stellen auch selbst hervor. Etwa wenn er von der durch die geschichtliche Entwicklung und Veränderung des Bedeutungsgehalts der philosophischen Termini gewahrten „Tradition des Problems" spricht. Vgl. Adorno, *Philosophie Terminologie*, a.a.O., 20f.

57 Siehe hierzu für die Philosophie u.a.: Christian Thein, *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, Opladen/Berlin/Toronto 2020, 61ff. https://doi.org/10.3224/8474 2340 – Die Meinungen und Vorurteile, die Adorno hierbei betrachtet, sind natürlich in aller Regel bei Studierenden bereits fortgeschrittener als bei Schüler*innen in der Sekundarstufe I.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

ren und falschen Momenten bestimmter Vorstellungen einführt und entwickelt. Diese Gestalt der Dialektik, die ihren Anfang in der sokratischen Mäeutik nimmt und bis heute in der Philosophiedidaktik etwa im Ansatz des (neo-)sokratischen Gesprächs fortlebt,[58] konkretisiert sich in Adornos Einführungsvorlesung auf einem hohen und auch voraussetzungsreichen Niveau. Zugleich ist es aber gerade der Charakter des mündlichen Vortrags – Adorno hat seine Vorlesungen meistens nicht ausformuliert, sondern auf Grundlage von Notizen seine Gedanken im freien Vortrag entwickelt –, der seine Ausführung relativ verständlich und auch für Anfänger*innen zugänglich machen kann.

Die didaktisch besonders anschaulichen Passagen sind eine Mitschrift der elften Vorlesung sowie die zwölfte und der Beginn der 13. Vorlesung aus dem Sommersemester 1962.[59] Der Gegenstand, der hier betrachtet wird, ist die Philosophie selbst. Genauer gesagt das Vorurteil, die *sophía*

58 Bildungsphilosophisch entscheidend an Sokrates ist der Ansatz, durch vernunftgeleitete Prüfung die Gesprächsteilnehmer aus der Unmittelbarkeit herrschender Vorstellungen zu führen. Bildung ist für Sokrates nur möglich in einer dialogischen Praxis – durch eine bestimmte Art der Geburtshilfe: Seine Gesprächspartner gehen mit einer Frage schwanger, ihnen ist die bestehende Welt schwankend, eben fraglich geworden, und sie drängen zu ihrer Erkenntnis – von einem unmittelbaren zu einem gewussten Verhältnis zu den Dingen. Insofern ist die sokratische Kunst (*téchne*), bei der Geburt wahrer Vorstellungen, d. h. der Erkenntnis zu helfen, Hebammenkunst – Mäeutik. Vgl. Heinz-Joachim Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und* Herrschaft, Wetzlar 2004, 19. – Adornos Methode unterscheidet sich vom in der Philosophiedidaktik vertretenen sokratischen Ansatz insofern, als jener sehr wohl die Belehrung der Studierenden durch Erläuterung von Gedanken – etwa anhand ihrer promienten Vertreter – für sinnvoll erachtet. Dies lässt sich auch insofern gut begründen, als für Philosophieren auf der Höhe der Zeit, eine inhaltliche Bildung notwendig ist, die sich Schüler*innen wie Studierende noch aneignen müssen. Demgegenüber verbietet das sokratische Gespräch nach Leonard Nelson „jedes belehrende Urteil überhaupt". Nelson spezifiziert dies weiter, dass es zwar „äußere Anregung" geben dürfte, aber keinen „äußere[n] Bestimmungsgrund" des Urteils, wenn das Ziel ist, dass „der Mensch […] aus eigener Einsicht urteilt und handelt". Dass im sokratischen Gespräch Lehrende keine eigenen Urteile vortragen und begründen dürften, muss insofern unplausibel erscheinen, als die Schüler*innen das fremde Urteil der Lehrperson durch eigene vernunftgeleitete Prüfung zu ihrem eigenen Urteil machen oder es eben als ein fremdes – eben nicht eigenes – Urteil erkennen können. Hierfür spricht auch, dass sie so nicht alle Gedanken und Argumente aus eigenem Nachdenken entdecken müssen, sondern sich eben verstehend das bereits von Anderen Gedachte aneignen können. Vgl. Leonard Nelson, *Die sokratische Methode*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Band 1, Hamburg 1970, 269–316; Gisela Raupach-Strey, *Der Sokratisch zentrierte Ansatz*, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.), *Moderne Philosophiedidaktik – Basistexte*, Hamburg 2019, 85–103.

59 Vgl. Adorno, *Philosophische Terminologie*, a.a.O., 168–193.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der *Philo-sophía* – also die Weisheit, Weltweisheit – habe es mit ‚tiefen' Gegenständen und Gedanken zu tun. Diese unreflektierte Meinung überführt Adorno sodann in einen dialektischen Prozess seiner Rekonstruktion, immer wieder verbunden mit einer systematischen Perspektive auf ihren Wahrheitsgehalt sowie eine ideologiekritische Analyse der Metapher der Tiefe. Auch wenn Tiefe interessanterweise kein philosophischer Begriff *sui generis* ist – wie etwa der des Grundes –, steht er mit diesem nicht nur in einem metaphorischen Zusammenhang (etwa, wenn man in die Tiefe geht, um der Sache auf den Grund zu gehen). So verweist die Metaphorik der Tiefe noch auf eine gewissermaßen *vorwissenschaftliche Betrachtungsweise*, die zugleich performativ – durch die Entwicklung des Gedankens – in die wissenschaftliche einführt.

Anhand der elften und zwölften Vorlesung lassen sich zwei aneinander anknüpfende dialektische Reflexionen des Begriffs der Tiefe rekonstruieren, deren Inhalt ich in gebotener Kürze zusammenfassen möchte, bevor ich das Modell abschließend in schematischer Form darstelle. In der ersten Reflexion hebt Adorno gleich zu Beginn der als Mitschrift überlieferten elften Vorlesung das wahre Moment des Begriffs der Tiefe hervor: Sich nicht mit der Erscheinung zufrieden zu geben, sondern ihr auf den Grund gehen, ihr Wesen bestimmen zu wollen. Dies konkretisiert er sodann als philosophische Ideologiekritik: „Der Verblendungszusammenhang ist aufzuhellen, wie in der Antike Heraklit, in der neueren Philosophie Schopenhauer zu tun sich anstrengten. Philosophie ist der zum Bewußtsein erhobene Widerspruch gegen alle Clichés."[60] Zugleich aber eigne dem Begriff eine „Dialektik", die „für Philosophie zentral"[61] sei. Sie bestehe einerseits darin, dass Philosophien, die sich selbst als flach, also anti-metaphysisch, verstehen, in ihrer Konzeption sehr wohl tief sein können. Andererseits hause in der Verabsolutierung und Hypostase der Tiefe etwas zutiefst Ideologisches, Falsches, ja Giftiges. Die Falschheit des Begriffs der Tiefe bestehe allgemein im Standesdünkel der Philosophen oder Akademiker, im Besonderen finde es seine Ausprägung im „kollektiven Narzißmus […] deutsche[r] Tiefe"[62], wie er bei Johann Gottlieb Fichte und später auch Martin Heidegger ausgeprägt sei,[63] im deutschen Nationalismus aber so wirkmächtig sei, dass er auch

60 A.a.O., 169.
61 A.a.O., 170.
62 A.a.O., 171.
63 Vgl. Johann Gottlieb Fichte, *Reden an die deutsche* Nation, Hamburg 2008 https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2045-5; Martin Heidegger, *Vom Wesen der menschlichen*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

im postnazistischen Deutschland „bereits durchs Schulbuch eingeimpft wird"[64].

Diese Ambivalenz skizziert Adorno sodann – und hier kommt die Bedeutung der Geschichte der Philosophie besonders zum Tragen – anhand für beide Aspekte einschlägigen Beispielen. Am schottischen Empirismus hebt er die Hinwendung zu den Erscheinungen und Abwendung von den scholastisch-metaphysischen Wesenheiten als wahre und in ihrer Zeit fortschrittliche Intention hervor, während aber der Glaube, ohne durch Denken gebildete Begriffe die empirische Wirklichkeit überhaupt zusammenhängend begreifen zu können, sich als erkenntnistheoretisch falsch und wiederum als flache Polemik gegen die Tiefe des Denkens erweise.[65] An Nietzsche skizziert Adorno abschließend das Beispiel eines deutschen Philosophen, der „den sich aufplusternden Begriff der deutschen Tiefe als Hinterweltlertum aufs heftigste attackiert, […]aber zugleich den ‚Zarathustra' das tiefste Buch genannt, das der Menschheit je geschenkt wurde, was im Grunde der Intention des ‚Zarathustra' geradezu ins Gesicht schlägt."[66] Die erste Reflexion endet schließlich zu Beginn der zwölften Vorlesung mit dem ersten wahren Resultat der ambivalenten Dialektik der Tiefe, das Adorno ebenfalls bei Nietzsche zu finden meint: „die Tiefe der Oberfläche"[67]. Diese nun weiter zu bestimmen – erneut durch Spezifizierung wahrer und falscher Momente –, ist Gegenstand der zweiten Reflexion.

Die zweite Reflexion beginnt mit der ideologischen Gestalt des von Adorno in der ersten noch als wahr dargestellten Vorstellung, „sich nicht mit der Fassade abspeisen"[68] zu lassen. Denn gerade die Intention, *hinter die Kulissen zu schauen*, paare sich schnell mit der Versuchung, „jenes Verborgene und darunter Seiende"[69] als eigentliche Wirklichkeit und als

Freiheit. Einleitung in die Philosophie, Gesamtausgabe, Abteilung II: Vorlesungen 1923–1944, Band 31, Frankfurt am Main 1982, 50f. – Die Deutung der Vorstellung von der Tiefe des deutschen Geistes als kollektiven Narzissmus findet sich auch in der *Theorie der Halbbildung*, wenn Bildung zum bloßen Statussymbol, das narzisstische Gratifikation verspricht, wird. Vgl. Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt am Main 2003, 93–121, 114f.

64 Adorno, *Philosophische Terminologie*, a.a.O., 171.

65 Für eine kohärentes didaktisches Modell zur Erkenntnistheorie siehe Michael Städtlers Beitrag in diesem Band.

66 A.a.O., 172.

67 A.a.O., 174.

68 A.a.O., 175.

69 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

„ein Sinnvolles, ein Positives“[70] zu verklären. In dieser Kritik an der Suche nach den „Urgründe[n]“[71] klingt einerseits eine Kritik an der platonischen Tradition an, in Ideen, den Sinnen verborgenen Strukturen die eigentlichen Wesenheiten unserer Wirklichkeit zu sehen, die für Adorno bis hin zur Heideggerschen Fundamentalontologie reicht, die das Dasein verkläre, andererseits impliziert sie aber auch eine Kritik an Verschwörungstheorien, die hinter der Wirklichkeit geheime böswillige Strippenzieher wittern. Demgegenüber ziele die Idee der „Tiefe der Oberfläche“ auf nichts anderes als eine konsequente Denk- und Erkenntnisanstrengung: „Man kann das vielleicht auch so ausdrücken, daß das Kriterium von philosophischer Tiefe nicht das Resultat sei; daß einer Philosophie also nicht danach vorzurechnen ist, ob sie tief sei oder nicht tief, was dann bei ihr als sogenannte These, als Spruch, als Resultat eben herausschaut. Die Tiefe ist also nicht die Rettung irgendeines geheimen Sinnes und oberflächlich ein solches Denken, das auf diese rettende Absicht sich nicht einläßt, das also nicht behauptet: wenn ich nur tief genug gehe, dann wird sich jedes Rätsel lösen, sondern die Tiefe besteht, um mich des berühmten Ausdrucks von Hegel zu [bedienen], in der Arbeit und Anstrengung des Begriffs. Tiefe ist nicht etwas, was im Objekt liegt als das Tiefe, was darunter verborgen sei, und sie ist sicher auch nicht nur das, was im Subjekt liegt, also nicht nur die Selbstversenkung […], sondern die Tiefe ist, um abermals mit Hegel zu reden, eine *Stellung zur Objektivität* [Hervorhebung T.P.], ein Verhältnis zwischen dem Bewußtsein und der Wirklichkeit, nämlich eben jenes Verhältnis, das insistiert, ohne dabei auf der einen Seite etwas in der Sache Liegendes, noch im Subjekt selbst Seiendes zu hypostasieren und vorauszusetzen.“[72]

70 Ebd.

71 A.a.O., 176.

72 A.a.O., 177f. – Die Stellung zur Objektivität, auf die Adorno hier verweist, ist seine Auslegung der dritten Stellung des Gedankens zur Objektivität in Hegels *Enzyklopädie*. Entscheidend an dieser spekulativen oder auch dialektischen Stellung ist, die Momente der Erkenntnis als durcheinander vermittelt – notwendig auf ihr Gegenteil verwiesen – zu begreifen. Insofern ‚materialisiert‘ sich die hegelsche Logik (und mit ihr die dritte Stellung) in seinen Vorlesungen, insofern er die unterschiedlichen philosophischen Ansätze in ihrem Verweisungszusammenhang begreift. Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*, in: Ders., *Gesammelte Werke*, Band 20, Hamburg 1992, 69ff. / §§26–78; für eine präzise Darstellung der „Drei Stellungen des Gedankens zur Objektivität“ siehe: Jürgen Ritsert, *Summa Dialectica. Ein Lehrbuch zur Dialektik*, Weinheim/Basel 2017, 74ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Didaktisches Modell: Die Tiefe der Philosophie

Einstieg

Vorurteil: Philosophie hat es mit ‚tiefen' Gedanken zu tun, will in die ‚Tiefe' des Seins tauchen.
Philosophische Fragen: Was ist Philosophie? Was bedeutet „Liebe zur Weisheit"? Inwiefern geht Philosophieren in die Tiefe?

1. Reflexion des Begriffs der Tiefe

Begriff der Tiefe: „Wir wenden uns nun in der Betrachtung des Begriffs Philosophie einem Moment zu, mit dem wir uns bisher noch nicht beschäftigt haben, nämlich dem Begriff der Weisheit, wie man denn auch Philosophie vielfach mit Weltweisheit übersetzt hat. Dieser Begriff hat zunächst etwas zu tun mit dem tiefen Wissen als einem, das von der Unmittelbarkeit der Zwecke des praktischen Lebens sich abgekehrt hat; ein Wissen, das die Zeit hat zur Besinnung […]. […] Der Begriff der Tiefe ist insofern richtig, als er sagt, daß das philosophische Bewußtsein, das sich nicht bei der Fassade bescheidet, den Versuch macht, dahinter zu kommen. […] Am Begriff der Tiefe ist trotzdem soviel zu retten, als er wesentlich zum philosophischen Bewußtsein hinzugehört, das sich nicht dumm machen lassen will."[73]
Wahres Moment: Versuch, die Erscheinung zu begreifen. Dieser wird weiter spezifiziert als „sich nicht dumm machen lassen", „den universalen Zusammenhang der Verblendung durchbrechen"[74].
Falsches Moment: Tiefe als „deutsche Tiefe": kollektiver Narzissmus der deutschen Bildung und des deutschen Schulwesens[75]
Exempla: Ambivalenz der Flachheit im Empirismus – Ambivalenz der Tiefe bei Nietzsche
Wahres Resultat der ersten Reflexion: Idee der „Tiefe der Oberfläche"

2. Reflexion der Tiefe: Kein ‚Hinter die Kulissen schauen'

Differenzierung des ideologischen (falschen) Moments: Das wahre Moment der ersten Reflexion („hinter die Fassade schauen") wird nun in seiner ideologischen Gestalt betrachtet: Die Verdinglichung des Verborgenen zur ‚eigentlichen' Realität als „Versuchung der Tiefe" (Kritik an Ursprungsmetaphysik, implizit Anklänge an Kritik an Verschwörungstheorien) [76]
Spezifizierung des wahren Moments: Stellung des Denkens zur Objektivität Tiefe als Betrachtung des Wesens *in* der Erscheinung[77] (das meint die Tiefe der Oberfläche); Tiefe in der Philosophie als kompromissloses Durchdenken der Sache
Exemplum: Dritte Stellung des Gedankens zur Objektivität bei Hegel

73 Adorno, *Philosophische Terminologie*, a.a.O., 168.
74 Ebd.
75 A.a.O., 170.
76 Vgl. A.a.O., 176.
77 A.a.O., 178ff.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Um abschließend eine Verbindung zur These, dass die Fragmentierung der Philosophie nur durch Begreifen ihrer Geschichte verstanden werden kann, herzustellen: Die skizzierte „Stellung zur Objektivität", dieses „Verhältnis zwischen dem Bewußtsein und der Wirklichkeit" müsste eigentlich Ziel von Studium und Lehre der Philosophie sein.[78] Philosophische Bildung gelingt, wenn sie sich als Prozess der kritischen Durchdringung der Wirklichkeit durch die Bildungssubjekte vollzieht. Dieses kritische Bewusstsein aber, wie ich es hier versucht habe zu entwickeln, ist in den dem Kompetenzparadigma verschriebenen Institutionen der Bildung nicht vorgesehen.[79] Die Einsicht wider dieses Hindernis wäre der Zweck philosophischer Bildung im Lehramtsstudium – auch für Studierende außerhalb des Fachs Philosophie.

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Berlin/Frankfurt am Main 2001.

Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Band 6, Frankfurt am Main 2003, 7–412.

Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*, Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt am Main 2003, 93–121.

Adorno, Theodor W.: *Philosophie Terminologie I und II*, in: Ders., *Nachgelassene Schriften*, Abteilung IV: Vorlesungen, Band 9, Frankfurt am Main 2016.

Casale, Rita: *Über die Aktualität der Bildungsphilosophie*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2 (2011), 322–332. https://doi.org/10.1163/25890581-087-02-90000009

Casale, Rita: *Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung*, in: Michaela Heer/Ulrich Heinen (Hg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh, 103–116.

Düsing, Klaus: *Dialektik und Geschichtsmetaphysik in Hegels Konzeption philosophiegeschichtlicher Entwicklung*, in: Hans-Christian Luca/Guy Planty-Bonjour (Hg.): *Logik und Geschichte im System Hegels*, Stuttgart/Bad-Cannstatt 1989, 127–145.

Fichte, Johann Gottlieb: *Reden an die deutsche Nation*, Hamburg 2008. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2045-5

78 Heute wäre das didaktische Modell wohlmöglich zu aktualisieren: Anstatt (implizit) von der Fundamentalontologie wäre von einem relativistischen Moral- und Kultursowie von einem pragmatistischen Theorieverständnis auszugehen und dies in seinen Widersprüchen zu entwickeln. So muss Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft wohlmöglich aktueller als die hier philosophiedidaktisch skizzierte Dialektik der Tiefe erscheinen.

79 Siehe hierzu Steffen Stolzenbergers und Michael Städtlers Beiträge in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gamm, Gerhard: *Philosophie im Zeitalter der Extreme. Eine Geschichte philosophischen Denkens im 20. Jahrhundert*, Darmstadt 2009.

Hammer, Martin: *Bulthaups immanente Kritik des Elends der Geisteswissenschaften*, in: Michael Städtler (Hrsg.): *Kritik und System. Erkenntnistheoretische Grundlagen kritische Theorie*, Lüneburg 2020, 68–87.

Hegel, Georg Wilhelm Friederich: *Phänomenologie des Geistes*, in: Ders., *Gesammelte Werke*, Band 9, Hamburg 2015.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*, in: Ders., *Gesammelte Werke*, Band 20, Hamburg 1992.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*, in: Ders., *Theorie-Werkausgabe*, Band 18, Frankfurt am Main 1986.

Heidegger, Martin: *Vom Wesen der menschlichen Freiheit. Einleitung in die Philosophie*, Gesamtausgabe, Abteilung II: Vorlesungen 1923–1944, Band 31, Frankfurt am Main 1982.

Helsper, Werner: *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*, in: Martin Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*, Münster/New York 2016, 103–125.

Henke, Roland W.: *Hegels Philosophieunterricht*, Würzburg 1989.

Heydorn, Heinz-Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und* Herrschaft, Wetzlar 2004.

Horkheimer, Max: *Der neueste Angriff auf die Metaphysik,* in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Band 4, Frankfurt am Main 1988, 108–161.

Horkheimer, Max: *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, hg. u. üb. v. Alfred Schmidt, Frankfurt am Main 1986.

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1998.

Kant, Immanuel: *Kritik der praktischen Vernunft*, Hamburg 2003.

Kleinespel, Karin/Lütgert, Will: *Kooperation in der Lehrerbildung zwischen erster, zweiter und dritter Phase*, in: Will Lütgert/Alexander Gröschner/Karin Kleinespel (Hg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung,* Weinheim/ Basel 2008, 92–106.

Lyotard, Jean- François: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, üb. v. Otto Pfersmann, 9. Aufl., Wien 2019.

Martens, Ekkehard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Halle an der Saale 1979.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule des Landes NRW: Philosophie*, Düsseldorf 2013, online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pl/GOSt_Philosophie_Endfassung2.pdf (abgerufen am 15.08.2023).

Nelson, Leonard: *Die sokratische Methode*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Band 1, Hamburg 1970, 269–316.

Polcik, Thassilo: *Bildung und Heteronomie. Grundlegung einer kritischen Theorie des Subjekts wider seine Pragmatisierung*, Münster/New York 2020.

Raupach-Strey, Gisela: *Der Sokratisch zentrierte Ansatz*, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.), *Moderne Philosophiedidaktik – Basistexte*, Hamburg 2019.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Rohbeck, Johannes: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden 2016.

Ritsert, Jürgen: *Summa Dialectica. Ein Lehrbuch zur Dialektik*, Weinheim/Basel 2017.

Schnädelbach, Herbert: *Philosophie in Deutschland 1831–1933,* Frankfurt am Main 1983.

Stapelfeldt, Gerhard: *Bildung – Von der Utopie zur neoliberalen Wissensgesellschaft*, Hamburg 2015.

Städtler, Michael: *Aspekte eines kritischen Geschichtsdenkens. Zur Einleitung*, in: Ders. (Hg.): *Kontingenz und Geschichte. Über das Denken von Geschichte und die Geschichtlichkeit des Denkens*. Lüneburg 2019, 9–34.

Städtler, Michael: *Steinbruch, Kontrastmittel, Antiquariat? Hegels Begriff der Philosophiegeschichte vor dem Hintergrund aktueller Strömungen*, in: Ders. (Hg.): *Kontingenz und Geschichte. Über das Denken von Geschichte und die Geschichtlichkeit des Denkens*, Lüneburg 2019, 78–95.

Steenblock, Volker: *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Münster 2007.

Thein, Christian: *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, Opladen/Berlin/Toronto 2020. https://doi.org/10.3224/84742340

Vieweg, Klaus: *Hegel. Der Philosoph der Freiheit*, München 2019.

Wienmeister, Annett/Bornmüller, Falk*: Habe Mut! Doch zu welchem Verstand? Zur Bedeutung von Orientierungswissen in globalisierten und digitalisierten Gesellschaften*, 2018, online: https://www.hsozkult.de/event/id/event-87015 (abgerufen am 30.08.2023).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Systematische und politische Dimensionen des Bildungsziels Wissenschafts-Verständigkeit in den Naturwissenschaften

Peter Euler

I. Vorbemerkung zur Tragweite des Themas

Die Naturwissenschaften gelten im Kontext der Bildung trotz aller vermeintlich unternommenen Anstrengungen ungebrochen als schwer verständlich. Das wäre nicht problematisch, wenn ihnen nicht zugleich mit der Expansion des Industriekapitalismus bis in jüngste Zeit immer entschiedener von den herrschenden Kreisen bildungspolitisch eine überragende Relevanz jüngst unter dem Akronym MINT zugeschrieben würde. Die Gleichzeitigkeit von Unverständlichkeit und gesellschaftlicher Relevanz schafft in mehrfacher Hinsicht wachsende pädagogische Probleme.

II. Zum pädagogischen und wissenschaftspolitischen Dauerproblem des Unterrichts der Naturwissenschaften

Das Problem des Unterrichts der Naturwissenschaften wird nicht erst in der neueren Bildungsreform entdeckt, geschweige denn gelöst. Schon weit vor TIMMS und PISA und den durch sie gepuschten bildungspolitischen Aufregungen, in deren Folge eine quasi-technologische Steuerung des Bildungswesens einsetzt, gab es ein Wissen um die äußerst dürftigen und darüber hinaus auch inhaltlich sehr fragwürdigen Leistungen eines Unterrichts der Naturwissenschaften. „Erste niederschmetternde Ergebnisse über die Erfolglosigkeit des eingeführten Unterrichts in den Fächern Physik, Chemie und Biologie existieren bereits seit den 1960er Jahren (vgl. Daumenlang 1969)."[1]

1 Peter Euler/Arne Luckhaupt, *Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften,* Amt für Lehrerbildung (AfL), Frankfurt am Main 2010, 13.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Bedeutung der Dissertation von Daumenlang *Physikalische Konzepte junger Erwachsener*[2] besteht zunächst darin, vom Kreis der Fachleute ignoriert worden zu sein, da die „Befunde an den Grundfesten des naturwissenschaftspädagogischen Weltbildes rütteln." Durch seine solide empirische Vorgehensweise, die als „Lehrstück für Bildungsforscher"[3] gelten können, wirft Daumenlang nichts Geringeres als die Frage nach der Legitimation des Naturwissenschaftsunterrichts auf. Die Frage „Was bleibt vom Physikunterricht?" beantwortet er wie folgt, „dass ein direkter Einfluss schulischer Information durch den Naturlehreunterricht auf die Entwicklung physikalischer Konzepte in den betreffenden Bereichen […] nicht nachzuweisen war (Daumenlang: 169)"[4]. Ein vernichtendes Urteil![5] Die Kritik kulminiert seitdem immer wieder in folgenden Eigenschaften: „Attestiert werden stets die geringe Wirksamkeit, sinkende Motivation und breite Inkompetenz."[6]

Auch in den 80er Jahren attestiert eine Verlaufsstudie in der Klassenstufe 5 bis 10 die gegenläufige Entwicklung des abnehmenden Interesses für das Fach Physik und der Zuschreibung steigender Bedeutung für das Fach durch die Schülerinnen und Schüler. Die Gegenläufigkeit von Interesse und Bedeutung belegt, dass nicht nur ein sinkendes Interesse als „Lernerfolg" festzustellen ist, da zugleich leider auch gelernt wird, dass dem, wofür man sich immer weniger interessiert, allgemein große Bedeutung beigemessen wird. Insgesamt ergibt sich also ein doppelt negatives Unterrichtsresultat. „Diese Ergebnisse wurden lange Zeit, nicht zuletzt von den entsprechenden Fachverbänden, unterdrückt. Frühe Kritik, wie sie mit Martin Wagenschein, der gleichsam zum Inbegriff der Pädagogik der Na-

2 Konrad Daumenlang, *Physikalische Konzepte junger Erwachsener. Ihre Abhängigkeit von Schule und Familienkonstellation*, Dissertation, Nürnberg 1969.

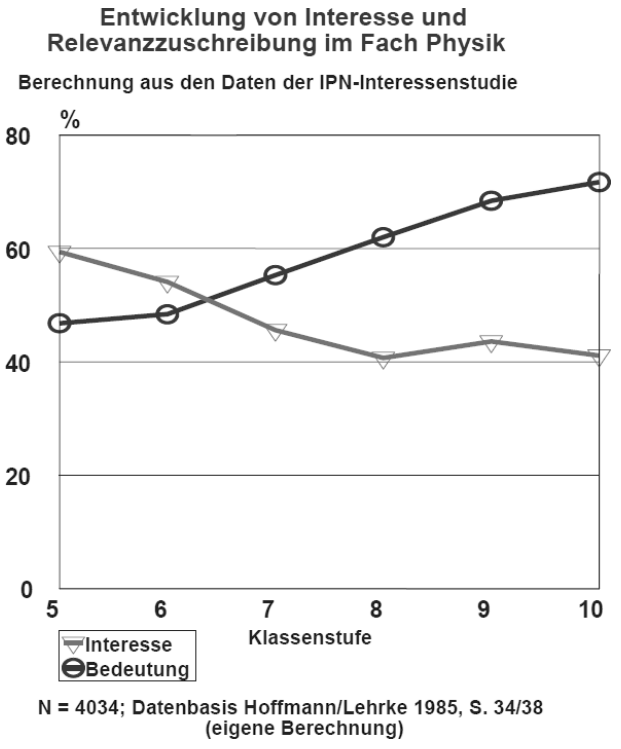
3 Rainer Brämer, *Was bleibt vom Physikunterricht?,* in: Wanderforschung (Hg.), natursoziologie.de 4/1982, 2 ff. Brämer hat der Erstfassung noch eine überarbeitete mit verändertem Untertitel (*Daumenlang und die Grundfesten der Physikdidaktik*) folgen lassen, in: Redaktion Soznat (Hg.): *Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Gegenperspektive*, Braunschweig 1982, 74–87. Eine weitere zeitgemäß modifizierte Ausgabe liegt vor in: www.natursoziologie.de.

4 Brämer, *Physikunterricht*, a.a.O., 6.

5 Vgl. hierzu Wagenscheins Artikel *Was bleibt? Verfolgt am Beispiel der Physik*, in: Martin Wagenschein, *„...zäh am staunen" – Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*, hg. v. Horst Rumpf, Seelze-Velber 2002, 81–98. Es handelt sich hierbei um die „erweiterte Fassung eines Beitrages zu einer Vortragsveranstaltung *Die reformbedürftige Schulreform* vom 4. Juni 1969". „Der ursprüngliche Wortlaut erschien in der Schulwarte (8/1969, 622)".

6 Euler/Luckhaupt, *Historische Zugänge*, a.a.O., 14.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb



(Abbildung entnommen aus Heinz Muckenfuß, Lernen im sinnstiftenden Kontext: Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts, Berlin 1995, 84)

turwissenschaften wurde, einsetzte, gewann die Position eines prominenten Außenseiters“[7]. Grundsätzliche Kritikerinnen und Kritiker, wie Martin Wagenschein, Gerda Freise, der „Mentorin der kritischen Naturwissenschaftsdidaktik“[8], „Peter Bulthaup, Jens Pukies, Michael Ewers, Falk Rieß, Armin Kremer, Wolfgang Dahlmann, Peter Buck und andere blieben Außenseiter, weil ihre politische Dimension dem herrschenden Betrieb widersprach und durch dessen führende Vertreter zum Teil heftige Abwehr (vgl. Buck 1996) erfuhr.“[9]

7 Ebd.
8 Falk Rieß/Lutz Stäudel, *Gerda Freise – Mentorin der kritischen Naturwissenschaftsdidaktik*, PädExtra Juli/August Nr. 7–8, 1994, 60–63.
9 Euler/Luckhaupt, *Historische Zugänge*, a.a.O., 14.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Reaktion auf eine grundsätzliche *Kritik am Naturwissenschaftsunterricht* erfolgte in zweierlei Weise: Zum einen, wie im Falle von Daumenlang, durch *Ignoranz*. Zum anderen durch heftige Attacken bzw. *Denunziation*. So sah sich Martin Wagenschein „Mitte der sechziger Jahre immerhin schon fast siebzig Jahre alt" und prominent, einer „massiven Attacke der Gymnasial-Fachdidaktik gegen seine Bücher ‚Die pädagogische Dimension der Physik' und ‚Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken' ausgesetzt". Ähnliches „in allerdings ungleich größerem Ausmaß"[10] geschah Gerda Freise.

Die bildungspolitische Großwetterlage in den 70er Jahren ist geprägt von einer zweifachen Tendenz in der bundesrepublikanischen Entwicklung, die prominent mit den Namen Georg Picht und Ralf Dahrendorf verbunden ist. Picht prägte 1964 den Begriff des „*Bildungsnotstands*" und der „*Bildungskatastrophe*" in einer viel beachteten Artikelserie der Wochenzeitschrift *Christ und Welt* (1964), in der er wirtschaftlich verheerende Auswirkungen durch das rückständige Bildungssystem der BRD prognostizierte.[11]

Dahrendorf sah wiederum im Zustand des Bildungssystems eine Gefahr für die Demokratie, die er in seiner epochalen Streitschrift *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* 1965 begründete. Er bemängelt darin als zentrales Problem, dass die junge Demokratie zwar eine Teilhabe erlaube, sie aber vielen nicht ermöglicht, daher sei eine diesbezügliche Bildungspolitik von Nöten. Zentral für beides ist die Überwindung der „Stratifikation"[12] des Schulsystems.

Die restaurative Politik der Adenauerära hält an den beiden getrennten Säulen der Hauptschule und des Gymnasiums fest, was sich im Bereich der Naturwissenschaften auch in den entsprechenden Fachverbänden und fachdidaktischen Zeitschriften niederschlägt: einerseits die „‚Zeitschrift für Naturlehre und Naturkunde für lebensnahen Unterricht in Physik, Chemie und Biologie in Volks- und Realschulen' (seit 1970 unter dem Titel ‚Naturwissenschaften im Unterricht')"; andererseits „die Vertreter der höheren, gymnasialen Bildung mit dem Deutschen Verein zur Förderung des

10 Gerda Freise, *Für einen politischen Unterricht von der Natur*, hg. v. Armin Kremer/Falk Rieß /Lutz Stäudel, Reihe Soznat, Kritisches Forum Naturwissenschaft und Schule, Bd. 7, Marburg 1994, 6.

11 Zu erinnern ist dabei auch an den sog. Sputnik-Schock von 1957, ausgelöst durch den ersten künstlichen Erdsatelliten Sputnik 1 der UdSSR.

12 Gernot Koneffke, *Pädagogik lehren an der Universität (1997)*, in: H. Bierbaum/K. Herrmann (Hg.), G. Koneffke, *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit*, Baltmannsweiler 2018, Bd. I, 164.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und ihrer Zeitschrift ‚Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht'". Die bildungspolitische Entwicklung führte zur Einführung eines wissenschaftsorientierten Unterrichts. Vor allem die ökonomisch potenten Akteure forderten entschieden die Einführung der Naturwissenschaften. Die „Stiftung Volkswagenwerk" stiftete ein umfangreiches „Förderungsprogramm", „Fachdidaktik-Lehrstühle" und gründete 1966 ein großes „Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel zur Verwissenschaftlichung des naturwissenschaftlichen Unterrichts".[13]

Dadurch erfolgte eine bildungstheoretisch und pädagogisch unvermittelte Integration der akademischen Fächer Physik, Chemie, Biologie in den Bildungskanon der Schule und verstärkte das schon tiefgreifend gestörte Verhältnis von Bildung und Naturwissenschaft. Seinen stärksten und internationalen Ausdruck fand dieses in der These der „Two Cultures" von Ch. P. Snow (1959 in: Kreuzer 1969). „Snow vertrat die These, die literarisch-geistes-wissenschaftliche und die naturwissenschaftlich-technische Intelligenz verkörperten zwei grundverschiedene 'Kulturen' innerhalb der westlichen Industriegesellschaft. Ihre wechselseitige Entfremdung, die Kluft des Unverständnisses, der Gleichgültigkeit und Aversion zwischen ihnen habe ein unerträgliches Ausmaß erreicht. Die Horizontbeschränkung wirke sich auf beiden Seiten als kulturelle Verarmung aus, habe aber darüber hinaus die ernstesten politisch-sozialen Konsequenzen."[14]

Die These belegt das Scheitern von Kultur. Bildungstheoretisch ist diese gesellschaftliche Entwicklung als die „Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite"[15] beschrieben worden. Die bürgerliche Gesellschaft hielt aus ideologischen Gründen noch an der Bedeutung von Bildung fest, ignorierte dadurch auch den Bildungswert von Naturwissenschaft und Technik, die sie allerdings immer entschiedener als Garanten für die Expansion kapitalistischer Ökonomie fördert.

Die einsetzende Modernisierung des Bildungswesens war geprägt durch eine „Wissenschaftsorientierung der Allgemeinbildung". „Damit ging für viele Wissenschaftler die von der Allgemeinen Didaktik entworfene Vorstel-

13 Gerda Freise, *Für einen politischen Unterricht*, a.a.O., 5.

14 Peter Euler, *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999, 22. Vgl. Ch. P. Snow, *Two Cultures* (1959), in: Kreuzer, Helmut (Hg): *Die zwei Kulturen – Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C.P.Snows Thesen in der Diskussion*, München 1987 (Stuttgart 1969).

15 Wolfgang Fritz Haug (Hg.), *Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite*, Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 54, Berlin 1969.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lung einer alle Fächer übergreifenden obersten Zielsetzung der Allgemeinbildung in die Brüche." Das führte zu einer „Kolonisierung der Allgemeindidaktik durch die Fachwissenschaften", die bis heute anhält, wodurch sich die Fachdidaktiker immer enger an die Fachwissenschaften anlehnten und die Methodiker des Unterrichts, „sich in allen fachwissenschaftlichen Richtungen als Fachdidaktiker"[16] begriffen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Wissenschaftsorientierung keineswegs ein emanzipatorischer Segen gegenüber einer elitären Gymnasial- und einer dumpf-bornierten Volksschulbildung wurde. Wissenschaftsergebnisse zur Pflicht im Curriculum zu machen, bedeutet keineswegs schon zum Verstehen derselben zu führen. Die fatalen Folgen hieraus hat sehr früh Martin Wagenschein erkannt und systematisch bearbeitet.

III. Die Kritik falscher Naturwissenschaftsvermittlung und die Idee einer Wissenschaftsverständigkeit

Martin Wagenschein (1896–1988), der promovierte Physiker und Physiklehrer, hat die grundlegenden Probleme des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Bildung erforscht. Alle seine wichtig gewordenen Publikationen u.a. *Natur physikalisch gesehen* (1953)*, Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens* (1956)*, Die Pädagogische Dimension der Physik* (1962)*, Verstehen lehren* (1968, viele Auflagen), *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* (1968)*, Kinder auf dem Wege zur Physik* (1990)[17] drehen sich um dieses Problem und die daraus zu ziehenden pädagogisch-didaktischen Konsequenzen.

Er erkennt, dass die Pädagogik an einem Auffassungsproblem laboriert, das in der Kultur der Industriegesellschaft insgesamt ungelöst ist, da die Naturwissenschaften „in ihrer Bildungsfunktion" nicht „recht erkannt"[18] seien. „Das hängt nun zusammen mit dem, was ich die *Korruption des Naturverstehens* [Hervorhebung P.E.] in unserer Zeit nennen möchte, etwas

16 Armin Kremer, *Didaktik*, in: Armin Bernhard/Lutz Rothärmel (Hg.)*, Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Weinheim 1997, 81.

17 Die ausführliche Bibliografie findet man im Wagenschein-Archiv auf der Seite der Schweizer Wagenschein-Gesellschaft unter dem Link: http://martin-wagenschein.de/2/2-1-3-8.htm.

18 Martin Wagenschein, *Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts,* Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 2 (1964), 70.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

noch nie Dagewesenes. Der Zustand nämlich, daß dem Kind, zunächst außerhalb der Schule, der Beweggrund des Nachdenkens, das Staunen, verschüttet wird: Das Kind wächst auf in der Gesellschaft undurchschaubarer, aber bedienbarer, technischer Wunscherfüller […] und unter einem Regen öffentlicher Popularisierungen, die sich verständlich geben, in Wahrheit aber versimpelt, nebulos, oft falsch sind."[19]

Die aus einer allgemein verbreiteten falschen Vorstellung der Naturwissenschaften resultierende falsche Vermittlung äußert sich darin, wie Wagenschein vor allem an der Physik zeigt, dass sie zu früh wissenschaftliche Begriffe aus der Fachsystematik einführt und dann zu schnell der Schritt zur Mathematisierung erfolgt. Ein nichtverstandenes, bloß übernommenes Wissen, wirkt nicht aufklärerisch, sondern kann Zusammenhänge verdunkeln, sich „unter Umständen zwischen den Menschen und die Natur"[20] setzen. Diese Art des Wissenschaftsverständnisses hat zudem auch einen fatalen antidemokratischen Effekt, nämlich den der Spaltung in „[e]inige wenige fachlich Begeisterte, die Mehrheit aber durch Unverstandenes eingeschüchtert"[21].

Dieser „Korruption des Naturverstehens" im Naturwissenschaftsunterricht als „Gegenkonzept"[22] entgegenzuwirken, ist für Wagenschein das Ziel einer naturwissenschaftlichen Allgemeinbildung[23], von der er folgendes erwartet:

> „1. *was* wir mit Hilfe der naturwissenschaftlichen Denkweise erkennen und bewirken können,
> 2. *was* wir noch nicht können […],
> 3. *was* wir niemals, das heißt: von vornherein nicht können werden (etwa aus der Luftdruckkurve den musikalischen Sinn der der Symphonie ableiten oder: aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen uns sagenlassen, was wir tun dürfen und was nicht), insbesondere also

19 A.a.O., 74.

20 Martin Wagenschein, *Verstehen lehren. Mit einer Einleitung von H. von Hentig,* Weinheim, Basel 1999, 61.

21 Martin Wagenschein, *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*, Weinheim, Basel 2002, 78.

22 Harald Bierbaum, *Zu Martin Wagenscheins Philosophie des Lehrens*, in: H.-C. Koller, R. Reichenbach/N. Ricken (Hg.), Philosophie des Lehrens. Paderborn 2012, 65–83, hier 68. https://doi.org/10.30965/9783657775873_006.

23 Martin Wagenschein, *„Was bedeutet naturwissenschaftliche Allgemeinbildung?"*, in: Ders.*: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken II*, Stuttgart 1970, 119–135.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

4. Dass wir vieles von dem, was wir mit Hilfe der Naturwissenschaften *könnten*, nicht allein deshalb schon tun *dürfen*."[24]

In seiner „pädagogischen Theorie und Praxis des Lehrens der Naturwissenschaften, geht es also nicht nur um die spezifische Aufklärung von Sachverhalten der Natur *durch* die Naturwissenschaften, sondern auch um eine Aufklärung *über* die Naturwissenschaft; also über die *Natur* der Naturwissenschaft"[25]. Erst viel später kommt die Formulierung der „Natur der Naturwissenschaften" (übertragen aus angelsächsischen Forschungen der „nature of science") in die deutsche didaktische Diskussion, prominent durch die Arbeiten von Dietmar Höttecke.[26]

Wagenscheins Insistenz auf einer grundlegend anderen Vermittlung hat das Ziel der „Wissenschaftsverständigkeit" und dieses ist gerichtet gegen die fatalen Konsequenzen eines falschen Unterrichts, der die Tendenz zur „Wissenschaftsgläubigkeit" bzw. zu einer „Wissenschaftsfeindlichkeit" unterstützt bzw. befördert.

IV. Martin Wagenscheins Konzept „Verstehen lehren": Prinzipien und Tugenden

Für Martin Wagenscheins Weg zur Ermöglichung des Verstehens ist die folgende Tatsache zentral: „Pädagogik hat […] mit dem werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktik – mit dem Werden des Wissens in ihm"[27] zu tun. Damit wird auch klar, dass „Verstehen" von allgemeiner Bedeutung für die Pädagogik ist, eben eine „pädagogische Kategorie"[28] darstellt.

Auf diesem Weg zum Verstehen sind für Wagenschein zwei Imperative im Subjekt-Sach-Verhältnis konstitutiv: „*Rettet die Phänomene*"[29] und „*Ver-*

24 A.a.O., 134f.
25 Bierbaum, *Wagenscheins Philosophie des Lehrens*, a.a.O., 69.
26 Dietmar Höttecke, *Die Natur der Naturwissenschaften historisch verstehen. Fachdidaktische und wissenschaftshistorische Untersuchungen*, Berlin 2001.
27 Wagenschein, *Verstehen lehren*, a.a.O., 75.
28 Peter Euler, *Verstehen als pädagogische Kategorie. Am Beispiel subjektiver Sach- und Facherschließung der Naturwissenschaften*, in: Marc Müller/Svantje Schumann (Hg.), *Wagenscheins Pädagogik neu reflektiert*, Münster 2022, 376–403.
29 Martin Wagenschein, *Rettet die Phänomene!*, in: Ders., *Erinnerungen für morgen*, a.a.O., 135–153.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

stehen ist Menschenrecht"[30]. Diese Imperative plädieren für die Eigenständigkeit von Sache und Subjekt *im* Vermittlungsprozess, sodass die Dinge nicht nur als Stoff für die angestrebte Wissensübernahme und die Subjekte nicht nur als Behälter des Stoffwissens betrachtet und behandelt werden. Das Phänomen ist nämlich mehr, als das von ihm subjektiv erfasste und die Subjekte gewinnen ihre Qualität als solche erst durch das sich auf die Welt einlassende Verstehen derselben.

Wagenschein begreift die „Naturwissenschaften als eine spezifische Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Natur", als ein „Gewordenes und Werdendes". Und genau darin *haben* sie ihre „pädagogische Dimension". Wir unterwerfen die Gegenstände der Naturwissenschaften nicht einfach einem ihnen äußerlichen Prozedere, wenn wir sie pädagogisch zu vermitteln versuchen, sondern im Gewordensein haben sie ihre Dimension pädagogischer Erschließbarkeit, „in welchem die Menschheit die Naturwissenschaften als eine spezifische Hinsicht auf Natur herausbildete, sich in den Schüler:innen als Werden dieser Hinsicht gleichsam erneut vollziehen muss"[31], eben insofern „die Einsicht in den ‚Aspekt-Charakter' der Naturwissenschaften, verstanden als Einsicht in deren Prozesse und Grenzen im Unterricht gelingen soll".[32] Eines der bedeutendsten Bücher von Wagenschein heißt denn auch nicht ‚Zur Pädagogisierung der Physik', sondern *Die pädagogische Dimension der Physik* (1976). Es gilt also das der Physik eigene pädagogische Moment, eben die „ursprünglichen Zugänge", wieder zur Entfaltung zu bringen. Der didaktische Fokus hat „geistesgeschichtlich wie individuell […] zunächst mit der unmittelbaren Betrachtung der ‚naiven Wirklichkeit' (ebd.)" anzuheben. „Das systematische Moment der Vermittlung der Naturwissenschaften im Unterricht fällt so zusammen mit dem grundlegenden Moment ihrer Genese, verstanden als ein ‚werdendes und gewordenes Fragenstellen und Antwortfinden' (ebd.). Folglich hat es die ‚Didaktik', im hier dargelegten Sinne, ‚mit den Ursprüngen der Unterrichtsgegenstände zu tun' (ebd.). Der pädagogische Blick auf diese

30 Martin Wagenschein, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Stuttgart 1965, 175–179.

31 Arne Luckhaupt, *Metaphysik und Verstehen. Zur metaphysischen Dimension der Pädagogik der Naturwissenschaften*, Baltmannsweiler 2020, 359. Die insgesamt ausgezeichnete Arbeit Luckhaupts hat *auch* die Didaktik Wagenscheins äußerst präzise systematisch entfaltet und dadurch bezogen auf aktuelle didaktische Problemlagen zugänglich gemacht. Aus diesem Grund beziehe ich mich in meinen nun folgenden Überlegungen auf die Wagenscheininterpretation von Arne Luckhaupt.

32 A.a.O., 374.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ursprünge ist darum ‚nie ein Rückschritt […], denn ein Ursprung geschieht und geschah immer nach vorn' (ebd.). Um also ein Verstehen der Naturwissenschaften im Unterricht zu ermöglichen, hat dieser gleichsam die ‚Wiederentdeckung […] [der] Wissenschaft von Anfang an' zu intendieren".[33]

Die Bedeutung und besonders die Faszination des Genetischen ist für den pädagogischen Prozess des Verstehens entscheidend. Der von Wagenschein mit großem G geschriebene Grundsatz des Genetischen besteht für ihn aus drei Elementen: „erstens das exemplarische Prinzip, welches die Auswahl bestimmter, für die unterrichtliche Erschließung geeigneter Probleme leitet, zweitens das genetische Prinzip (mit kleinem ‚g'), welches den Weg der Wiederentdeckung der Wissenschaft im Unterricht führt, mithin also die Reihenfolge der Gegenstände der unterrichtlichen Sacherschließung bestimmt, an denen so genannte ‚exemplarische[…] Tiefenbohrungen' (Wagenschein 1999: 37) vorgenommen werden sollen, drittens das sokratische Prinzip, welches Wagenschein bereits früh als ‚Methode der Selbsttätigkeit' (ders. 1965: 62) identifizierte."[34] Diese drei didaktischen Prinzipien stellen die „Vermittlungskategorien zwischen Subjekt und Sache"[35] dar und sie werden von Wagenschein als „Auswahl, Reihenfolge und Methode der unterrichtlichen Sacherschließung attribuiert"[36].

Dieses „didaktische Fundament" ist, worauf Luckhaupt explizit hinweist, „in einem erkenntniskritischen Sinne" entwickelt worden, denn diese drei Tugenden seien solche einer „Formatio" i.S. einer „Wissenschafts-Verständigkeit", die sich abgrenzt „gegenüber bloßer ‚Informatio', verstanden als reiner Kenntnisnahme von Fakten und Tatbeständen, sowie gegenüber einer ‚Deformatio' i.S. eines unreflektierten Spezialistentums (vgl. Wagenschein 1999: 76ff.)". Die didaktischen Prinzipien des Verstehens stehen also auf der „Lehrenseite" und haben die Funktion, auf der „individuell-subjektiven Verstehensseite" Tugenden i.S. eines unverkürzten und eben lebendigen

33 A.a.O., 358–360. Zitate im Zitat werden nicht einzeln nachgewiesen, sondern nur gekennzeichnet.

34 A.a.O., 360–361.

35 Harald Bierbaum, *Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung*, Baltmannsweiler 2013, 120.

36 Luckhaupt hat dieses Geflecht der immanenten Beziehungen in den Prinzipien des Genetischen in Wagenscheins Theorie und den ihnen korrespondierenden Tugenden exzellent freigelegt, siehe hierzu die gesamten Ausführungen, Luckhaupt, *Metaphysik und Verstehen*, a.a.O., 359–377.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wissenschaftsverständnisses bei den Schülerinnen und Schülern zu kultivieren.[37]

„Dem exemplarischen Prinzip entspricht hierbei, […] die so genannte ‚Einwurzelung', verstanden als dasjenige Moment, welches die ‚Wirklichkeit des Gegenstandes eröffnet'". Hier soll die Begegnung mit der „‚unpräparierte[n] Wirklichkeit'" erfolgen. „Dem genetischen Prinzip wiederum scheint Wagenscheins ‚Tugend' der ‚produktiven Findigkeit' (ders.) zu entsprechen: anhand geeigneter, für das jeweilige Fach exemplarischer Themenkreise kann im Unterricht ein ‚produktive[s] Finden' (ders.) ermöglicht werden, d.h. den Schüler_innen wird hier die prinzipielle Möglichkeit eingeräumt, „produktiv und kritisch […] Entdeckungen [vorzunehmen, A.L.]" (ebd.). Weil solcher Findigkeit zudem ein Moment der ‚Kreativität' (ebd.) eigen ist, welches diese damit in die Nähe einer ‚produktiven Phantasie' rückt, mag ihr im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess die Spekulation entsprechen, die für die Genese naturwissenschaftlicher Begriffe konstitutiv ist.

Schließlich entspricht dem sokratischen Prinzip die ‚Tugend' des ‚kritischen Vermögens', verstanden als im Verstehensprozess „immer wieder eingreifende Kontrollinstanz" (ders.). Weil der prüfende Blick hierbei sowohl die ‚logische Folgerichtigkeit' (ebd.) der Begriffsgenese als auch ein Moment der Selbstreflexion umfasst, welches das ‚bruchlose Fortschreiten [der Erkenntnis, A.L.]' (ebd.) sichern soll, ergibt sich hier im weitesten Sinn eine Entsprechung zur lebenden Wissenschaft als deren Vermögen, die Möglichkeiten wie die Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode reflektieren zu können."[38]

Wagenschein denkt ein solches Gelingen nur in Form von relativ langen Lehrgängen, in denen „die ‚Wiederentdeckung einer Wissenschaft von Anfang an'" erfolgen kann, eben „an der Hand eines herausfordernden und aufschließenden Problems, das uns die unpräparierte Wirklichkeit aufgibt."[39]

Es kann nicht deutlich genug betont werden, dass Wagenscheins Konzept kein der Sache äußerliches ist, sondern die Sache in ihrer allgemein subjektiven Struktur als Bedingung des Verstehens betrachtet. Deshalb ist die Auffassung von Naturwissenschaft in ihrem spezifischen Verhältnis zur Natur die zu wissende objektive Bedingung für eine am Verstehen orientierte Fachdidaktik. Zu dieser Auffassung der Naturwissenschaft gehört

37 A.a.O., 361.
38 A.a.O., 362.
39 Wagenschein, *Verstehen lehren*, a.a.O., 94.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

deshalb auch, der durch falsche Naturwissenschaftsvorstellungen bedingten reduzierten Vorstellung von Natur entschieden zu widersprechen.

Dass Wagenschein das hermeneutische Prinzip des Verstehens auf die Naturwissenschaften anwendet, ist irritierend für diejenigen, die noch an der problematischen Vorstellung Diltheys festhalten: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir."[40] Da aber die Naturwissenschaften nicht Natur sind, sondern historisch gewordene Erkenntnis über die Natur, können und müssen sie auch hermeneutisch erschlossen werden können.[41] Daher ist für die Pädagogik und Didaktik die Genese der Welt, der Kultur, im hier bearbeiteten Fall der Naturwissenschaften, die Grundlage für ein Verstehensverhältnis von Sache und Subjekt. Das bedeutet, dass für die Lehre die Fakten und die Resultate der Wissenschaft eine ungenügende Basis sind, weil allgemein gesprochen, genetisches Wissen über das Fachwissen die Bedingung für das Verstehen ist. Die Stärkung des Subjekts, seine Urteils- und Handlungsfähigkeit erfolgt nicht durch den Triumph über die Sachen, sondern, ganz im Sinne Adornos, durch den Vorrang des Objekts in dessen Zueignung.[42]

Es gilt zu erkennen, dass das Fachwissen „explikations-bedürftig" ist, „sobald man beginnt, sich sowohl für die im allgemeinbildenden elementaren Thema eingebundene Sachlogik als auch für deren Zugänglichkeit zu interessieren." Das verlangt aber, dass Lehrende explikations-fähig zu sein haben, um ihrer „Übersetzungsarbeit" nachkommen zu können. Fallanalysen von Unterrichtsstunden zeigen, dass es nicht um „Demonstration eines fertigen und als Ergebnis zu lernenden Sachverhalts" gehen darf, sondern um die „Fähigkeit zur Darstellung dieses Wissens"[43]. Und genau dies hätte auch im Zentrum der Lehramtsstudiengänge zu stehen.

40 Wilhelm Dilthey, *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Leipzig 1924, 144.

41 Siehe hierzu ausführlich Peter Euler, *Einsichten aus der Begriffsgeschichte des Verstehens*, in: Ders., Verstehen als pädagogische Kategorie, a.a.O., 381–384.

42 Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik,* in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt am Main 1973, 184ff.

43 Andreas Gruschka, *Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung*, Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, 55.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

V. Die Fachsystematik als zentrales Problem des Verstehens: Über den didaktisch höchst relevanten Unterschied von traditioneller und neuzeitlicher Naturwissenschaft

Die Fachsystematiken der Naturwissenschaften sind nicht irgendein Aspekt für die Didaktik, sondern für sie konstitutiv. Ohne ihr Verständnis bleibt der für die neuzeitliche Wissenschaft entscheidende „immanente[n] Zusammenhang von objektiver Geltung subjektiv gewonnener Erkenntnis“[44] ungeklärt, leer. Viele naive, auch didaktisierende empirische Vorstellungen von neuzeitlichen Naturwissenschaften bewegen sich im Grunde auf der Ebene vormoderner Wissenschaften.

Die Naturwissenschaften – grob gesprochen in der Physik bis Galilei, in der Chemie bis zur Atomhypothese Daltons – arbeiteten zunächst mit Klassifikationen der anschaulich gegebenen Welt und unterzogen diese methodisch ungeschützten von der Anschauung abstrahierenden Deutungen, um dadurch das metaphysische Wesen der Vorgänge angeben zu können, z.B. das „Schwere“ und das „Leichte“, ein Körper fällt je nach Medium (Öl, Wasser, Luft) verschieden schnell; Verbrennung von Stoffen erfolgt, wenn sie einen Brennstoff enthalten, der bei der Verbrennung entweicht (Phlogistontheorie erst widerlegt durch Lavoisier, der damit die Grundlagen für die moderne Chemie schuf) usw. Die Benennung der Stoffe mit Trivialnamen verunmöglichte zudem, die Fülle empirischer Experimentalerfahrung und das Wissen einzelner Forscher in aufeinander aufbauende produktive Zusammenhänge zu bringen.

Die neuzeitlichen Naturwissenschaften überwinden ihre traditionellen Vorläufer zuallererst in der Physik, durch eine „Unterscheidung zwischen der Ebene der Erscheinungen und den diese Erscheinungen bedingenden Gesetzmäßigkeiten“[45]. Die theoretische Anstrengung besteht jetzt nicht mehr in der Abstraktion von empirisch Gegebenen, sondern in der spekulativen Konstruktion von Zusammenhängen, die objektiv für die beobachtbaren Erscheinungen verantwortlich gemacht werden. Ganz i.S. der berühmten Formulierung von Kant aus der *Kritik der reinen Vernunft*, nach

44 Peter Euler, *Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer Streitschrift*, Weinheim 1989, 187.

45 Euler/Luckhaupt, *Historische Zugänge*, a.a.O., 28. Folgende Differenzen machen die führenden Theoretiker der frühen Aufklärung diesbezüglich: „Descartes: res extensa und Vorstellung; Hobbes: Körper und Akzidenz; Bacon: Verborgener Prozess und Erscheinung; Locke: primäre und sekundäre Qualitäten“ (Peter Bulthaup, *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, Lüneburg 1996, 33, FN 5).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

dem er die Arbeiten von Galilei, Torricelli und Stahl anführte: „daß die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt, daß sie mit Prinzipien ihrer Urteile nach beständigen Gesetzen vorangehen und die Natur nötigen müsse auf ihre Fragen zu antworten". Und dann, gleichsam zur Widerlegung heutiger naiv empirischer oder konstruktivistischer Positionen: „Die Vernunft muß mit ihren Prinzipien, nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestallten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt."[46] Genau in dieser theoretisch spekulativen Seite und der Seite der von ihr geleiteten empirischen Arrangements besteht das Wesen der Naturwissenschaften. Das neue naturwissenschaftliche Wissen ist eines von der Hinterbühne der auf der Vorderbühne sich vollziehenden Erscheinungen. Die Resultate der neuzeitlichen Naturwissenschaften sind nicht sichtbare Erkenntnisse, vielmehr bezeichnen sie den gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen.

„Die Zäsur zum neuzeitlichen Programm der Naturwissenschaften besteht vor allem in der systematischen Organisation reproduzierbarer Sachverhalte mittels theoretischer Begriffe und Prinzipien."[47] Die dadurch erst mögliche Systematik bringt allerdings nicht nur alles bisherige Wissen in eine übersichtliche Ordnung, sie kann auch, und das ist absolut neu, zur Produktion neuen gültigen Wissens eingesetzt werden. „Die Systematik liefert also nicht nur eine Ordnung des erarbeiteten Wissens, sondern ist auch praktisch, hat Vorhersagequalität, vermag neue Forschung, neue Produktionen anzuleiten."[48] Genau hierin besteht dann auch die Beziehung zur Technologie bzw. zur technologischen Zivilisation des Kapitalismus.

„Die zentralen Begriffe und Prinzipien der Fachsystematik sind Reflexionsbegriffe und daher nicht induktiv, aus beobachteten Phänomenen ableitbar. Es handelt sich um gedankliche Konstruktionen, um theoretische Begriffe (Gesetz der Erhaltung der Masse/der Energie, Trägheitsgesetz, Kraftbegriff, Feldbegriff, Quantenbegriff, Atom- und Molekülbegriff, Energiebegriff, Zell- und Genbegriff usw.), die spekulativ zur Deutung einge-

46 Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, in: Werkausgabe, Bd. III, Frankfurt am Main 1974, BXIII.
47 Euler/Luckhaupt, *Historische Zugänge*, a.a.O., 28.
48 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

führt werden. Durch geschickt ausgedachte Versuchsanordnungen ist dann zu überprüfen, ob die theoretischen Annahmen sich auch reproduzierbar, also nicht zufällig, einstellen; genau das macht das naturwissenschaftliche Experimentieren aus."[49] Und dies widerspricht den verbreiteten Fehlvorstellungen über die Naturwissenschaften. Naturwissenschaften schauen der Natur nicht einfach die Gesetze ab, sie sind eine Verbindung von Spekulation und systematisch organisierter Erfahrung. Man sieht den fallenden Gegenstand, aber nicht das Gravitationsgesetz. Man sieht die Fällungsreaktion, aber nicht die Gleichung der beteiligten Stoffe, die sie erklärt.

Neu an ihnen ist die „Akkumulation und Integration" der Einzeluntersuchungen zu einem „System des Wissens"[50]. Die Wissenschaft bringt dadurch Verfahren und Methoden hervor die, sind sie einmal entwickelt und konstitutiv für neues reproduzierbares Wissen geworden, richtig angewandt, auch funktionieren, ohne dass der Anwender verstanden haben muss, was er da tut, wenn er es nur richtig und korrekt tut. Das führt zwangsläufig „zur totalen Vorherrschaft der in Methode und Apparatur vergegenständlichten Arbeit über die lebendige wissenschaftliche Arbeit"[51]. Daher betont Bulthaup: „[D]ie Wissenschaft selbst transformiert sich tendenziell in Technologie". Das gilt sogar für die eigentliche Forschung, für die „Variation und Kombination schon bekannter Verfahren einen immer größeren Teil der Forschung"[52] ausmachen. Die bloße Anwendung der erfolgreichen Methoden ist dann aber nicht mehr wissenschaftliches Arbeiten. „Durch die Akkumulation, die erscheint, als immer größerer technischer Aufwand […], überwiegt der Anteil des Erlernbaren, Methodischen […] immer mehr die produktive Einbildungskraft, der sich die moderne Naturwissenschaft verdankt"".[53]

Um diesen Sachverhalt verstehen zu können, ist dem Verhältnis von Spekulation und Erfahrung, von Theorie und Empirie didaktisch die zentrale Aufmerksamkeit beizumessen. Das Verhältnis von begründeten Mutmaßungen und Spekulationen und daraus resultierenden empirischen Arrangements ist entscheidend, denn wirkliche Experimente sind solche, die nach ihrer Durchführung belehren können. D.h., sie können, in exemplarischen Ausschnitten, Aufschluss über die objektive Bedeutung des theoretisch Vermuteten geben.

49 Ebd.
50 Bulthaup, *Zur gesellschaftlichen Funktion,* a.a.O., 12f.
51 A.a.O., 46.
52 A.a.O., 14.
53 Luckhaupt, *Metaphysik und Verstehen*, a.a.O., 281.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Der Weg vom Erstaunlichen, über Nachdenken und Experimentalkonstruktion zur möglich werdenden Entscheidung über die hinter den Phänomenen liegenden Gründe, sollte durch die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erkennbar und erfahrbar werden können. Dies ist besonders gegenüber didaktischen Allerweltsempfehlungen für guten Unterricht zu betonen, die sich vielstimmig in Empfehlungen nach mehr ‚Anschauung' und ‚Experiment' ergehen. Denn mit Anschauung die Systematik und damit das „Theoretische" verstehen zu wollen, ist logisch unmöglich, logischer Unsinn. „Ich kann, auch wenn ich noch so genau hinschaue, das Atom nicht sehen, und auch mit Experimenten kann ich Verständnis verfehlen. Dann nämlich, wenn sie reine Demonstrationen sind oder einfach nur sensationelle Effekte vorführen, wie in vielen sogenannten Science-Centern. Mit Stichflammen und ähnlichem kann ich Erregung schaffen, einen Event-Charakter erzeugen. Aber das Geistige der Wissenschaften wird damit nicht erschließbar."[54]

Peter Bulthaup und Jens Pukies haben dieses Problem systematisch analysiert und daraus didaktische Konsequenzen gezogen. Bulthaups erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Studien zeigen, „in welcher Weise der genuin metaphysische Gehalt naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung eingeht in die Systematik der Wissenschaft"[55]. Wobei deutlich wird, dass „die Versuche, das naturwissenschaftliche Wissen zu organisieren, in einem explizit metaphysischen Denken gründen." Der naiven Gleichsetzung von Naturwissenschaft und Metaphysiknegation ist – leider üblich geworden, durch die Formel vom nach- oder postmetaphysischen Denken[56] – gerade auch didaktisch entschieden zu widersprechen.

Pukies hat nach ausführlichen Forschungen und der daraus entfalteten Kritik an der Didaktik hierzu auch praktisch durchgeführten Unterricht (HISTOGEN, historisch genetischer Unterricht) publiziert.[57] Ganz besonders gilt seine Kritik den Scheinexperimenten: „Mit dieser Methode, mit der Durchführung solch perfekter Demonstrationsexperimente, enthält der Lehrer den Schülern aber wichtige Aspekte und Erkenntnismethoden der

54 Peter Euler, *Experimente retten Unterricht nicht.* Interview in der Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung Nr. 27, 5. Juli 2009.

55 Luckhaupt, *Metaphysik und Verstehen*, a.a.O., 263.

56 Siehe hierzu u.a. Jürgen Habermas *Nachmetaphysisches Denken.* Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 1992/2020; Matthias Lutz-Bachmann, *Postmetaphysisches Denken? Überlegungen zum Metaphysikbegriff der Metaphysikkritik,* Zeitschrift für philosophische Forschung, 56/3 (2002), 414–425.

57 Jens Pukies, *Das Verstehen der Naturwissenschaften*, Braunschweig 1979.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Naturwissenschaften vor; außerdem betrügt er sie und hindert sie am Lernen. Er betrügt sie aus folgendem Grund: Er führt einen Versuch vor, den er nur in Kenntnis des Ergebnisses durchführen kann, tut aber so, als würde durch diesen Versuch das Ergebnis, das Voraussetzung zur Durchführung des Versuchs ist, gewonnen werden. Der Versuch kann erst am Ende des Erkenntnisakts stehen, dessen Resultat er ist"[58].

Ein fast durchgängig unbeachteter Unterschied erweist sich hierbei als entscheidend, nämlich der von „allgemeine[r] Naturgesetzlichkeit und universale[m] Naturzusammenhang"[59]. Die neuzeitliche Naturwissenschaft erkennt zwar *allgemeine Naturgesetze*, was aber nicht gleichbedeutend ist mit einem erkannten *universalen Naturzusammenhang*. Die Naturwissenschaft erkennt Naturgesetze, ist aber nicht zuständig für die Natur als Ganze, diese ist überhaupt nicht ihr Thema! Die Äquivokation von Naturgesetz und Naturzusammenhang ist allerdings keineswegs nur ein Denkfehler, vielmehr bestimmt sie die Praxis des Industriekapitalismus. „Wir nutzen sie (die Naturwissenschaften) vor allem als Produktivkraft und spannen sie vor den Karren der Industrie. […] Das ist in etwa so, als würde man Musik auf Marschmusik reduzieren."[60]

VI. Verstehen der Naturwissenschaften umfasst notwendig ihre politische Dimension, oder: Vom Zusammenhang der Naturwissenschaft und globaler „nicht-nachhaltiger Entwicklung"

Im Gegensatz zu einem immer haltloseren wissenschaftlichen Fortschrittsoptimismus deckt die *Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer und Adorno Mitte des 20. Jahrhunderts ihren inneren Widerspruch auf. „Der Mythos geht in die Aufklärung über und die Natur in bloße Objektivität […]. Die Aufklärung verhält sich zu den Dingen wie der Diktator zu den Menschen. Er kennt sie, insofern er sie manipulieren kann." Das impliziert auch die Kritik an den Wissenschaften. „Der Mann der Wissenschaft kennt die Dinge, insofern er sie machen kann."[61] Das hat grundlegende Auswirkungen:

58 A.a.O., 18.
59 Bulthaup, *Zur gesellschaftlichen Funktion*, a.a.O., 38.
60 Jens Soentgen, *Von den Sternen bis zum Tau. Eine Entdeckungsreise durch die Natur,* Wuppertal 2017, 8.
61 Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt am Main 1969, 15.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

„Auf dem Weg zur neuzeitlichen Wissenschaft leisten die Menschen auf Sinn Verzicht. Sie ersetzen den Begriff durch die Formel, Ursache durch Regel und Wahrscheinlichkeit."[62]

Für jede didaktische Wissenschaftsvermittlung ist daher entscheidend, „gegen jene falsche Gleichung anzudenken, die Fortschritt mit der Moderne identifiziert, ihn mit dem Kapitalismus und ungehemmtem Wachstum gleichsetzt – durchgesetzt auf Kosten der Umwelt und des globalen Südens"[63].

Für die didaktische Vermittlung der Naturwissenschaften ist es daher zwingend geboten, deren historische Veränderung zu verstehen. Sie hat ihren Charakter vom Flaggschiff der Aufklärung in der Epoche der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft dahingehend verloren, dass sie im 20. Jahrhundert zur Bedingung und Dienerin der „bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft"[64] und damit zu einer entscheidenden Bedingung der Kapitalverwertung wurde. Marx hat schon früh die systematische Bedeutung der Naturwissenschaft für die industriekapitalistische Formation analysiert. Er erkennt die „Verwandlung des Produktionsprozesses in bewusste Anwendung der Naturwissenschaft, Mechanik, Chemie etc., für bestimmte Zwecke, Technologie", welche den Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital"[65] ermöglichte. Dieser erlaubt „die Durchbrechung der organischen Schranke der Produktion"[66]. Mit den

62 A.a.O., 11.

63 Armen Avanessian, *Adorno und die Dialektik des Fortschritts*, Deutschlandfunk, (24.01.2021).

64 Gernot Koneffke, *Pädagogik im Übergang zur Herrschaftsgesellschaft*, Wetzlar 1994.

65 Karl Marx, *Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses*, Frankfurt am Main 1969, 50. In einfacher Näherung kann man die formelle Subsumtion als eine bezeichnen, in der die gegenständliche Tätigkeit noch handwerklich bestimmt bleibt, allerdings aufgeteilt und unter das Kommando des Kapitaleigners gestellt ist (Manufaktur). Bei der reellen Subsumtion wird die Arbeit i.w.S. gänzlich verändert und zu einem Anhängsel der industriellen Maschinerie.

66 Peter Bulthaup, *Fachsystematik und didaktische Modelle*, in: Ders: *Das Gesetz der Befreiung. Und andere Texte*, Lüneburg 1998, 179–199, hier 188. Die Durchbrechung der „organischen Schranke der Produktion", – genauer spricht Marx davon, dass die „Werkzeugmaschine […] von vornherein emanzipiert von der organischen Schranke" (Marx, *Kapital I*, a.a.O., 394) –, kennzeichnet das zentrale Merkmal der kapitalistischen Produktion. Die Menschen vermögen dadurch ihre Begrenztheit auf die natürlich gegebenen subjektiven und objektiven Bedingungen ihres Tuns grundsätzlich, durch Maschinen (genauer sowohl Energie- als auch Werkzeugmaschinen) zu überwinden. Die dadurch schier unbegrenzte Leistungsfähigkeit, die gesteigerte Produktivität bedeutet eine „Durchbrechung traditionaler und naturaler Grenzen" (Peter Euler, *Veraltet die Bildung oder Kritische Bildungstheorie im vermeintlich „nachkriti-*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

neuzeitlichen Naturwissenschaften entsteht zwar dadurch erstmals in der Geschichte die Bedingung einer industriellen Produktion, die die Befreiung von Armut, Elend und Mangel aller Menschen möglich machte, doch dieser Fortschritt bleibt gefesselt an die Verwertung des Werts, welche die Entfaltung ihres menschheitlichen Befreiungspotentials verhindert. Marx hat in dem erst von Engels herausgegebenen Band 3 des *Kapitals* Fragen dieser Art unter dem Begriff des „Reichs der Freiheit" behandelt. Hieraus eine Passage: „Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört; [...] Die Freiheit in diesem Gebiet kann nur darin bestehen, dass der vergesellschaftete Mensch, die assoziierten Produzenten, diesen ihren Stoffwechsel mit der Natur rationell regeln, unter ihre gemeinschaftliche Kontrolle bringen […]. Die Verkürzung des Arbeitstags ist die Grundbedingung."[67]

Die Naturwissenschaften können ihr befreiendes Potential also erst in einer Wirtschaft und Gesellschaft realisieren, die die Realisierung allgemeiner Versorgung und Freiheit zum Ziel hat, und nicht als Abfallprodukt der Profitmaximierung.[68]

Ohne die Durchbrechung der organischen Schranke wäre auch die aufwendige Institution eines allgemeinbildenden Schulwesens real unmöglich gewesen. Im Unterschied zu vielen Bildungstheoretikern haben Heinz-Joachim Heydorn, Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke ihren Blick nicht nur auf die Ideengeschichte, sondern auf den Skandal der „weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibenden Zustände institutioneller Erziehung und

schen" Zeitalter!, Pädagogische Korrespondenz Heft 26, Winter 2000/01, 24). Das Gegebene wird tendenziell durch das Gemachte substituiert. Die damit gewonnene tatsächlich mögliche Freiheit gewinnt aber angesichts der total werdenden Kapitalisierung einen Umschlag in maßlose Zerstörung. Die Durchbrechung der organischen Schranke zeigt sich konkret u.a. auch an den neuen, eben künstlichen Produkten, wie z.B. künstliche Elemente (Transurane), Kunststoffe, Künstliches Leben (Klonen), Künstliche Intelligenz, technologische Mobilität (u.a. Aufbruch ins Weltall), usw.

67 Karl Marx, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band, Buch III: Der Gesamtprozess der kapitalistischen Produktion*, hg. v. Friedrich Engels, in: MEW Band 25, Berlin 1979, 828.

68 Ein unmittelbarer Beleg dafür, dass alleine schon Erkenntnis und Technologie nicht ausreichen, um global human wirken zu können, ist während der Coronakrise der erbärmliche Streit um den Zugang zur Produktion von Impfstoffen in ärmeren Staaten der Erde im Rahmen des COVAX Programms der WHO.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bildung“[69] gerichtet, also auf die herrschende „Missbildung“[70], die nach Neuordnung förmlich schreit, um endlich ihrer Aufgabe einer allgemeinen Menschenbildung für alle nachkommen zu können.

Die destruktive Tendenz der Zivilisation zeigt sich drastisch mit durchdringender Wirkung in der Entwicklung der Wissenschaften. Die Atomphysik steht wissenschaftsgeschichtlich zentral dafür, dass die Gleichsetzung von Wissenschafts- und Humanitätsfortschritt unhaltbar geworden ist. Als Beleg ziehe ich aus der Fülle der Dokumente hier die Biographie von Robert Oppenheimer heran. „Mutig versuchte Oppenheimer, uns von dieser ‚Bombenkultur‘ abzubringen, er wollte die atomare Bedrohung eindämmen, an deren Entstehung er entscheidend mitgewirkt hatte. So entstand der Plan einer internationalen Kontrolle der Atomenergie, bekannt geworden als Acheson-Lilienthal-Report. Oppenheimer war an dessen Konzeption und Formulierung maßgeblich beteiligt. Das Dokument ist ein einzigartiges Beispiel für Vernunft im Atomzeitalter.“[71]

Die ‚Bombe‘ ist das Fanal einer Wissenschaftsentwicklung, die ihren Sachgrund in der Eingriffstiefe in die natürliche Materie hat, im Falle der Physik durch die Manipulation der Kerne der anorganischen Materie; bald darauf mit der Gentechnologie eine, die Eingriffe und damit Manipulationen in die Kerne der organischen Materie eröffneten. Und schließlich ist mit der IT- und Digitaltechnologie eine entstanden, die Eingriffe und Manipulationen in den Kern der Kommunikation und damit der sozialen Organisation und des Selbstverständnisses von Gesellschaft und Kultur eröffnet.[72.]

69 Peter Euler, Rezension: *Gernot Koneffke, Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik*, in: *Das Argument* 332, Hamburg 2019, 312–313, 312.

70 Gernot Koneffke, *Globalisierung und Pädagogik. Bemerkungen zu einer alten vertrackten Beziehung*, in: Ders. *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik*, Band II, Hohengehren 2018, 189–202, hier 201.

71 Kai Bird/Martin J. Sherwin, *Robert Oppenheimer, Die Biographie*, Berlin 2009, 14f. Die Biographen von Oppenheimer, Kai Bird und Martin J. Sherwin, erhielten für diese monumentale Studie 2006 den Pulitzer-Preis. Siehe hierzu meinen Aufsatz: Zum Widerspruch von Technologie und Bildung. Bildungstheoretische und bildungspolitische Reflexionen zur „Vernunft im Atomzeitalter“, in: L. Wigger, B. Platzer, C. Bünger (Hg.), *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven,* Bad Heilbrunn 2017, 194–213. https://doi.org/10.3726/JP2017.20.

72 Vgl. hierzu Euler, *Technologie und Urteilskraft*, a.a.O., 7f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die faktische Ignoranz gegenüber der Differenz von Naturgesetzlichkeit und Naturzusammenhang ist der kapitalgetriebenen Ökonomie im Prinzip eigen. Die Blindheit der Naturwissenschaften für die Natur als Ganze macht sie zum Instrument eines Prozesses, der für die Gattung existenzbedrohend ist. „Der Gesamtzusammenhang der Naturerscheinungen ist mit den Methoden der exakten Naturwissenschaften nicht zu erfassen." Erkenntnistheoretisch ist ohnehin klar, dass „das Problem des Gesamtzusammenhangs überdies reflexiv" ist, weil „seine Lösung […] immer schon den Mechanismus einbegreifen" müsste, „der es zu lösen sucht"[73]. Die Natur als Ganze kann niemals Teil einer partikularen Betrachtung sein; denn das liefe auf die Vorstellung einer Welt noch einmal in dieser Welt hinaus!

Schon 1973, also ein Jahr nach dem berühmten Bericht des Club of Rome: *Die Grenzen des Wachstums*, schildert Bulthaup beispielhaft aus einer Studie, wie der Versuch durch Einsatz chemischer Mittel auf den Philippinen den Reisertrag zu steigern, durch Kontamination der Gewässer zur erheblichen Reduktion der Fischbestände führte. Dadurch war die „Nahrungsausbeute insgesamt geringer" und durch den „geringeren Proteinanteil noch qualitativ schlechter"[74]. Aus der Übertragung von Erkenntnissen aus partikularen Zusammenhängen auf den Naturzusammenhang, unter der Fiktion der Naturbeherrschung, resultiert eine gefährliche Lage für die Reproduktionsbedingungen der Menschen, eben die einer nichtnachhaltigen Entwicklung, in der Naturwissenschaftler „ohne ihren Willen zu Ingenieuren des Untergangs der Gattung"[75] werden können. Der Kapitalismus wird faktisch zum „Allesfresser", der „seine eigenen Grundlagen verschlingt"[76].

73 Bulthaup, *Zur gesellschaftlichen Funktion*, a.a.O., 22.
74 Ebd.
75 A.a.O., 19.
76 Nancy Fraser, *Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt*, Berlin 2023.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

VII. Konsequenzen für die fachpädagogische Forschung und Lehre in Stichworten

Verstehen als pädagogische Kategorie

Grundsätzlich hat im Bereich von Schule und Unterricht, Lehramtsstudium und der Fortbildung der Lehrkräfte die Gesamtorientierung am „Verstehen als pädagogische(r) Kategorie“[77] zu erfolgen.

Re-Vision der Vorstellungen des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Natur

Das Verhältnis von Natur und Naturwissenschaft hat ein entscheidender Aspekt von Forschung und Lehre zu sein. Wichtig dabei sind sowohl die metaphysischen Implikationen naturwissenschaftlicher Erkenntnis als auch die „Janusköpfigkeit“ der politisch-gesellschaftlichen Praxis der Naturwissenschaften.

Bewusstsein der strukturellen Ver- und Behinderungen schulischen Verstehen-Lehrens

Im Sinne einer „kritischen Professionalisierung“[78] ist im Lehramt ein Bewusstsein der strukturellen Behinderungen des Verstehens zu entwickeln,[79] um sich im Interesse einer genuin pädagogischen Praxis engagieren zu können.

Die Notwendigkeit eines fach-pädagogischen Problembewusstseins

Die Identifikation von in der Sache bestehenden Problemen des Verstehens, erfordert

77 Ausführlich hierzu Euler, *Verstehen als pädagogische Kategorie*, a.a.O., 376–380.

78 Astrid Messerschmidt, *Vorwort*, in: J. Seyss-Inquart/A. Czejkowska (Hrsg.), *Schule vermitteln: Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien 2013, 9–12, hier 11.

79 Vgl. Bierbaum, *Verstehen-Lehren*, a.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

1. ein *fachpädagogisches Bewusstsein* von Lehrerinnen und Lehrern, für das es reflektierendes und genetisches Wissen über das Fachwissen bedarf, eines, das Entstehungs- und Begründungs-, aber auch Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge kennt.
2. die Fähigkeit zur *Schülervorstellungsanalyse*.
3. *historisch originäre Quellen* über systematisch entscheidende Entwicklungsbrüche der Fachtheorie um sie als *Unterrichtsmaterial* einzusetzen.[80]

Beschreibende Naturwissenschaften und Transformation zur nachhaltigen Entwicklung

Die Vorstellung nur Physik, Chemie und Teile der Biologie[81] seien Naturwissenschaften, muss durch Kenntnisse der beschreibenden bzw. der „historischen Naturwissenschaften, wie die Geologie oder die Kosmologie oder auch die Paläontologie" überwunden bzw. erweitert werden. „In Zukunft mögen sie (die Naturwissenschaften P.E.) uns wieder lehren, sensibler wahrzunehmen"[82]. Entscheidend ist, ein substanziell kritisches Verhältnis zu den Naturwissenschaften zu ermöglichen, damit sie im Kontext der Umweltwissenschaften zur Transformation einer global-nachhaltigen Entwicklung beitragen.

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt am Main 1973.

Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8., Frankfurt am Main 1980, 93–121.

Anton, Michael A.: *Vom Sinn und Unsinn der Experimente im Chemieunterricht*, in: Elke Sumfleth (Hg.), *Chemiedidaktik im Wandel – Gedanken zu einem neuen Chemieunterricht. Festschrift für Altfrid Gramm,* Münster 1999, 278–311.

Avanessian, Armen: *Adorno und die Dialektik des Fortschritts.* Deutschlandfunk, (24.01.2021) https://www.deutschlandfunkkultur.de/philosophische-flaschenpost-adorno-und-die-dialektik-des-100.html.

Bird, Kai/Sherwin, Martin J.: *Robert Oppenheimer, Die Biographie*, Berlin 2009.

80 Ausführlicher hierzu Euler/Luckhaupt, *Historische Zugänge*, a.a.O., 35–40.
81 Siehe hierzu *Die zweifache Biologie: Lebensbeschreibung, Lebensanalyse und Lebensproduktion*, in: Euler/Luckhaupt, *Historische Zugänge*, a.a.O., 141ff.
82 Soentgen, *Von den Sternen bis zum Tau*, a.a.O., 8.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bierbaum, Harald: *Zu einigen Gründen des "Scheiterns" naturwissenschaftlichen Unterrichts,* in: Dietmar Höttecke (Hg.), Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich (Tagungsband Nr. 27 zur Jahrestagung der GDCP in Bern 2006), Berlin 2007, 172–174.

Bierbaum, Harald: *Zu Martin Wagenscheins Philosophie des Lehrens*, in: Hans Christoph Koller/Roland Reichenbach/Norbert Ricken (Hg.), Philosophie des Lehrens, Paderborn 2012, 65–83. https://doi.org/10.30965/9783657775873_006

Bierbaum, Harald: *Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung,* Baltmannsweiler 2013.

Bierbaum, Harald: *Über das herrschende Des-/Interesse am schulischen Nicht-Verstehen*, in: Karl-Heinz Dammer/ Thomas Vogel/Helmut Wehr (Hg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, Wiesbaden 2015, 127–141.

Brämer, Rainer: *Über die Wirksamkeit des Physikunterrichts – Zum 10jährigen Untergang der Untersuchung Konrad Daumenlangs,* in: Naturwissenschaften im Unterricht – Physik/ Chemie, H1/1980, 10 – 17.

Brämer, Rainer: *Was bleibt vom Physikunterricht?,* in: Wanderforschung (Hg.), natursoziologie.de 4/1982, 2 – 12.

Buck, Peter/Freise, Gerda: *„Chemieunterricht kann nicht in der Art des von Martin Wagenschein beschriebenen Lehrens und Lernens stattfinden"* – der Briefwechsel zwischen Freise und Wagenschein, Teil I; *Gerda Freise: Integrierter naturwissenschaftlicher Unterricht und naturwissenschaftliche Allgemeinbildung* – der Briefwechsel zwischen Freise und Wagenschein Teil II, in: *chimica didactica*22 (1996), 347–378.

Bulthaup, Peter: *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, Frankfurt am Main 1973, Lüneburg 1996.

Bulthaup, Peter: *Fachsystematik und didaktische Modelle*, in: Ders: *Das Gesetz der Befreiung. Und andere Texte*, Lüneburg 1998, 179–199.

Daumenlang, Konrad: *Physikalische Konzepte junger Erwachsener. Ihre Abhängigkeit von Schule und Familienkonstellation,* Dissertation, Nürnberg 1969.

Dilthey, Wilhelm: *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie,* in: Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften*. Bd. 5, Leipzig 1924.

Euler, Peter: *Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer Streitschrift*, Weinheim 1989.

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

Euler, Peter: *Veraltet die Bildung oder Kritische Bildungstheorie im vermeintlich „nachkritischen" Zeitalter!,* Pädagogische Korrespondenz. Winter 1/26 (2000), 5 – 27.

Euler, Peter: *Über „Die Stunde der Ingenieure, Technologische Intelligenz und Politik" von Eugen Kogon – oder – Technologie und Humanität, eine noch zu lernende Lektion für unsere Kultur,* in: *Das Maß aller Dinge. Zu Eugen Kogons Begriff der Humanität,* TUD Schriftenreihe Wissenschaft und Technik 81 (2001), 79 – 95.

Euler, Peter: Interview mit Jacqueline Vogt*: Experimente retten Unterricht nicht,* Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 5. Juli 2009, Nr. 27.

Euler, Peter: *Widersprüchlich. Fördern Bildungsstandards das kritische Verständnis?,* in: HLZ Jg. 63/3 (2010), 14f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Euler, Peter/Luckhaupt, Arne: *Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften. Materialien für die Unterrichts-entwicklung: Zur pädagogischen Interpretation der »Basiskonzepte« der Bildungsstandards,* Amt für Lehrerbildung (AfL), Frankfurt am Main 2010.

Euler, Peter/Husar, Andrea/Luckhaupt, Arne/Schlöder, Paul: *„Ha-zwei-Oh" oder: Verstehensprobleme der Formelsprache im Chemieunterricht. Verstehensproblemen auf der Spur – Chemie zugänglich machen,* Amt für Lehrerbildung Hessen, Frankfurt am Main 2012.

Euler, Peter: *Zum Widerspruch von Technologie und Bildung. Bildungstheoretische und bildungspolitische Reflexionen zur „Vernunft im Atomzeitalter",* in: Lothar Wigger, Barbara Platzer, Carsten Bünger (Hg.): *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 194–213. https://doi.org/10.3726/JP2017.20

Euler, Peter: *Rezension: Koneffke, Gernot, Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik,* 2 Bde., hg. v. Harald Bierbaum und Katharina Herrmann, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2018, in: *Das Argument* 332, Hamburg 2019, 312–313.

Euler, Peter: *Verstehen als pädagogische Kategorie. Am Beispiel subjektiver Sach- und Facherschließung der Naturwissenschaften,* in: Marc Müller/Svantje Schumann (Hg.), *Wagenscheins Pädagogik neu reflektiert. Mit Martin Wagenschein Bildungserfahrungen verstehen und unterstützen. Gespräche zum Sachunterricht,* Band 2. Münster 2022, 376–403.

Gruschka, Andreas: *Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung*, Pädagogische Korrespondenz 38 (2008), 44–79.

Fraser, Nancy: *Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt*, Berlin 2023.

Freise, Gerda: *Für einen politischen Unterricht von der Natur,* hg. v. Kremer, Arnim/Falk Rieß/Lutz Stäudel, Reihe Soznat, Bd.7, Marburg 1994.

Freise, Gerda: *Nachruf: JENS PUKIES*, Soznat, Blätter für soziale Aspekte des naturwissenschaftlichen Unterrichts 3/1(1980), 3–7.

Gamm, Hans-Jochen: *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik*, München 1972.

Habermas, Jürgen: *Nachmetaphysisches Denken.* Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 1992/2020.

Haug, Wolfgang Fritz: *Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite*, Das Argument 54, Berlin 1969.

Heydorn, Hans-Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, in: Heinz-Joachim Heydorn, Studienausgabe Bd. 3, Wetzlar 2004.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt 1969.

Höttecke, Dietmar: *Die Natur der Naturwissenschaften historisch verstehen. Fachdidaktische und wissenschaftshistorische Untersuchungen,* Berlin 2001.

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, in: Wilhelm Weischedel (Hg.), Werkausgabe STW Bd. III, Frankfurt am Main 1974.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Koneffke, Gernot: *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit*, Zwei Bde., hg. v. Harald Bierbaum/Katharina Herrmann, Hohengehren 2018.

Koneffke, Gernot: *Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft* (1969), in: Gernot Koneffke, *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit*, Bd. I, Hg.: Harald Bierbaum/Katharina Herrmann, Hohengehren 2018, 115–147.

Koneffke, Gernot: *Pädagogik lehren an der Universität*, in: Gernot Koneffke, *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit*, Bd. I, Hg.: Harald Bierbaum/Katharina Herrmann, Hohengehren 2018, 163–169.

Koneffke, Gernot: *Pädagogik im Übergang zur Herrschaftsgesellschaft*, Wetzlar 1994.

Koneffke, Gernot: *Dennoch. Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs* (1986), in: Gernot Koneffke, *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit*, Bd. I, Hg.: Harald Bierbaum/Katharina Herrmann, Hohengehren 2018, 189–196.

Koneffke, Gernot: *Globalisierung und Pädagogik. Bemerkungen zu einer alten vertrackten Beziehung*, in: Ders. *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik*, Band II, Hohengehren 2018, 189–202.

Kremer, Arnim/Georg Nolte/Rainer Brämer (Hg.): *SOZNAT – Blätter für soziale Aspekte der Naturwissenschaften und des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Marburg 1978–1986.

Kremer, Arnim/Lutz Stäudel: *Das Scheitern des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, in: WECHSELWIRKUNG, Heft 59 1993, 40–43.

Kremer, Arnim: *Didaktik*, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.), *Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Weinheim 1997.

Kremer, Arnim: *Kritische Naturwissenschaftsdidaktik: Theoretisches Selbstverständnis und Reformpraxis im Wandel,* in: Armin Bernhard/Armin Kremer/Falk Rieß (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze, Bd. 2*, Hohengehren 2003, 233–264.

Kreuzer, Helmut (Hg): *Die zwei Kulturen – Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C.P.Snows Thesen in der Diskussion*, München 1987 (Stuttgart 1969).

Kruse, Norbert/Messner, Rudolf/Wollring, Berns (Hg.): *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen*, Baltmannsweiler 2012.

Luckhaupt, Arne: *Metaphysik und Verstehen. Zur metaphysischen Dimension der Pädagogik der Naturwissenschaften*, Baltmannsweiler 2020.

Luckhaupt, Arne: *Genetische Grabungen als aufschlüsselnder Zugang zum Verstehen*, in: Bernholt, Sascha (Hg.), Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht, GDCP 2013, Kiel 2014, 390–392.

Lutz-Bachmann, Matthias: *Postmetaphysisches Denken? Überlegungen zum Metaphysikbegriff der Metaphysikkritik,* Zeitschrift für philosophische Forschung, 56 (2002), 414–425.

Marx, Karl: *Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses*, Frankfurt am Main 1969.

Marx, Karl: *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie, Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals,* in: MEW (Marx-Engels-Werke) Band 23, Berlin 1977.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Marx, Karl: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band, Buch III: Der Gesamtprozess der kapitalistischen Produktion*, hg. v. Friedrich Engels, in: MEW Band 25, Berlin 1979.

Masschelein, Jan/Simons, Maartens: *Die Schule und die Universität reklamieren*, in: Lothar Wigger, Barbara Platzer, Carsten Bünger (Hg.), *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 37–53.

Messerschmidt, Astrid: *Vorwort*, in: Julia Seyss-Inquart/Agnieszka Czejkowska (Hrsg.), *Schule vermitteln: Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung,* Wien 2013, 9–12.

Muckenfuß, Heinz: *Lernen im sinnstiftenden Kontext: Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*, Berlin 1995.

Müller, Marc/Schumann, Svantje: *Wagenscheins Pädagogik neu reflektiert. Mit Martin Wagenschein Bildungserfahrungen verstehen und unterstützen. Gespräche zum Sachunterricht*, Band 2, Münster 2022.

Pukies, Jens: *Das Verstehen der Naturwissenschaften,* Braunschweig 1979.

Rieß, Falk/Stäudel, Lutz: Gerda Freise – Mentorin der kritischen Naturwissenschaftsdidaktik, PädExtra Juli/August Nr. 7–8, 1994, 60–63.

Rumpf, Horst/Kranich, Ernst Michael/Buck, Peter: *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer: ein Einspruch gegen landläufige Praxi,* Stuttgart 2000.

Soentgen, Jens: *Von den Sternen bis zum Tau. Eine Entdeckungsreise durch die Natur,* Wuppertal 2017.

SOZNAT Archiv: Zeitschrift: https://www.guteunterrichtspraxis-nw.org/soznat-Zeitschrift.html.

Wagenschein, Martin: *Naturwissenschaft und Bildung*, in: Die Erziehung 8 (1932/33) 5, 273–285.

Wagenschein, Martin: *Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Zeitschrift für Pädagogik, 2 (1964), 70–85.

Wagenschein, Martin: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Stuttgart 1965.

Wagenschein, Martin: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken II*, Stuttgart 1970.

Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren. Mit einer Einleitung von H. von Hentig*, Weinheim, Basel 1999/1969.

Wagenschein, Martin: *Die pädagogische Dimension der Physik*, Braunschweig 1976.

Wagenschein, Martin: *Was bleibt? Verfolgt am Beispiel der Physik*, in: Ders., „...zäh am staunen" – Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft, hg. v. Horst Rumpf, Seelze-Velber 2002, 81–98.

Wagenschein, Martin: *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie,* Weinheim, Basel 2002.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

IV. Fachliche Modelle: ästhetische, informatische und berufliche Bildung

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die produktive ästhetische Einbildungskraft als bildender Gehalt des Musikunterrichts

Simon Helling

I. Bildender Gehalt

Eine Frage, mit der Schüler ihre Lehrer aus der Fassung bringen können und die daher auch gerne gestellt wird, lautet: Warum müssen wir das lernen? Man kann diese Frage so verstehen, dass sie meint: Wofür kann ich das brauchen, oder noch spezifischer: Wie ist es im späteren Berufsleben verwendbar? Die Frage, auf diese Weise aufgefasst, suggeriert, dass es feststehende Zwecke gibt, die durch den Arbeitsmarkt definiert werden, von denen die Schüler bereits vor ihrem Bildungsprozess wissen können und auf die sich daher die schulische Ausbildung auszurichten habe. Die so verstandene Frage ist allerdings insofern unberechtigt, als sie den Bildungsprozess schon als abgetan behandelt, bevor er überhaupt eingesetzt hat. Diesen zeichnet im gelingenden Fall ja gerade aus, dass er bloß vorgeschriebene Zwecke infrage stellen kann oder den Begriff möglicher Zwecke erweitert. Die Kritik an dieser Art der Fragestellung darf aber nicht verdecken, dass Schüler berechtigterweise wissen sollen, was die allgemeine – wissenschaftliche und menschliche – Bedeutung oder der Sinn eines Faches oder auch einer bestimmten Materie dieses Faches ist. Es wäre illegitim, die Schüler einfach wieder auf das zu Lernende zurückzuverweisen, da ja gerade die Praxis des sturen Aufnehmens als sinnlos erfahren wurde und daher jene Frage provoziert hat.

Die Frage nach dem Sinn einer bestimmten zu erlernenden Materie hat Ende der 1950er Jahre Wolfgang Klafki versucht, mit dem Begriff des bildenden Gehalts zu beantworten. Dessen Bestimmung blieb aber einigermaßen vage:

> „Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

> Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungs*gehaltes*."[1]

Das, was den Bildungsgehalt ausmachen soll, besteht in einer Vielzahl von Begriffen, deren Wichtigkeit nur dadurch unterstrichen wird, dass ihnen das Präfix ‚Grund' vorangesetzt wird. Was sie auszeichnet und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wird nicht weiter ausgeführt, suggeriert wird vielmehr, dass sie sich von selbst verstünden und auf derselben Ebene ständen. Die Kritik an dieser Unbestimmtheit hat Christoph Türcke 1985 an einem Parallelbegriff zum Bildungsgehalt, dem des Fundamentalen entwickelt:

> „Zur Konstitution des Fundamentalen nimmt er [Klafki] allgemeinste ‚Prinzipien, Kategorien, Grunderfahrungen', als bedeuteten alle drei Begriffe so ungefähr dasselbe und bräuchten nur aufgezählt, nicht entfaltet zu werden. Nun haben im gedanklichen Zusammenhang der großen Philosophie Prinzip und Kategorien als Grund und Aussageweisen des Seienden ihren präzisen Sinn. Grunderfahrungen hingegen kommen dort wohlweislich gar nicht vor; erfahren kann man nämlich nur empirische Dinge, nicht Gründe. Wieviel Grundsätzliches sich in Erfahrungen kristallisiert, ist nur durch Reflexion auf Erfahrung auszumachen."[2]

Ein wenig genauer ist bei Klafki die Bestimmung des Bildungsgehalts in Abgrenzung zu einseitig materialen Theorien, also solchen, die nur in den Inhalten nach Anhaltspunkten der Auswahl suchen, sowie zu einseitig formalen, also solchen, die sich vornehmlich mit methodischen Fragen beschäftigen und daraus ihre Auswahl begründen. Das, was die Einseitigkeiten beider Theorien überwinden soll, ist die Theorie der kategorialen Bildung, was insofern eine treffende Bezeichnung ist, als die Kategorien nach Kant die formalen Bedingungen sind, die auch die Natur, also die Materie der Erkenntnis, gemäß ihrer objektiven Bedeutung erschließen. Die Reflexion auf den Bildungsgehalt eines Inhalts müsste also sowohl die formalen als auch die materialen Elemente dieses Inhalts explizieren und in ihrer Verwiesenheit aufeinander kenntlich machen.

Bestimmter noch als in dem Verständnis Klafkis wäre daher der Begriff des Bildungsgehalts als ein philosophischer zu bestimmen. Auf ihn zu

1 Wolfgang Klafki, *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: ders., *Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik*, Weinheim und Basel 1963, 134.

2 Christoph Türcke, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994, 13, Ergänzung S.H.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

stoßen, so hatte Türcke gegen Klafki angemerkt, ist nicht unmittelbar durch Betrachtung des Inhalts zu erreichen, sondern nur durch Reflexion auf ihn. Diese Reflexion ist aber, wie Fichte in seiner Einleitungsschrift *Über den Begriff der Wissenschaftslehre* ausführt, immer zugleich auch Abstraktion.

> „Durch diese freie Handlung wird nun etwas, das schon an sich Form ist, die nothwendige Handlung des menschlichen Geistes, als Gehalt in eine neue Form, die Form des Wissens, oder des Bewußtseyns aufgenommen, und demnach ist jene Handlung eine Handlung der Reflexion. Jene nothwendigen Handlungen werden aus der Reihe, in der sie etwa an sich vorkommen mögen, getrennt und von aller Vermischung rein aufgestellt; mithin ist jene Handlung auch eine Handlung der Abstraktion. Es ist unmöglich zu reflektiren, ohne abstrahiert zu haben."[3]

Irritieren mag an diesem Fichte-Zitat, dass hier von Handlungen des menschlichen Geistes die Rede ist, aber vor allem Denkakte wie Reflexion und Abstraktion gemeint sind. Mit dieser Terminologie soll nicht behauptet werden, dass Denken aus sich selbst heraus unmittelbar in der sinnlichen Wirklichkeit einen Effekt hat. Mit ihr soll vielmehr darauf der Akzent gelegt werden, dass sich Gedanken nicht wie Dinge fixieren lassen, sondern nur als tätiges Verhältnis zu Dingen, eben als Handlungen verstehen lassen. Um diese allerdings selbst zu thematisieren, muss von der dinglichen Wirklichkeit, auf die die Handlungen gehen, abgesehen, also von ihr abstrahiert werden. Was nach dieser Abstraktion übrigbleibt, ist die Form, mit der das Bewusstsein die dingliche Wirklichkeit strukturiert hat, in kantischer Terminologie: die Kategorie. Insofern normalerweise die Kategorie das formende Prinzip des Bewusstseins ist, ist ihre bewusste Thematisierung die Rückwendung des Bewusstseins auf sich selbst oder Reflexion.

Anders als Klafki es konzipiert hat, ergibt sich der Bildungsgehalt somit nicht unmittelbar in der Erfahrung, weil Reflexion immer erst nach der Erfahrung möglich ist. Das heißt nicht, dass Erfahrung notwendigerweise unreflektiert ist, in sie kann durchaus das Ergebnis von Reflexion eingehen, aber beide geistigen Prozesse sind als eigenständige doch auch zu trennen, damit ihnen im Bildungsprozess ihr jeweiliges Eigenrecht zukommen kann. Daher muss eine Antwort auf die erwähnte Schülerfrage am Anfang not-

3 Johann Gottlieb Fichte, *Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft*, in: ders., *Werke 1793–1795*, J. G. Fichte-Gesamtausgabe, Werke Bd. 2, hg. v. Reinhard Lauth und Hans Jacob, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965, 142.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

wendig abstrakt bleiben, da sie noch ohne konkrete Erfüllung ist. Sie kann höchstens eine Ahnung auf noch schmaler empirischer Basis vermitteln. Erst später zeigt sich idealerweise die allgemeine Bestimmung, die Ergebnis der Reflexion ist, als der adäquate Begriff des unter ihm Befassten.

Was das Bewusstsein also in der Reflexion in sich findet, sind nicht mehr dinglich bestimmte Handlungen, sondern Handlungsarten; die Reflexion ist somit die Handlung, „seine Handlungsart überhaupt zum Bewußtseyn zu erheben".[4] Dass hier von Handlungsarten die Rede ist, legt schon nahe, dass es von ihnen mehrere gibt. Hat das Bewusstsein mehrfach auf diese Weise auf seine Handlungsarten reflektiert, lassen diese sich voneinander unterscheiden und in ein Verhältnis setzen. Diese Verhältnisse in systematischer Weise darzustellen, ist Fichte zufolge die Aufgabe der Philosophie. Indem von diesem systematischen Zusammenhang wiederum durch Freiheit etwas weggelassen wird, also durch Selbsteinschränkung des Bewusstseins, lassen sich Fichte zufolge die Axiome und Methoden der Einzelwissenschaften begründen.

Der Vorteil einer solchen Betrachtung der Einzelwissenschaften besteht darin, dass deren Grundsätze, ihre Axiome und methodischen Vorgaben, nicht, wie es häufig in der Eingewöhnung in die Wissenschaft an Schule und Universität geschieht, einfach dogmatisch gesetzt und damit akzeptiert werden müssen, um mit ihnen möglichst schnell arbeiten zu können. Stattdessen kann durch den Rückbezug der einzelwissenschaftlichen Grundsätze auf ihnen zugrundeliegende philosophische Prinzipien ihre Vernünftigkeit und damit allgemeine Einsehbarkeit zugesichert werden. Der Unterricht muss daher nicht die für die Wissenschaften nötigen Fähigkeiten aus dem Nichts erzeugen, sondern kann an ihr Vorkommen in Vorformen bei den zu Unterrichtenden anschließen und diese zugleich durch Konfrontation mit dem Gegenstand zur gebildeten Form bringen.[5] Wenn zudem die Aufstellung der Grundsätze der Einzelwissenschaft mit dem Bewusstsein geschieht, dass sie Einschränkungen eines umfassenderen Zusammenhangs, des größeren Potentials des allgemeinen Selbstbewusstseins sind, ist damit zugleich auch der Geltungsbereich der Einzelwissenschaft beschränkt. Dies mildert die Gefahr des Dogmatismus, der ohne Bewusstsein von dieser Begrenztheit den Geltungsbereich einer Einzelwissenschaft

4 Fichte, *Begriff der Wissenschaftslehre*, a.a.O., 143.

5 Vgl. Andreas Gruschka, *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar 2009, 39.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

auf alle Bereiche ausdehnen will, etwa als Ökonomismus, Psychologismus oder auch Ästhetizismus.

Ähnlich argumentiert auch Humboldt in dem von Fichte inspirierten Fragment *Theorie der Bildung des Menschen*: Auch hier soll eine Verbindung hergestellt werden von einem System der menschlichen Fähigkeiten mit den einzelnen Fächern, die bei Humboldt nicht nur Wissenschaften im engeren Sinne, sondern auch die Künste in einem weiteren Sinn meinen. Dabei würde zum einen die Bedeutung der einzelnen Tätigkeit bewusst werden; „das Bild unserer Thätigkeit, die wir sonst nur stückweise, und in ihren äussern Erfolgen erblicken, zeigt sich uns hier, wie in einem zugleich erhellenden und versammelnden Spiegel, in unmittelbarer Beziehung auf unsre innere Bildung."[6] Erhellend ist diese Betrachtung, weil sie in Abgrenzung zu anderen Fähigkeiten oder anderen Modi des Gebrauchs derselben Fähigkeiten geschieht, zusammenfassend und die innere Bildung beschreibend ist sie, weil sie nicht die ausgeführte Wissenschaft selbst ist, sondern nur die subjektiven Voraussetzungen schildert. Zum anderen bedeutet diese Begrenzung aber keinen Ausschluss vom Ganzen der menschlichen Fähigkeiten, denn indem die dem Fach eigentümlichen Grenzen bewusst werden, wird auch die Beziehung zu anderen bewusst: „Zugleich aber lernt der, welcher eine einzelne Arbeit verfolgt, nur da sein Geschäft in seinem ächten Geist und in einem grossen Sinne ausführen", sodass „er von der Seite, auf der er steht, seine ganze Bildung vollenden kann."[7]

Dieser Rückbezug des einzelnen Faches auf ein System des allgemeinen Selbstbewusstseins wäre mithin das, was die Kohärenz in der Lehrerbildung garantieren müsste. Dazu müssten nicht alle angehenden Lehrer professionelle Philosophen werden, aber es müsste doch deutlich werden, wie das eigene Fach *eine* mögliche Ausgestaltung des menschlichen Wissens überhaupt ist und wie es daher mit den anderen Bereichen des menschlichen Wissens zusammenhängt. Gelingt dies, wüssten derart ausgebildete Lehrer nicht nur auf die erwähnte Schülerfrage eine Antwort, sondern würden ihren Unterricht ‚in seinem echten Geist und in einem großen Sinn ausführen', also versuchen, die Reflexion auf jenen allgemeinen Sinn explizit zu provozieren. Hat sich auf diese Weise auf der Universität ein Begriff dessen gebildet, was im Lehrberuf fachlich zu vermitteln und wie

6 Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, in: ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, 238.

7 A.a.O., 238 f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

es zu vermitteln wäre, dann garantiert dies noch nicht die erfolgreiche Umsetzung im späteren Beruf, aber es gibt eine Grundlage dafür, falschen Anforderungen, denen angehende Lehrer in der Ausbildung und in der Praxis ausgesetzt sind, nicht mit Anpassung oder Abbruch, sondern mit rationaler Kritik zu begegnen.

II. Produktive Einbildungskraft

Um den bildenden Gehalt ästhetischer Fächer zu bestimmen, ist es also nötig zu zeigen, wie der Gegenstand der Kunst Gegenstand für das menschliche Bewusstsein wird. Der Gegenstand der Kunst und damit auch der ästhetischen Fächer ist das Kunstwerk. Das mag auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, aber gerade diese Festlegung wird oft relativiert, zum einen mit dem Argument, dass die moderne Kunst durch ihre Selbstreflexivität die Grenzen des Kunstwerks auflöse, zum anderen durch den Hinweis, dass viele Menschen nicht mehr den Kulturglauben des 19. Jahrhunderts besäßen, der sie Kunstwerke wie Heiligtümer verehren ließ, und daher Kunst zu allerhand diesem Kulturglauben gemäß heteronomen Zwecken verwendeten, etwa zu Zwecken der Werbung oder Stimulation in Arbeit und Freizeit. Das mag als empirische Beobachtung stimmen, aber aus ihr lässt sich keine Vorgabe für die Entfernung des Werks aus dem Unterricht ziehen, der erst einmal bestimmen muss, was sich da auflöst oder für heteronome Zwecke verwendet wird. Für ihn reicht zunächst einmal die Minimalbestimmung des Kunstwerks aus als eines in irgendeiner Weise materiellen Produkts, das sich von der alltäglichen Praxis abhebt und daher für eine Praxis produziert wird, in der es nicht zwecks Befriedigung materieller Bedürfnisse verbraucht wird, sondern seine materiellen Bestimmungen geistig rezipiert werden.

Diese Bestimmung des Kunstwerks verweist schon auf die Art und Weise, wie das Kunstwerk Gegenstand für das menschliche Bewusstsein werden kann. Es geschieht dies vor allem im Modus desjenigen Vermögens des Bewusstseins, das traditionell mit den Begriffen Phantasie oder Imagination, bei Kant und Fichte mit dem der Einbildungskraft bezeichnet wurde. Wie das Kunstwerk als Produkt, dessen materiellen Bestimmungen geistig rezipiert werden sollen, gewissermaßen zwischen den Sphären hängt, so ist auch die Einbildungskraft bei Kant ein Vermögen zwischen der Sinnlichkeit und dem Verstand. Anders als die bloß passiv vorgestellte Sinnlichkeit,

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

die die ihr von außen gegebenen Sinneseindrücke nur aufnimmt oder ‚apprehendiert', macht die Einbildungskraft schon eine gewisse Eigenständigkeit geltend, denn sie ist nicht mehr auf die Gegenwart des sinnlichen Eindrucks angewiesen, sondern „ist das Vermögen, einen Gegenstand auch *ohne dessen Gegenwart* in der Anschauung vorzustellen."[8] Ein Gegenstand, wie weit er auch gefasst sein mag, ist immer schon eine Verknüpfung einzelner sinnlicher Eindrücke, also eine Synthesis. Die Synthesis ist aber dem Verstand zugeordnet, sodass sich die Einbildungskraft als ein Vermittlungsvermögen zwischen Verstand und Sinnlichkeit ergibt: „Da nun alle unsere Anschauung sinnlich ist, so gehört die Einbildungskraft […] *zur Sinnlichkeit*; so fern aber doch ihre Synthesis eine Ausübung der Spontaneität ist, […] so ist die Einbildungskraft so fern ein Vermögen, die Sinnlichkeit a priori zu bestimmen, […] welches eine Wirkung des Verstandes auf die Sinnlichkeit und die erste Anwendung desselben […] ist."[9]

Die Art, wie die durch den Verstand bewirkte Synthesis der Einbildungskraft vonstattengehen kann, unterscheidet Kant in eine reproduktive und eine produktive. Die reproduktive ist dabei „lediglich empirischen Gesetzen, nämlich denen der Assoziation, unterworfen".[10] Sie setzt Vorstellungen in eine Verbindung, an die man sich durch ihr regelmäßiges Vorkommen gewöhnt hat. Diese Regelmäßigkeit deutet aber schon einen Übergang zur produktiven Einbildungskraft an, sodass sich „Vorstellungen, die sich oft gefolgt oder begleitet haben, mit einander endlich vergesellschaften, und dadurch in eine Verknüpfung setzen, nach welcher, auch ohne die Gegenwart des Gegenstandes, eine dieser Vorstellungen einen Übergang des Gemüts zu der andern, nach einer beständigen Regel, hervorbringt."[11] Damit überhaupt etwas assoziiert wird, muss eine Ahnung des Zusammenhangs des Assoziierten bestehen und der Grund dieses Zusammenhangs ist die beständige Regel, die in letzter Instanz in der Kategorie gründet.[12]

Dass die Einbildungskraft dennoch eher der Sinnlichkeit zugehört, zeigt sich daran, dass laut Kant ihr eigentliches Produkt das Schema ist, also

8 Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Jens Timmermann, Hamburg 1998, B 152. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2112-4.

9 Kant, *Kritik der reinen Vernunft, a.a.O.,* B 152.

10 Ebd.

11 A.a.O., A 100.

12 Zur Anwendbarkeit der Kategorien insbesondere der hegelschen Logik auf musikalische Phänomene vgl. Simon Helling: *Dialektische Logik und musikalische Form nach Adorno*, in: Anne Becker, Lea Fink, Christoph Asmuth (Hg.), *Das Fortleben der klassischen deutschen Philosophie in der kritischen Theorie*, Würzburg 2024.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

eine spezifische Weise, die Kategorien durch ihre Verzeitlichung auf die Sinnlichkeit zu beziehen. Dieser Bezug, der Schematismus, sei aber in der Erzeugung empirischer Begriffe „eine verborgene Kunst in den Tiefen der menschlichen Seele, deren wahre Handgriffe wir der Natur schwerlich jemals abraten, und sie unverdeckt vor Augen legen werden".[13] Es kann mit der Unergründlichkeit des Schematismus aber nicht so weit her sein, denn in der *Kritik der reinen Vernunft* folgt den Erläuterungen der Schemata die Erläuterung der Grundsätze der Urteilskraft, welche dieselben Verhältnisse aufführt wie im Schematismus, nur diesmal eben als begründete und dem Vermögen der Urteilskraft zugehörige. Der Unterschied beider Vermögen liegt im Automatismus und der Vorbewusstheit der Einbildungskraft gegenüber der bewussten, aber sporadischen Tätigkeit der Urteilskraft. Nur die Einbildungskraft kann somit die Kontinuität der Erfahrung gewährleisten,[14] während die Urteilskraft nur partikulare Zusammenhänge des durch die Einbildungskraft schon Synthetisierten herausgreifen und zu Bewusstsein bringen kann. Da es aber dieselben Verhältnisse bei beiden Vermögen sind, lässt sich annehmen, dass auch die automatisierte Synthesis der Einbildungskraft der Einwirkung durch die Urteilskraft offen ist, indem z.B. etwas, das sie falsch, weil bloß reproduktiv synthetisiert hat, dadurch, dass es Gegenstand der bewussten Urteilskraft wird, auch in der spontanen Wahrnehmung korrigiert werden kann.

Gerade in ihrer synthetisierenden Funktion ist die Einbildungskraft von entscheidender Bedeutung auch für die Rezeption von Kunst. Wer z.B. ein Musikstück als Ganzes erfahren will, ist darauf angewiesen, in der Wahrnehmung nicht nur einen Augenblick auf den anderen folgen zu lassen, sondern auch weiter zurückliegende Ereignisse im Gedächtnis zu behalten, also jene Ereignisse ‚auch ohne deren Gegenwart' zu reproduzieren, um einen wörtlichen oder veränderten Wiedereintritt desselben feststellen zu können. Aber auch in ihrer produktiven Funktion ist die Einbildungskraft von Bedeutung, denn erst, wenn nach Begriffen, in diesem Fall: musikalischen Regeln, progressiv Erwartungen erzeugt werden, treten die musikalischen Ereignisse nicht einfach an ein ansonsten passives Subjekt heran,

13 Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, a.a.O., A 141, B 180 f.

14 Vgl. Sigmund Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge*, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards, James Strachey, Frankfurt am Main 1969, 54: „Es gibt eine große Menge von Verrichtungen, die man rein automatisch, mit sehr geringer Aufmerksamkeit vollzieht und dabei doch ganz sicher ausführt. […] Wir sehen im Gegenteil, daß viele Verrichtungen besonders sicher geraten, wenn sie nicht Gegenstand besonders hoher Aufmerksamkeit sind".

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

sondern treten in ein Verhältnis zu diesen Erwartungen. Anders aber als in der primär begrifflich verfahrenden Wissenschaft, ist die Nicht-Erfüllung der Erwartung nicht zwingend falsch. Zwar kann es auch eine Enttäuschung der Erwartung geben, die auf der mangelnden Beherrschung des Materials durch den Komponisten beruht. Ein Kunstwerk ist aber nicht dadurch schon gelungen, dass in ihm alles nach Regeln abläuft. Adorno schreibt in der *Ästhetischen Theorie*, dass es wesentlich für die Stimmigkeit der Kunstwerke sei, dass sie nicht stimmten.[15] Das heißt, progressiv erzeugte Erwartungen können auch auf eine Weise nicht erfüllt werden, dass sie die Erwartungen übersteigen, die im Kunstwerk präsentierte Lösung besser ist als die von der produktiven Einbildungskraft erzeugte.[16]

Weil aber dennoch die produktive Einbildungskraft Voraussetzung solcher Abweichung ist, muss sie in einem musikalischen Bildungsprozess geübt werden. Sie kann geübt werden, weil sie des Eingriffs durch die bewusste Urteilskraft offen ist. Ihr Erfolg zeigt sich in der Habitualisierung des ehemals bewusst Gedachten, wie sich an einer Gegenüberstellung von Adorno zeigt, deren Extreme gewissermaßen Anfangs- und Endpunkt musikalischer Bildung bezeichnen:

> „Der Neophyt, oder der Dekonzentrierte, muß der Struktur zuliebe intellektiv auf bereits vergangene Partien sich besinnen, die ihm gar nicht mehr im Ohr liegen, damit ihm die Balance aufgeht, die durch den Wiedereintritt von Vergangenem sich herstellt. Der Erfahrene wird solch eine Synthesis nicht durch die ‚Rekognition im Begriff', sondern durch die zugleich aktive und unwillkürliche Reproduktion in der Einbildungskraft leisten."[17]

Stärker noch als Kant versucht Fichte praktische und theoretische Philosophie aufeinander zu beziehen, sodass sich durchgehend in den theoreti-

15 Vgl. Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften, Bd. 7, hg. v. Gretel Adorno und Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1970, 216.

16 Dies ist auch von Bedeutung für den gesellschaftlichen Gehalt des Kunstwerks: Die gelingende Abweichung vertritt das Recht des Individuums gegen die gesellschaftlichen Formen, in denen es lebt (vgl. Adorno, *Kleine Häresie*, in: ders., *Musikalische Schriften IV (Moments musicaux/Impromptus)*, Gesammelte Schriften, Bd. 17, Frankfurt am Main1982, 300–302). In der Kunst erscheint dies als Stimmigkeit höheren Grades, da ihr Medium ein sinnliches ist und damit dasjenige, was das Individuelle des Individuums ausmacht.

17 Adorno, *Die gewürdigte Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, ders., *Der getreue Korrepetitor*, Gesammelte Schriften, Bd. 15, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1997, 186.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

schen Vermögen das praktische Moment des Willens geltend macht. Ihm zufolge werden einzelne Vorstellungen dort erzeugt, wo eine praktische Intention einen Widerstand erfährt, dieser Widerstand aber nicht so stark ist, dass er die Tätigkeit des Menschen gänzlich aufheben würde, sondern ihm Raum lässt, seine Tätigkeit zu erneuern, indem er die eigene Begrenzung als Bestimmungen des Gegenstands auf die äußere Welt projiziert. Da die einzelne Vorstellung aber auf diese Weise aufgehaltenes Streben oder verhinderte Praxis ist, treibt das praktische Moment des Willens auch über die einzelne Vorstellung hinaus, damit eine Vorstellung gefunden wird, die sich realisieren lässt, sowohl im technischen wie auch moralischen Sinne. Dafür müssen aber, solange die entsprechende Vorstellung noch nicht gefunden ist, zuerst die verschiedenen Vorstellungen erzeugt und aufbewahrt werden. Dies ist nach Fichte die Aufgabe der Einbildungskraft, die, weil sie noch zu keinem bestimmten Zweck kommt, eine Sphäre der Bestimmbarkeit erzeugt.[18] Die Tätigkeit der Erzeugung dieser Sphäre ist somit „ein quasi Bestimmen", „eine Bestimmtheit und Unbestimmtheit vereinigt"[19], oder, wie Fichte es auch bisweilen ausdrückt, ein Schwebezustand.[20]

Zwei Aspekte sind an dieser fichteschen Erweiterung der kantischen Theorie für die ästhetische Funktion der Einbildungskraft bedeutsam: Zum einen ist ihre Aktivität, auch wenn sie grundsätzlich unwillkürlich und automatisch abläuft, doch vom Willen des Subjekts abhängig, dessen Stärke sich in ihrer Aktivität ausdrückt. Weil sie zudem in der Erfahrung des Kunstwerks auf dessen Beschaffenheit reagiert, hat Adorno die adäquate Erfahrung als „spontane Rezeptivität"[21] oder eine „Art angespannter Passivität"[22] bezeichnet. Ist zum anderen die ästhetische Sphäre die der Einbildungskraft, dann ist sie zugleich die der Bestimmbarkeit für einen bestimmten Zweck, auch wenn es nie zur Realisierung dieses Zwecks kommt. Gelungene Kunst ist sozusagen grundsätzlich aufgehaltene Praxis. Anders aber als in einer Situation, in der das Subjekt wirklich einen Zweck

18 Vgl. Fichte, *Vorlesungen über die Wissenschaftslehre, gehalten zu Jena im Winter 1798–1799, Nachschrift Krause*, in: ders., *Kollegnchschriften 1794–1799*, Kollegnachschriften Bd. 3, hg. v. Erich Fuchs, Reinhard Lauth u.a., Stuttgart-Bad Cannstatt 2000, 489.

19 A.a.O., 490.

20 Vgl. z.B. a.a.O., 370.

21 Vgl. Adorno, *Kritik des Musikanten*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973, 82.

22 Adorno, *Zum Verständnis Schönbergs*, in.: ders., *Musikalische Schriften V*, Gesammelte Schriften, Bd. 18, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1984, 431.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

realisieren will und dafür selbsttätig mögliche Zwecke entwirft, folgt es in der adäquaten Rezeption von Kunst der Ordnung, die das Kunstwerk vorschreibt. Folgt es aber dieser Ordnung, kann es neue mögliche Zwecke kennen lernen, auf die es durch die Tätigkeit nur der eigenen Einbildungskraft nicht gekommen wäre. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die folgende Passage aus Heydorns *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* eine treffende Zusammenfassung des bildenden Gehalts der ästhetischen Fächer, denn sie thematisiert die zentrale Rolle der Einbildungskraft mit dem Begriff des Vorspiegelns, weist auf deren synthetische Funktion mit dem Begriff der Form hin sowie auf den grundsätzlichen Bezug zur Praxis mit dem Begriff des Bedürfnisses: Kunst „ist Vorspiegelung von Befreiung innerhalb des Chaos; es ist die Form, die Befreiung vorspiegelt. […] Doch bleibt dies eine artifizielle Welt, in der wir uns wiedererkennen, sie kann uns nicht festhalten. […] Die Befriedigung ist künstlich. Die imaginäre Welt führt dennoch nicht nur Bedürfnisse aus der Wirklichkeit fort, entzieht sie nicht nur in eine Fremde; sie erzeugt neue Bedürfnisse, die uns die Wirklichkeit vorenthält."[23]

III. Musikunterricht

Abschließend soll nun gezeigt werden, wie das Bewusstsein der produktiven Einbildungskraft als Bewusstsein der zentralen formalen Seite des Bildungsgehalts in den ästhetischen Fächern angehenden oder in der Praxis stehenden Lehrern ein kohärentes Verständnis ihres Faches wie ihrer Unterrichtspraxis ermöglichen könnte. Dies soll an der Musik als einer der in der Schule unterrichteten Künste gezeigt werden, da sie in ihrer Erscheinungsweise zunächst ungegenständlich und unbegrifflich ist und damit den für alle Künste zentralen Aspekt der sinnlichen Erscheinung besonders hervorkehrt. Umgekehrt arbeiten Theorien, die jenen Bildungsgehalt der ästhetischen Fächer nicht, und sei es auch nur implizit, berücksichtigen oder ihm sogar explizit widersprechen, gegen ein kohärentes Konzept von Musikunterricht und vielmehr zugunsten seiner Fragmentierung. Diese Theorien grenzen sich in ihrem Großteil von den Positionen zum Musikunterricht ab, die Adorno in den 1950er Jahren in einigen Aufsätzen und in

23 Heinz-Joachim Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in.: ders.: *Bildungstheoretische Schriften 1971–1974*, Werke, Bd. 4, Studienausgabe, hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner u.a., Wetzlar 2004, 76.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Auseinandersetzung mit den damals vorherrschenden musikpädagogischen Strömungen entwickelt hat. Eine stärkere Berücksichtigung von Adornos Überlegungen könnte aber meines Erachtens ein kohärenteres Verständnis von Musikunterricht bewirken.

Insbesondere die Bestimmung des Ziels von Musikpädagogik, die Adorno an den Anfang seines Aufsatzes *Zur Musikpädagogik* stellt, ist geeignet, die verschiedenen Aspekte des Musikunterrichts, die ohne eine solche Zielbestimmung auseinanderfallen, in eine kohärente Einheit zu bringen.

> „Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, daß sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; daß sie solche Werke so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden, und kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht."[24]

Diese Definition des Ziels setzt den Schwerpunkt auf *Rezeption* und *Reflexion*, die zusammengenommen den Begriff des Verstehens ausmachen. Dies lässt sich aus dem Anspruch auf musikalische Allgemeinbildung rechtfertigen, den zumindest die Schulen dadurch erheben, dass sie alle Kinder und Jugendliche eines bestimmten Alters unterrichtet, dieser quantitativen Allgemeinheit also auch eine qualitative der Unterrichtsinhalte entsprechen müsste. Diesen Anspruch kann aber vor allem die Rezeption erfüllen, denn alles, was als Handeln oder Praxis dieser Rezeption gegenübergesetzt wird, vorrangig das eigene Singen und das eigene Instrumentalspiel, hat notwendigerweise technische Seiten, die zu vollenden den schulischen Musikunterricht zur Spezialistenausbildung machen würde. Die Rezeption kann aber nur eingeschränkte Fähigkeiten von Produktion und Reproduktion überschreiten: Es lässt sich nicht nur das hören, was sich auch spielen oder singen lässt. Die Lücke zwischen Produktion und Rezeption zu überbrücken, ist Aufgabe gerade jener Fähigkeit der produktiven musikalischen Einbildungskraft, deren Ausbildung daher das Zentrum eines allgemeinbildenden Musikunterrichts ausmachen müsste. Als „Fähigkeit der musikalischen *Imagination*" ist sie daher auch zentral im Aufsatz Adornos, der sie bestimmt als die Fähigkeit, „mit dem inneren Ohr Musik so konkret und genau sich vorzustellen, als erklänge sie leibhaft."[25]

24 Adorno, *Zur Musikpädagogik*, a.a.O., 108.
25 A.a.O., 109.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Diese Konzeption wird verfälscht, wenn heutige Vertreter eines handlungsorientierten Musikunterrichts sie folgendermaßen zusammenfassen: „Analysieren und Hören statt Musizieren und Singen unter Anleitung von Profis von der untersten Klasse an!“[26] In Adornos Zielbestimmung des Musikunterrichts ist aber keine Rede davon, Musizieren und Singen durch Analyse und Hören zu ersetzen, sondern Schüler sollen Musik „so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist“, der Musikunterricht soll also die Produktion als Mittel auf das Verstehen als Ziel ausrichten. Unklar kann allerdings sein, was in Adornos Definition als ‚Darstellen‘ zu verstehen ist. Zur Klärung können die fünf „Verhaltensweisen gegenüber Musik“ dienen, die Dankmar Venus 1969 aufgestellt hat und denen im Musikunterricht ihm zufolge ihr jeweiliges Eigenrecht einzuräumen ist.[27] Neben Rezeption und Reflexion führt Venus Modi des Darstellens auf: *Reproduktion* kann die Wiedergabe eines Musikstücks in vokaler oder instrumentaler Form, solistisch oder im Ensemble meinen; *Transposition* bedeutet die Übertragung von musikalischen Ereignissen in ein anderes, z.B. graphisches oder sprachliches Medium; *Produktion* umfasst das eigenständige Erfinden von Musik, entweder in spontaner und freier Form als Improvisation oder in verbindlicher und überlegend disponierender Form als Komposition. Obwohl auch die Imagination eine Art des Darstellens, nämlich des inneren Darstellens ist, wird sie von Venus nicht aufgeführt, wohl weil der Oberbegriff der des Verhaltens ist, was nahelegt, dass es sich äußerlich beobachten lassen muss.

Dennoch ist die Imagination an allen anderen Arten des Darstellens in reproduktiver oder produktiver Form beteiligt. Es liegt nahe, dass in den Formen der *Reproduktion* die reproduktive Einbildungskraft dominiert. Im erprobenden Nachspielen müssen die wahrgenommenen musikalischen Verbindungen solange im Gedächtnis behalten, d.h. imaginativ reproduziert werden, bis die instrumental oder vokal reproduzierte Erscheinung ihnen entspricht. In der Erarbeitung eines Stückes mittels Notentext muss die grundsätzliche Bedeutung des Geschriebenen als technische Anweisung in der Imagination präsent sein als Zwischenschritt zur tatsächlichen Umsetzung.

---

26 Wolfgang Martin Stroh, *Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik*, in.: Armin Bernhard, Armin Kremer, Falk Rieß (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze*, Hohengehren 2003, 344.

27 Vgl. Dankmar Venus, *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal 1969, 21 f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die *Transposition* schafft den Übergang zur produktiven Einbildungskraft, indem sie Elemente des Begriffs auf die Musik anwendet und so zwar den musikalischen Fluss fixiert, aber dadurch auch handhabbar werden lässt.[28] Dabei kann sie in Vorformen oder in allgemein verbindlicher Form resultieren: Bei der Transposition in ein visuelles Medium können zunächst ungefähre graphische Entsprechungen wie Linien, Punkte, Wellen, Zacken o.ä. die musikalischen Ereignisse veranschaulichen, aber erst die Aneignung der Notenschrift schafft beim Individuum die Voraussetzungen, die auch geschichtlich für den Fortschritt der Musik, etwa für die Entwicklung

28 Der Zwischenschritt der Transposition ist umso mehr nötig, als eine anspruchsvolle musikalische Sozialisation nicht selbstverständlich ist. In seiner musiksoziologischen Hörertypologie stellt Adorno den „Experten" als das Idealbild eines Hörers dar: „Der Experte wäre […] durch gänzlich adäquates Hören zu definieren. Er wäre der voll bewußte Hörer, dem tendenziell nichts entgeht und der zugleich in jedem Augenblick über das Gehörte Rechenschaft ablegt." (Adorno, *Einleitung in die Musiksoziologie*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973, 182.) Als Ideal lässt sich dieser Typus nicht in jedem musikalischen Bildungsprozess einholen: „Wer allerdings aus allen Hörern Experten machen wollte, verhielte unter den obwaltenden gesellschaftlichen Bedingungen sich inhuman utopistisch. […] Das legitimiert, gegenüber dem Typus des Experten-Hörers, auch den des *guten Zuhörers*." (A.a.O., 182 f.) Der gute Zuhörer hört adäquat, aber kann sich im Unterschied zum Experten nicht begrifflich darüber Rechenschaft ablegen. Dieses Verhalten wird durch das Aufwachsen in einer Umgebung ermöglicht, die durch anspruchsvolle musikalische Praxis gekennzeichnet ist, wie es Adorno vor allem in der Aristokratie lokalisiert (vgl. a.a.O., 183). Damit ist der gute Zuhörer zwar ein möglicherweise für alle anzustrebende Verhaltensweise, aber auf davon unterschiedener gesellschaftlicher Grundlage. Diese ist vielmehr die allgemeine Proletarisierung, die Adorno an den ersten Radiohörern in den USA beschreibt: „Einer der Gründe der Bildung des neuen Typus ist die Tatsache, daß immer mehr junge Bürger dessen innewerden, daß sie nicht mehr akkumulieren können. Das traditionsbildende Element des Besitzes geht verloren. Was früher so nur vom Proletariat galt, gilt jetzt für alle." (Adorno: *Individuum und Gesellschaft*, zitiert nach: Iris Dankemeyer, *Die Erotik des Ohrs. Musikalische Erfahrung und Emanzipation nach Adorno*, Berlin 2020, 100.) Weil sich die materielle wie kulturelle Produktion auf den neuen Typus einstellt, gibt es tendenziell „keine Dinge mehr, die man für immer sein eigen nennen möchte, und keine, die es lohnte aufzuheben. Der tatsächlichen Verarmung entspricht eine psychologische, es wird verlernt, etwas zu behalten." (Dankemeyer, *Die Erotik des Ohrs*, a.a.O., 101.) Tendenziell sind gegenwärtig alle Menschen Neophyten und Dekonzentrierte. Wem sich daher adäquates Hören nicht von selbst einstellt, ist auf die Hilfe des Begriffs verwiesen. Selbst wenn diese begriffliche Reflexion die Adäquatheit noch nicht ermöglicht, entweder weil diese Reflexion noch nicht in der Erfahrung wirksam ist oder weil schlicht die Aufmerksamkeit fehlt, so ist der Begriff doch ein Mittel, sich diesem Ideal anzunähern, indem er in die konkrete Erfahrung eingebildet wird und so zur Stütze der Aufmerksamkeit dient.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Polyphonie, nötig waren.[29] Bei der Transposition in Sprache können zunächst die Assoziationen, die Lernende zur Musik äußern, verwendet werden, um sie dann in die musikalische Terminologie als gemeinsame Grundlage der Verständigung zu überführen.

Das hier als Vorform Bezeichnete hat aber auch eine Funktion, die über die diejenige, auf Notation und Terminologie vorzubereiten, hinausgeht, nämlich als Ausdruck von *Reflexion*. Verbildlichung und Assoziationen können hilfreich sein bei der Erschließung des geistigen Gehalts der Werke, gerade wenn dieser Gehalt sich nicht in einer Aussage als einem begrifflichen Urteil wiedergeben lässt. Oliver Krämer geht daher über die enge Anlehnung visueller Gestalten an bestimmte musikalische Verläufe hinaus und differenziert die didaktische Funktion visueller Medien in Struktur-, Sinn- und Weltbilder. Zudem betont er, dass solche Bilder nicht nur dann pädagogisch sinnvoll sein können, wenn sie im Verhältnis der Entsprechung, Verstärkung und Ergänzung, sondern auch dann, wenn sie im Widerspruch zur Musik stehen.[30] Ähnliches gilt für die von Jürgen Oberschmidt stark gemachte Metapher, also die Übersetzung des musikalischen Eindrucks in ein sprachliches Bild. Der von ihm beschriebene metaphorische Prozess geht dabei so vor sich, dass er mit einer initialen Metapher beginnt, die sich in einem spontanen Einfall geben muss, wenn sie den ihr zugeschriebenen erkenntnisfördernden Effekt haben soll: „Metaphern drängen sich auf, sie kommen."[31] Die so gewonnene Metapher wird für sich genommen und weiter ausgestaltet: „Ihr Erkenntnispotential kann sie nur ausschöpfen, wenn man sich in dieser Phase des Verstehensprozesses der Metapher wirklich hingibt, ihr auf der Spur ist."[32] Abschließend soll das so ausgeweitete sprachliche Bild wieder auf die Gegenstandkonstitution zurückbezogen werden, sodass auch Grenzen der Metapher deutlich werden können: „Die Metapher ist nur ein sprachliches Gewand der eigenen Vorstellung, nicht jeder Anzug passt, manchmal merkt man es erst nach längerem Tragen."[33]

29 Vgl. Theodor W. Adorno, *Vers une musique informelle*, in: ders., *Musikalische Schriften I-III (Klangfiguren/Quasi una fantasia/Musikalische Schriften III)*, Gesammelte Schriften, Bd. 16, hg. v. Rolf Tiedemann, Gretel Adorno u. a., Frankfurt am Main 1978, 517.

30 Vgl. Oliver Krämer, *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder*. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik, Augsburg 2011, 131–170.

31 Jürgen Oberschmidt, *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg 2011, 132.

32 A.a.O., 133.

33 A.a.O., 135.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Dass es für Oberschmidt allerdings gar nicht so sehr um den Gegenstand geht, weil er ihn konstruktivistisch in die Wahrnehmung von ihm auflöst, zeigt sich an der zuletzt gewählten Metapher: Der Abgleich der Passung geschieht nur mit dem Subjekt und seinen Vorstellungen, es wird aber nicht darüber entschieden, ob die Vorstellungen auch auf den Gegenstand passen. Damit übergeht er jedoch eine Differenzierung, die an dieser Stelle einsetzen müsste: Bei der „Rück-Übertragung" „soll keineswegs eine subjektive Assoziation in eine objektive Bedeutung überführt werden."[34] Eine solche Überführung ist aber vor allem dann möglich und pädagogisch notwendig, wenn die zunächst durch eigene Assoziationen bezeichnete Sache eine feste Bezeichnung in der musikalischen Terminologie hat. Es ist zwar richtig, dass auch diese Terminologie in ihrem Ursprung metaphorisch ist und dass eine Einführung in diese Termini sich der Wiederbelebung der erstarrten Metaphorik bedienen kann,[35] aber erst durch ihr Erstarrtsein ist die musikalische Terminologie fähig zu entscheiden, welche Aspekte freier, unterminologischer Metaphern den Gegenstand treffen und welche nicht.

Die durch Transposition fixierten Elemente können schließlich selbständig kombiniert, also mit ihnen improvisiert oder komponiert werden. In diesen Formen der *Produktion* findet entsprechend die produktive Einbildungskraft ihre unmittelbare Anwendung. Vor allem das Komponieren als zentrale Methode eines allgemeinbildenden Musikunterrichts vereint damit einerseits alle anderen Modi der Darstellung, arbeitet andererseits dem eigentlichen Ziel der Ausbildung musikalischer Imagination zu.[36] Wenn daher der Unterricht dieser Tätigkeit mehr Gewicht zugestehen sollte, wird dadurch doch nicht die Ausrichtung des Unterrichts auf das Verständnis aufgehoben, da das Komponieren in der Gesamtanlage des Unterrichts nicht Selbstzweck ist, sondern sich die eigene kompositorische Erfahrung in einer veränderten Wahrnehmung von Komponiertem niederschlagen soll, „wie denn die Idee voll adäquaten Hörens überhaupt eins wäre mit der Rekonstitution des Komponierten."[37]

34 A.a.O., 136.

35 Vgl. a.a.O., 150–154.

36 So hatte auch Ernst Krenek „dem Komponieren als Schaffensprozess das Primat ‚vor allen anderen im Kreis der Musik sich entfaltenden Tätigkeiten'" zugewiesen (Frauke Heß, *...daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein... Ernst Kreneks frühe Kritik an der "musikpädagogischen Musik"*, Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2006, https://www.zfkm.org/06-hess.pdf (letzter Zugriff: 6.6.23), 45).

37 Adorno, *Anweisungen zum Hören neuer Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, Adorno, *Der getreue Korrepetitor*, a.a.O., 203. Gerade diese erzie-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die produktive musikalische Einbildungskraft konkretisiert im Verbund mit der Fähigkeit zum Notenlesen das Ziel der Musikpädagogik: „Ihr Ideal wäre das adäquate, aber stumme Lesen von Musik, so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich ist. Dabei wird vorab an die Fähigkeit des Partiturlesens zu denken sein."[38] Weil diese Fähigkeit es ermöglicht, den Fluss der musikalischen Zeit anzuhalten, sich in Einzelnes zu versenken und so komplexe Gestalten zu differenzieren, fördert sie „die immanente musikalische Erkenntnis: daß man jedes Werk so zu begreifen lernt, wie das Ganze seiner klanglichen Erscheinung sich als ein geistiger Zusammenhang konstituiert. Es ist der Weg der *Analyse*".[39] Damit hat auch die Analyse nicht ihren Zweck in sich selbst, sondern zielt auf ein besseres Verständnis der Synthesis, die im Ganzen eines Werkes vorliegt. Als „Ideal" sind diese Fähigkeiten allerdings nicht von Anbeginn direkt zu fördern. Vorläufer dieses Ideals kann das von Venus so bezeichnete Hören *mit* Noten statt des (innerlich exakten) Hörens *nach* Noten sein. Beim Hören mit Noten gehe es darum, dass „durch einen beständigen Wechsel von akustischem Aufnehmen und dem Zuordnen der entsprechenden optischen Zeichen Orientierungshilfen geschaffen werden, die das Mitvollziehen eines Werkes erleichtern und eine Diskussion über Musik schlechthin erst ermöglichen."[40] Die

herische Funktion von Kompositionsversuchen hatte Schönberg vor Augen, als er eine „Schulung des Ohrs durch Komponieren" forderte. Die Forderung war Reaktion auf ein Unterrichtsfach an US-amerikanischen Universitäten namens *Music appreciation*, in dem angehende Musiklehrer mehr Schlagworte und Klischees auswendig lernen mussten, als dass sie diese auf die konkrete Erfahrung bezogen hätten. Was er sich hingegen von Kompositionsversuchen der Studenten versprach, war neben der Förderung der Fähigkeit, auf mehrere Stimmen gleichzeitig zu hören, Einsicht in den musikalischen Sinn von Harmonie und Form: „Komponieren übt das Ohr im Erkennen dessen, was man im Gedächtnis behalten sollte, und verhilft auf diese Weise zum Verständnis musikalischer Gedanken." (Arnold Schönberg, *Schulung des Ohrs durch Komponieren*, in: ders.: *Stil und Gedanke*, Leipzig 1989.) – Ähnlich hatte auch Paul Dessau in den 1960er Jahren den Unterricht in einer Klasse einer weiterführenden Schule gestaltet: In *Musikarbeit in der Schule* (Berlin 1968) dokumentiert er die verschiedenen Stadien, die die Vertonung von brechtschen Tiergedichten in der gemeinsamen Arbeit angenommen hatte. Wenngleich daher dem gemeinsam erarbeiteten Endprodukt durch Aufführungen Anerkennung entgegengebracht wurde, sah auch Dessau in einem Interview das eigentliche Ziel seines Unterrichts in der gebildeten Rezeption: „Ich mache mir vor allem darüber Gedanken: Wie kann ich die Kinder im Hören üben und ihre Freude an der Musik wecken beziehungsweise noch erhöhen?" (Dessau, *Notizen zu Noten*, Leipzig 1974, 181).

38 Adorno, *Zur Musikpädagogik*, a.a.O., 110.

39 A.a.O., 115.

40 Venus, *Unterweisung im Musikhören*, a.a.O., 53.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wiederholung dieses Wechsels erzeuge beim Lesen von Noten mit der Zeit eine zunächst zwar nur diffuse statt einer exakten Klangerwartung, sei aber für die Funktion der Orientierung ausreichend, da „die skizzenartigen Vermutungen in präzisere Klangerfahrungen" beim realen Hören umgesetzt und so kontrolliert werden können. Dabei sollen die Klangvorstellungen „mit zunehmender Übung immer exakter" werden,[41] also sich zunehmend dem Ideal eines Hörens nach Noten annähern.[42]

Bezeichnen diese Verhältnisse vor allem die formale Seite des Musikunterrichts, so haben Adornos materiale Festlegungen nicht weniger Ablehnung erfahren, denn ihnen haftet das Vorurteil an, gegenüber der populären Musik feindselig eingestellt zu sein, obwohl doch gerade diese es sei, die den Schülern am nächsten ist. Tatsächlich hat Adorno auf der Einheit der Musik in ihren verschiedenen Formen bestanden, aber daran festgehalten, dass es Maßstäbe gibt, denen zufolge Musik als gelungener oder weniger gelungen beurteilt werden kann. Erst auf dieser Grundlage können Kriterien entwickelt werden, inwiefern populäre Musik Gegenstand des Unterrichts sein sollte. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, in welchem gesellschaftlichen Kontext populäre Musik entsteht. Diesen Kontext haben Adorno und Horkheimer als Kulturindustrie bestimmt und deren spezifische Funktionsweise charakterisiert: „Die Leistung, die der kantische Schematismus noch von den Subjekten erwartet hatte, nämlich die sinnliche Mannigfaltigkeit vorweg auf die fundamentalen Begriffe zu beziehen, wird dem Subjekt von der Industrie abgenommen. […] Für den Konsumenten gibt es nichts mehr zu klassifizieren, was nicht selbst im Schematismus der Industrie vorweggenommen wäre."[43] Wenn die Individuen nicht von vornherein als bloße Funktionen des gesellschaftlichen Zusammenhangs begriffen werden sollen, ist die Behauptung, die Kulturindustrie würde den Subjekten die Schematisierung ihrer sinnlichen Daten *abnehmen*, eine

41 A.a.O., 55.

42 Damit argumentiert Venus grundsätzlich im Sinne Adornos. Er wendet sich allerdings gegen Adornos vermeintliche Vorstellung, jeder Schüler „müsse am Ende der Schulzeit das Hören nach Noten" beherrschen (Venus, *Unterweisung im Musikhören*, a.a.O., 53). Er lässt aber in seinem Zitat die Bestimmung aus, dass dieses Ziel ein Ideal ist, womit bei Adorno offengelassen wird, wann und ob dieses Ideal in der Schullaufbahn Wirklichkeit werden kann. Ein solches Ideal muss aber auch Venus voraussetzen, wenn die von ihm beschriebene Progression eine Richtung haben soll.

43 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, in: Max Horkheimer, *‚Dialektik der Aufklärung' und Schriften 1940–1950*, Gesammelte Schriften, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt am Main 1987, 149.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Übertreibung.[44] Präziser ist dagegen die Formulierung, die Schematisierung würde *vorweggenommen*. Das heißt, die kulturindustriellen Produkte sind einerseits so massenhaft und andererseits so gleichförmig, dass die in ihnen vergegenständlichten Schemata als Selbstverständlichkeiten erscheinen. Sie beziehen sich in der Musik auf grundsätzliche Parameter: Harmonik, Rhythmik, Form, aber auch die Gestalt der Melodik, des Klangs oder des Verhältnisses der Stimmen zueinander. Hat das Individuum diese einmal kennen gelernt, braucht es keine zusätzliche Anstrengung des Subjekts, also nicht jene Verstärkung des Willens in der Einbildungskraft. Das bedeutet aber auch, dass die Sinnhaftigkeit dieser Schemata nicht hinterfragt wird, also nicht gefragt wird, ob sie noch die Bedeutung haben, die ihnen traditionell zukam oder ob sie als spezifische musikalische Form wirklich sinnlos geworden sind. Würde die Kulturindustrie aber tatsächlich nur Gleichförmigkeit produzieren, würde sie ihren eigentlichen Zweck, nämlich den Verkauf ihrer Produkte, nicht erfüllen. Die Neuheit, die als Verkaufsgrund dient, muss jedoch gegenüber jenen substantiellen Parametern von akzidenteller Natur sein. Horkheimer und Adorno bezeichnen in diesem Verhältnis das gleichförmige Substantielle als Formel und die akzidentelle Neuheit als Effekt.[45] Damit sind die kulturindustriellen Produkte aber ‚Massenbetrug', wie es im Untertitel des Kulturindustrie-Kapitels der *Dialektik der Aufklärung* heißt, auch im bildungstheoretischen Sinne: Zwar befriedigen sie durch den Effekt das Bedürfnis nach Neuheit, das ja auch eine eminente Triebfeder von Bildungsprozessen sein könnte, aber auf eine Weise, die die Gestalt der Bedürfnisse nicht verändert. Erscheinen sie aber als die einzigen Objekte der Kunst, betrügen sie damit die Menschen insofern, weil ausschließlich an ihnen die Einsicht in den bildenden Gehalt der Kunst nicht gewonnen werden kann und sie, insofern sich in ihnen die Gesellschaft affirmativ niederschlägt, die Bedürfnisse konformistisch einrichten. Im Gegenzug lässt sich dadurch aber auch bestimmen, was Gegenstand des Musikunterrichts sein kann: alles, was fähig ist, die etablierten Schemata aufzubrechen. Dieses Kriterium und nicht die Zugehörigkeit zu einer Sparte oder einem Genre qualifiziert ein Musikstück als Bildungsgegenstand.

All dies wäre zwar einerseits in primärer Erfahrung, andererseits aber auch in nachträglicher Reflexion zu Bewusstsein zu bringen. Diese Refle-

44 Vgl. zu den bisweilen irreführenden Übertreibungen der kritischen Theorie den Beitrag von Patrick Pahner in diesem Band.

45 Vgl. Horkheimer, Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 150.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

xion kann die Erfahrung von Fremdheit, die sich in Bildungsprozessen notwendig einstellt, abmildern, wenn sie so betrieben wird, dass der bisherige Begriff der Sache die Erfahrung nicht verstellt, sondern erweitert wird. Solche Reflexion geschieht notwendigerweise sprachlich. Anne Niessen hat jedoch 2001 an einigen musikpädagogischen Publikationen eine Scheu gegenüber der Versprachlichung der Erfahrung ausgemacht.[46] Dabei nutzt diese Isolierung der Erfahrung von der Reflexion einen Aspekt der Musik, nämlich ihre primäre Unbegrifflichkeit, aus, um ihn zu verabsolutieren. Zwar gibt es eine Weise der Reflexion, die sich vor die Erfahrung schieben kann und in der die durch sie erlangten Begriffe so erscheinen, als würden sie die Entfaltung des Werks in der Erfahrung überflüssig machen. Demgegenüber müsste die Reflexion auf sich selbst reflektieren, also dessen bewusst bleiben, dass sie ein von der Erfahrung getrennter Schritt ist. Nur deshalb aber, weil sie falsch betrieben werden kann, auf die Reflexion gänzlich zu verzichten, brächte die Schüler ebenso um den bildenden Gehalt der ästhetischen Fächer wie die Verweigerung der Objekte wirklich neuer Erfahrung.

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften, Bd. 7, hg. v. Gretel Adorno/Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1970.

Adorno, Theodor W.: *Kritik des Musikanten*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973.

Adorno, Theodor W.: *Zur Musikpädagogik*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973.

Adorno, Theodor W.: *Einleitung in die Musiksoziologie*, in: ders.: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1973.

Adorno, Theodor W.: *Vers une musique informelle*, in: ders., *Musikalische Schriften I-III (Klangfiguren/Quasi una fantasia/Musikalische Schriften III)*, Gesammelte Schriften, Bd. 16, hg. v. Rolf Tiedemann/Gretel Adorno u. a., Frankfurt am Main 1978.

Adorno, Theodor W.: *Kleine Häresie*, in: ders., *Musikalische Schriften IV (Moments musicaux/Impromptus)*, Gesammelte Schriften, Bd. 17, Frankfurt am Main 1982.

Adorno, Theodor W.: *Zum Verständnis Schönbergs*, in.: ders., *Musikalische Schriften V*, Gesammelte Schriften, Bd. 18, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1984.

46 Vgl. Anne Niessen, *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht,* Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 1 (2002), http://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf (letzter Zugriff: 24.2.2023), 5.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Adorno, Theodor W.: *Anweisungen zum Hören neuer Musik*, in: ders. Und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, Adorno, *Der getreue Korrepetitor*, Bd. 15, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1997.

Adorno, Theodor W.: *Die gewürdigte Musik*, in: ders. und Hanns Eisler, *Komposition für den Film*, Adorno., *Der getreue Korrepetitor*, Gesammelte Schriften, Bd. 15, hg. v. Rolf Tiedemann u.a., Frankfurt am Main 1997.

Dankemeyer, Iris: *Die Erotik des Ohrs. Musikalische Erfahrung und Emanzipation nach Adorno*, Berlin 2020.

Dessau, Paul: *Musikarbeit in der Schule*, Berlin 1968.

Dessau, Paul: *Notizen zu Noten*, Leipzig 1974.

Freud, Sigmund: *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge*, hg. v. Alexander Mitscherlich/Angela Richards/James Strachey, Frankfurt am Main 1969.

Fichte, Johann Gottlieb: *Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft*, in: ders., *Werke 1793*–1795, J. G. Fichte-Gesamtausgabe, Werke Bd. 2, hg. v. Reinhard Lauth und Hans Jacob, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965.

Fichte, Johann Gottlieb: *Vorlesungen über die Wissenschaftslehre, gehalten zu Jena im Winter 1798–1799, Nachschrift Krause*, in: ders., *Kollegnachschriften 1794–1799*, Kollegnachschriften Bd. 3, hg. v. Erich Fuchs, Reinhard Lauth u.a., Stuttgart-Bad Cannstatt 2000.

Gruschka, Andreas: *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*, Wetzlar 2009.

Helling, Simon: *Dialektische Logik und musikalische Form nach Adorno*, in: Anne Becker, Lea Fink, Christoph Asmuth (Hg.), *Das Fortleben der klassischen deutschen Philosophie in der kritischen Theorie*, Würzburg 2024.

Heß, Frauke: *...daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein... Ernst Kreneks frühe Kritik an der "musikpädagogischen Musik"*, Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2006, https://www.zfkm.org/06-hess.pdf (letzter Zugriff: 6.6.23).

Heydorn, Heinz-Joachim: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in.: ders.: *Bildungstheoretische Schriften 1971–1974*, Werke, Bd. 4, Studienausgabe, hg. v. Irmgard Heydorn/Hartmut Kappner u.a., Wetzlar 2004.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung*, in: Max Horkheimer, *‚Dialektik der Aufklärung' und Schriften 1940–1950*, Gesammelte Schriften, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt am Main 1987.

Humboldt, Wilhelm von: *Theorie der Bildung des Menschen*, in: ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960.

Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, hg. v. Jens Timmermann, Hamburg 1998. https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2112-4

Klafki, Wolfgang: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: ders., *Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik*, Weinheim und Basel 1963.

Krämer, Oliver: *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder*. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik, Augsburg 2011.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Niessen, Anne: *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht,* Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 1 (2002), http://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf (letzter Zugriff: 24.2.2023).

Oberschmidt, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg 2011.

Schönberg, Arnold: *Schulung des Ohrs durch Komponieren*, in: ders.: *Stil und Gedanke*, Leipzig 1989.

Stroh, Wolfgang Martin: *Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik*, in.: Armin Bernhard/Armin Kremer/Falk Rieß (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze*, Hohengehren 2003.

Türcke, Christoph: *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994.

Venus, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal 1969.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zerbrochene Erfahrung, fragmentierte Vernunft

Eine erratische Skizze zum Schicksal ästhetischer Erfahrung im Horizont Kritischer Theorie[1]

Patrick Pahner

„*Es ist zerbrochen, wir sind zerbrochen.*" (Samuel Beckett, *Endspiel.*)[2]

Bei aller erkannten Problematik des Resümierens bzw. Referierens[3] sollte sich ohne gravierende Verkürzungen festhalten lassen, dass im Zentrum der bekannten – bisweilen nachgerade berüchtigten –, in gewissem Sinne ätiologischen Befunde der frühen Kritischen Theorie Prozesse einer gewaltsamen *Identifizierung von Allgemeinem und Besonderem* stehen. Diese bilden, so die verschiedentlich zum Ausdruck gebrachte, besonders in der Philosophie Adornos imponierende Überzeugung, den Urgrund moderner Vernunftpathologien[4]. Auf der ‚*Objekt*seite' findet jenes „Gleich-

1 Der Text basiert lose auf Auszügen eines Vortrags, den ich am 13. September 2022 an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen der Tagung „Fragmentierung in der Lehrerbildung" (12.-14. September) gehalten habe. Dem Problem einer spezifischen Fragmentierung, dem sich die Tagung in gewissem Sinne *phylogenetisch* – nicht zuletzt hinsichtlich konkreter Institutionen und deren (womöglich systemisch bedingter) ‚fragmentierender Organisationsformen' – annäherte, habe ich darin eine *ontogenetische* Wendung zu geben versucht, indem ich das „Schicksal des Individuums" (Leo Löwenthal, *Schriften*, Bd. 4, hg. v. Helmut Dubiel, Frankfurt am Main 1981, 291) im Hinblick auf die *Herausbildung konsistenter* bzw. *inkonsistenter Erfahrungsstrukturen* fokussierte. Weder sind in dieser hier vorliegenden Version alle Spuren des gesprochenen Worts, noch – gewiss entscheidender – die Wundmale pragmatischer Verkürzungen getilgt.

2 Zit. n. Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, 20 Bde., hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 2003, Bd. 11, 309.

3 Vgl. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 8, 574; Bd. 6, 44; hingegen: Herbert Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik. Zur Konstruktion des Rationalen bei Adorno*, in: Ludwig von Friedeburg/Jürgen Habermas (Hg.), *Adorno-Konferenz 1983*, Frankfurt am Main 1983, 66–93, 68.

4 Axel Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie*, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2016; Hauke Brunkhorst, *Theodor W. Adorno. Dialektik der Moderne*, München 1990, 277–298.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

machen eines jeglichen Ungleichen“[5] seine wohl eindrücklichsten symptomatischen Niederschläge im Rahmen gleichsam industriell organisierter Kommodifizierungs- und Schematisierungsprozesse entlang systemischer „Verwertungsimperative“[6], wie sie prominent mit der Formel einer „Aufklärung als Massenbetrug“ im Kulturindustriefragment der *Dialektik der Aufklärung* erfasst werden[7]. Ihr Ergebnis ist, mit groben Strichen gezeichnet, dass „Kultur“ in einem spezifischen, *emphatischen* Verständnis, „vollends zur Ware“ zu gerinnen droht und dass das „Leben“ *selbst* schließlich „nach der Warenform gemodel[t]“[8] wird. Nicht nur beschreibt die Formel dabei immer differenziertere Formen einer vorwiegend *technischen* Verfügung über Produktions- und Distributionsmittel sowie einer vorgeblich effizienten *Formatierung*, die längst – jenseits nach ihrer Maßgabe gestalteter, kuratierter und massenweise verbreiteter gegenständlicher wie ungegenständlicher kulturindustrieller ‚Artefakte‘ und Kommunikationsformen als „Partikel einer ästhetischen Weltanschauung“[9] – auch für die politischen und erkenntnisproduzierenden Sektoren passgenau ‚adaptiert‘ und feinjustiert wurde[10] und die sich, mitnichten zuletzt, ihre Wege bis hinein in die „Sphä-

5 Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 174; Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, in: Max Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2014, 11–290, 145, 181 f. u. ö.

6 Hauke Brunkhorst, *Der Wahrheitsgehalt der Kulturindustrie – Zur Aktualität der Diagnose Horkheimer und Adornos*, in: Gunzelin Schmid Noerr/Eva-Maria Ziege (Hg.), *Zur Kritik der regressiven Vernunft. Beiträge zur „Dialektik der Aufklärung“*, Wiesbaden 2019, 225–242, 227, 232, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22411-0_12; Honneth, *Pathologien der Vernunft*, a.a.O., 233; vgl. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.1, 338.

7 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 144–196.

8 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 227; Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 516.

9 Alfred Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1984, 175. – Vgl. zu den ‚kulturindustriell form(at)ierten Kommunikationsformen‘ etwa Robert Kurz, *Kulturindustrie im 21. Jahrhundert. Zur Aktualität des Konzepts von Adorno und Horkheimer*, *Exit* 9 (2012), 59–100; Michael Kausch, *Kulturindustrie und Populärkultur. Kritische Theorie der Massenmedien*, Frankfurt am Main 1988; implizit auch: Jürgen Habermas, *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*, 3. Aufl., Frankfurt am Main 2022, 38–47.

10 Vgl. z.B. Christine Resch, *Vereinnahmung und Widerständigkeit: Anmerkungen zu den Kritischen Theorien von Kultur(industrie)*, in: Uwe. H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hg.), *Handbuch Kritische Theorie*, 2 Bde., Wiesbaden 2019, Bd. 2, 1133–1156, 1135, 1142–1144, 1152–1154, https://doi.org/10.1007/978-3-658-12695-7_62; Christine Resch/Heinz Steinert, *Kulturindustrie: Konflikte um die Produk-*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

re der Intimität“[11] bahnt; auch klingt in ihr deutlich eine heikle, nämlich *strategisch-instrumentelle Vereinseitigung* menschlichen Vernunftpotenzials an.

Hinsichtlich der *Individuen* – auf der ‚*Subjekt*seite‘ also – ist die diagnostizierte ‚warenförmige Degeneration‘ nun wohl in mehrfachem Sinne zu verstehen: Einerseits gestaltet sich die ‚systemische Bezugnahme‘ auf die Individuen als eine *notwendig abstrahierende* (‚objektifizierende‘), d. h. sie werden nicht mehr als lebensgeschichtlich einzigartige *Subjekte*, sondern allein noch in ihrer abstrakten (systemischen) *Funktion* als „vollendet[e] Konsumenten“[12] wie auch – wiederum in mehrfacher Hinsicht – als „Material“[13] adressiert. Andererseits werden, was mit der o. g. *Vernunftreduktion* bereits mindestens implizit aufgerufen ist, auch die menschlichen *Erfahrungs-* und *Erkenntnisvermögen*, so die Befürchtung, von schematistischer und schablonistischer Formatierung empfindlich angerührt: „Das Denken wird kurzatmig“, dabei nicht nur im o. g. Sinne strategisch-instrumentell reduziert, sondern zugleich nachgerade atomistisch und *dissoziativ* sowie zum bloßen Akzidens einer Behauptung „auf spezifischen Arbeitsmärkten zur Steigerung des Warenwerts der Persönlichkeit“; ja der „Gedanke“ wird selbst „zur Ware und die Sprache zu deren Anpreisung“.[14] Doch nicht nur die i. w. S. *kognitive* Dimension wird in den „Bann des Fließbands“[15] geschlagen und gerät unter ihm zum ‚*identifizierenden Denken*‘: Eng damit verbunden konzentrieren sich Adornos Befürchtungen insbesondere auch auf eine „mangelnde Fähigkeit zur Erfahrung“ bzw. eine „Regression“ des Erfahrungsvermögens[16] – mit anderer Gewichtung also etwa darauf, dass

tionsmittel der gebildeten Klasse, in: Alex Demirović, *Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie*, Stuttgart 2003, 312–339, 328–336, https://doi.org/10.1007/978-3-476-02788-7_15.

11 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 4, 33.

12 Erich Fromm, *Die psychologischen und geistigen Probleme des Überflusses* (1970), in: Ders., *Gesamtausgabe*, Bd. 5, *Politik und Sozialistische Gesellschaftskritik*, hg. v. Rainer Funk, Stuttgart 1981, 317–328, 326.

13 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 110. – Nur oberflächlich wird dann auch der menschliche *Körper* allein *ökonomisch*, als Rohstoff und Handelsgut, erfasst; darunter offenbart sich ebenso eine „sakrale Opferpraxis“: Oliver Decker, *Der Warenkörper. Zur Sozialpsychologie der Medizin*, Lüneburg 2011, 12.

14 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 227 f., 17.

15 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 15, 175.

16 Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, hg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main 1973, 17. – Eine Regression des Erfahrungsvermögens exemplifiziert Adorno u. a. – und m. E. durchaus mit dem Anspruch einer Geltung pars pro toto – an einer „Regression des Hörens“,

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

einer drohenden (objektiven) „Depravation der Kultur“[17] eine (subjektive) *Depravation von Erfahrung*[18] korrespondiert. Ebenso wie der von ihm angelegte – auf spezifische Weise sowohl *empirisch* wie auch *metaphysisch verdichtete*, in bestimmtem Sinne *ästhetisch orientierende*[19] – Erfahrungsbegriff, der verschiedentlich gar als „Schlüsselbegriff“ und „Zentrum“[20] seiner Philosophie ausgemacht wurde, erscheint auch das beargwöhnte „Kranksein der Erfahrung heute“[21] als ungemein *vielschichtig*: in ihm fallen letztlich, wiederum mit allzu groben Strichen skizziert, eine um ihr *Entscheidendes* – i. e. ihre *ästhetische* und *metaphysische* Dimension[22] –

---

die sich ihm vorwiegend, wie er später gegenüber konservativen Vorbehalten unzweideutig bemerkt, als Regression „im sozialpsychologischen Sinn“ darstellt (Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 14, 14–50; Bd. 17, 287 f.).

17 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 169.

18 Von lat. *depravatio*: Verzerrung, Entstellung. – Nach medizinischer Definition, die hier *im übertragenen Sinne* angelegt wird, handelt es sich um eine – notabene *potenziell reversible* – „Persönlichkeitsveränderung bei einer langandauernden Abhängigkeitserkrankung. Depravation beruht neben der Einengung der Interessen […] auf einer Verflachung der Persönlichkeit und einer Minderung des sozialen sowie intellektuellen Funktionsniveaus.“ Zu den Merkmalen werden – wie gesagt: nach schulmedizinischer ‚Axiologie‘ – u. a. „Abnahme der Kritik- und Urteilsfähigkeit“, „Unfähigkeit zur kritischen Bewertung der eigenen Lebensführung“, „Willensschwäche“, „Reduktion der intellektuellen Leistungsbereitschaft“ und „ein an Scheinrealitäten geknüpfter Optimismus“ gerechnet. (Pschyrembel Online, www.pschyrembel.de/Depravation, letzte Abfrage: 28.02.2023.) Die begriffliche und kriteriologische Nähe zur kulturindustriekritischen ‚Diagnostik‘ ist m. E. nur schwer von der Hand zu weisen.

19 Oskar Negt, *Adornos Begriff der Erfahrung*, in: Gerhard Schweppenhäuser/Mirko Wischke (Hg.), *Impuls und Negativität. Ethik und Ästhetik bei Adorno*, Hamburg 1995, 169–180; vgl. auch Hans-Hartmut Kappner, *Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*, Frankfurt am Main 1984; Anke Thyen, *Negative Dialektik und Erfahrung. Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno*, Frankfurt am Main 1989. – „Nichts Mystisches oder rein Theologisches klebt an diesem Begriff der metaphysischen Erfahrung Adornos, sondern sie bezeichnet das dem Menschen eigentümliche Gefühl, daß das im Leben Erfahrene nicht alles gewesen sein kann.“ (Negt, *Adornos Begriff der Erfahrung*, a.a.O., 171.) Es spricht m. E. viel dafür, dass Adornos Begriff *metaphysischer Erfahrung* mit demjenigen *ästhetischer Erfahrung* – gerade dort, wo dieser mit „Philosophie“ *konvergieren soll* – in weiten Teilen, so nicht vollständig, zusammenfällt. (Vgl. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 7, 197, 460; ferner 109, 166, 172, 204, 246, 262 f., 267 f., 400 f., 513–515, 518 f.; Bd. 6, 364–368.).

20 Negt, *Adornos Begriff der Erfahrung*, a.a.O., 169 f.

21 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 246.

22 Vgl. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 364–368, v. a. 366–368, 385, 389; Bd. 7, 109, passim; Adorno, *Ästhetik (1958/1959)*, hg. v. Eberhard Ortland, Frankfurt am Main 2017, 67–71. Vgl. hinsichtlich des – nicht zuletzt mit ‚ästhetischen‘ Zugängen erlangten – vorgeblich *materialistischen*, letztlich jedoch *metaphysischen* ‚Objektvor-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

verkürzte Sinnlichkeit[23] und *identifizierendes Denken* als „Pathologie der Erkenntnis"[24] (bzw., mit anderem Fokus, *Halberfahrung* und *Halbbildung*) entscheidend zusammen.[25] Die sich im ‚dunklen Licht' dieser finsteren Konvergenz spiegelnde *zerbrochene Erfahrung* – und als solche muss sie vor dem Hintergrund von Adornos (mindestens in ihren *genetischen* Bedingungen m. E. zu problematisierender) Annahme einer *integren* Erfahrung erscheinen – ist zugleich *Symptom und Narbe* einer gleichsam *fragmentierten Vernunft*[26]; sie kann letztlich *zwangsläufig* nur eine ‚zerbrochene Vorstellungswelt'[27] hinterlassen, die zugleich durch (freilich kulturindustriell *inszenierte*) scheinbar makellose ‚potjomkinsche' „Erlebniswelten"[28] ebenso ersetzt zu werden ‚verspricht', wie sie durch sie allererst *begünstigt* wurde.

Dabei scheint im Horizont der Diagnosen Kritischer Theorie offenbar gerade dem menschlichen Vermögen der *Sinnlichkeit* unter konsum-

---

rangs' unbedingt auch Alfred Schmidt, *Begriff des Materialismus bei Adorno*, in: Friedeburg/Habermas, *Adorno-Konferenz 1983*, a.a.O., 14–31.

23 Soweit ich sehe, spricht nichts gegen eine Bestimmung i. S. Kants (vgl. Eisler, *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichen Nachlaß*, 5., unveränd. Nachdr. der Ausg. Berlin 1930, Hildesheim/Zürich/New York 2002, 494–498), allerdings in wiederum *emphatischer* Verwendung: Die Kritik hebt sodann, unter Anlegung eines m. E. nicht ganz unproblematischen Rationalitätsbegriffs, an der (‚kantischen') „Dichotomie von Rationalität und Sinnlichkeit" (Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 7, 151) an. (Vgl. etwa Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 59; Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 3, 325, 334 f.; Bd. 6, 382, Bd. 7, 260 u. ö.).

24 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 246, 224.

25 Vgl. exempl. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 8, 111, 108, 576; Bd. 4, 159–161; Bd. 17, 287; Horkheimer/ Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 59. Vgl. dazu u. a. Manuel Rühle, *Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Baltmannsweiler 2015, 205–215. Vgl. ferner u. a. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 7, 108 f., 159, 173, 175, 489 u. ö. – Vor dem Hintergrund dieser Konvergenz mag aufschlussreich sein, dass bereits Kant einen identischen Ursprung von Begriffs- und (sinnlichem) Wahrnehmungsvermögen (i. e. von Verstand und Sinnlichkeit) vermutete: „Der V[erstand] […] hat […] vielleicht mit der Sinnlichkeit […] eine gemeinsame Wurzel." (Rudolf Eisler, *Kant-Lexikon*, a.a.O., 579, 497.) Ich meine nun, dass sich mit einer Präzisierung entlang von Alfred Lorenzers Formulierung einer ‚Doppelregistrierung zweier *Sinnsysteme*' (siehe unten, Fn. 80) auch diese Vermutung durchaus erhellen ließe.

26 Vgl. Jürgen Habermas, *Auch eine Geschichte der Philosophie*, 2. Bde., Berlin 2019, Bd. 1, 173; Bd. 2, 769.

27 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 8, 99.

28 Rainer Funk, *Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen*, München 2005, 89.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

und verwertungskapitalistischen Vorzeichen kein allzu rosiges Schicksal beschieden zu sein: Ohne auf die zahlreichen Facettierungen und Vexierungen einzelner Diagnosen hier angemessen eingehen zu können, kann Sinnlichkeit i. w. S. als von den ‚ästhetischen Erscheinungsformen von Herrschaft' umstellt, als insbesondere von der organisierten „Anti-Aufklärung" kulturindustrieller Schematisierungslogik[29] *bedroht* skizziert werden. Eine, wie wir u. a. den Analysen zur Kulturindustrie entnehmen können, eben *auch* und in besonderem Maße *ästhetisch* figurierende kapitalistische „Widervernunft"[30] bedingt eine spezifische (nicht nur moralisch, sondern auch *sinnlich* reduzierte) *Eindimensionalität*[31] und *manipuliert* die ohnehin kaum noch echten Widerspruch leistenden Menschen über den ‚Königsweg' einer oberflächlich ‚vergnüglichen', insgeheim jedoch *glücksversagenden Ersatzbefriedigung*[32] (die von echtem Glück und echter Befriedigung nicht länger differenziert werden kann) und des Einverständnisses mit der allgegenwärtigen „Reklame für die Welt, wie sie ist"[33] in die nachgerade *universelle Affirmation* an die objektiv schlechten, letztlich *lebensfeindlichen* Verhältnisse.

Nun sahen sich diese (und ihnen analoge bzw. an sie anschließende) ‚schwärzesten' Diagnosen[34] der sogenannten ‚ersten Generation' Kritischer Theorie – und auch hier hat Kritische Theorie m. E. *unbedingt* „kritisch gegen sich selbst"[35] zu sein – kaum zufällig nicht nur *zustimmender* Reaktion gegenüber. Die *differenzierteren* Stellen, an denen durchaus Zweifel an der Eindeutigkeit der sonst so vehement behaupteten *Totalität* kulturin-

29 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.1, 337–345, 345; vgl. u. a. Bd. 7, 32–41, 354–365, v. a. 364.

30 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 78.

31 Herbert Marcuse, *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft* (EV. 1964), übers. v. Alfred Schmidt, in: Herbert Marcuse, *Schriften*, Bd. 7, Frankfurt am Main 1989, 25 u. ö.

32 „Vergnügtsein heißt Einverstandensein." (Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 170.) Vgl. außerdem u. a. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.1, 342, 345; Bd. 10.2, 515 f.; Bd. 7, 354, 362; Bd. 8, 150 f., 331 f.; Bd. 20.1, 388.

33 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.1, 29; Simon Duckheim, *Reklame für die Welt, wie sie ist. Kulturindustrie und identifizierendes Denken*, in: Dirk Braunstein/Sebastian Dittmann/Isabelle Klasen (Hg.), *Alles falsch. Auf verlorenem Posten gegen die Kulturindustrie*, Berlin 2012, 65–110.

34 Jürgen Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, 12. Aufl. Frankfurt am Main 2016, 130; ders., *Philosophisch-politische Profile*, 3. Aufl. der erw. Ausg., Frankfurt 1984, 165.

35 Herbert Marcuse, *Philosophie und kritische Theorie* (1937), in: Ders., *Schriften*, Bd. 3, Frankfurt am Main 1979, 227–249, 247.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

dustrieller ‚Wirkung'[36] und Verfügung über die Individuen immerhin *punktuell* durchscheinen,[37] wurden nicht selten schlicht ignoriert (was nicht zuletzt durch einige rhetorische Vehemenz erleichtert worden sein dürfte). Ferner wird zudem – besonders gern von i. w. S. als *postmodernistisch* zu klassifizierender Seite[38] – *verkannt*, dass etwa „selbst in Adornos Rede vom umfassenden ‚Verblendungszusammenhang' […] nicht die Vernunft selbst in Frage" gestellt, „sondern" der eben nur *scheinbar* ‚totale Zusammenhang' „noch immer in ihrem Namen" kritisiert wird.[39] Angesichts von derlei ungünstigen Verkennungen und allerlei „Standardvorbehalte[n]"[40] darf wohl bezweifelt werden, dass die Spekulation, vermittels paradoxer Formulierungen und „schlecht-widersprüchlicher Bonmots" einen „produktiv schockierende[n] und Besinnung freisetzende[n] Effekt" zu erzielen[41], ausschließlich

36 Vgl. exempl. Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 69, 150, 161 u. ö.; Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, a.a.O., 144; ders., *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 3, 331; Bd. 6, 364; Bd. 8, 202; Bd. 11, 124 u. ö.

37 Vgl. exempl. etwa: „Der Manipulation sind Grenzen gesetzt" (Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2, 718). Statt von „gezielte[r] Manipulation" ist hinsichtlich der Kulturindustrie eher von einer Art ‚gemeinsamen Abhängigkeit aller' auszugehen (Stefan Müller-Doohm, *Die Macht des Banalen. Zur Analyse der Kulturindustrie*, in: Martin Niederauer/Gerhard Schweppenhäuser (Hg.), *„Kulturindustrie": Theoretische und empirische Annäherungen an einen populären Begriff*, Wiesbaden 2018, 29–50, 38, https://doi.org/10.1007/978-3-658-15759-3_2); sie hat eher „eine Verstärker- und Transmitter-Funktion" (Heinz Steinert, *Die Entdeckung der Kulturindustrie oder: Warum Professor Adorno Jazz-Musik nicht ausstehen konnte*, überarb. Neuaufl., Münster 2003, 186), ist ihrerseits keine eigentliche *Verursacherin*. (Vgl. etwa auch Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.2, 507 f.).

38 Vgl. dazu etwa Edgar Weiß, *Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie*, in: Martin Dust/Ingrid Lohmann/Gerd Steffens (Red.), *Events & Edutainment* (= *Jahrbuch für Pädagogik 2016*). Frankfurt am Main 2016, 19–32, https://doi.org/10.3726/1404_19; Robert Kurz, *Kulturindustrie im 21. Jahrhundert*, a.a.O.; Herbert Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O., 69, 76–91; vgl. auch den „bewusst ironischen Titel" (Weiß) von Axel Honneth (Hg.), *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*, Frankfurt am Main/New York 2002.

39 Karl-Otto Apel, *Das Problem einer philosophischen Theorie der Rationalitätstypen*, in: Herbert Schnädelbach (Hg.), *Rationalität. Philosophische Beiträge*, Frankfurt am Main 1984, 15–31, 17.

40 Jürgen Ritsert, *Ist die Kulturindustrie eine Entmündigungsmaschinerie? In memoriam Heinz Steinert*, online unter: www.ritsert-online.de/download/KULTind.pdf, letzte Abfrage: 28.02.2023.

41 Edgar Weiß, *Adorno als Pädagoge – Erziehungs- und bildungstheoretische Positionen eines „Negativisten" und die Frage ihrer Aktualität*, in: Ders. (Hg.), *Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Freundesgabe für Wolfgang Keim*, Frankfurt am Main 2011, 129–178, 150.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

von Erfolg gekrönt war; entgegen aller unzweifelhaft *emanzipatorischen Intention* sind die erwünschten Effekte keineswegs *zwangsläufig* auch eingetreten. *Theoretisch* terminiert solcher – Paradoxien und Widersprüche offenbar nicht nur „in Kauf" nehmender, sondern geradezu „*kalkuliert*" auf solche setzender[42] – Hang zur (rhetorischen) „Ästhetisierung der Theorie"[43] nicht selten in (empirischer) Ausweglosigkeit und (theoretischen und ethischen) Aporien, die den *normativen Anspruch* Kritischer Theorie potenziell zu unterminieren drohen;[44] nicht zuletzt begünstigt er eben auch etwa eine – der vollen Entfaltung ihres *ungemeinen* Potenzials m. E. allerdings *hinderliche* – Wahrnehmung der Kulturindustriekritik als Kritik eines *faktisch* „totalen Manipulationsapparat[s]"[45] ohne Ausweg und Alternative und von ihren Autoren als „Theoretiker einer lückenlosen Manipulation"[46].

Statt eine *Differenzierung* der wenigstens implizit – seltener, jedoch immer wieder durchaus auch *explizit*[47] – *stets verteidigten Vernunft* im *integrativen*, *kritischen*, „komprehensiven" *Sinne*[48] voranzutreiben, stellt besonders Adorno seine Bemühungen in den Dienst zweier *Chiffren*, die – im ersten Fall mindestens mittelbar, im zweiten unmittelbar – für seinen emphatischen (‚ästhetischen')[49] Erfahrungsbegriff von Relevanz sind: die (metaphysische) „Chiffre"[50] *universaler Versöhnung* (insb. mit ‚Natur') sowie die „so-

42 Ebd.

43 Axel Honneth, Vortrag im Rahmen der Veranstaltung: „Zur Aktualität der Philosophie Herbert Marcuses" an der FU Berlin am 17. Juli 2003, in: AStA der FU Berlin (Hg.), *Zur Aktualität der Philosophie Herbert Marcuses*, Berlin 2005, 47–56, 49.

44 Vgl. etwa Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O., 77; Weiß, *Adorno als Pädagoge*, a.a.O., 144–151.

45 Dieter Prokop, *Theorie der Kulturindustrie*, Hamburg 2017, 13.

46 Mark Napierala/Tilman Reitz, *Warenästhetik/Kulturindustrie*, in: Karlheinz Bach/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/Burkhart Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 6, Stuttgart/Weimar 2005, 461–481, 462.

47 Vgl. etwa Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 13, 20 u. ö.; Max Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 4, *Schriften 1936–1941*, hg. v. Alfred Schmidt, 2. Aufl., Frankfurt am Main 2009, 162–216, 172, 190, 182, 201, passim.

48 Apel, *Das Problem einer philosophischen Theorie der Rationalitätstypen*, a.a.O.; Habermas, *Auch eine Geschichte der Philosophie*, a.a.O., Bd. 1, 173 f. u. ö.

49 Siehe oben, Fn. 19.

50 Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, a.a.O., Bd. 1, 512, 513; ders., *Philosophisch-politische Profile*, a.a.O., 176 f.; Thomas Baumeister/Jens Kulenkampff, *Geschichtsphilosophie und philosophische Ästhetik. Zu Adornos ‚Ästhetischer Theorie'*, *Neue Hefte für Philosophie* 5 (1973), 74–104, 86 f., 94, 103; vgl. dazu Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 4, 283; Bd. 7, 115.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

matische Chiffre für eine Philosophie des ‚Nichtidentischen'"[51], die, gewissermaßen als ‚natürliche' Antipathie und *ursprüngliches*, *primäres*, *mimetisches Vermögen*,[52] gegen schlechtes *Identisches*, gewaltlos und behutsam i. S. einer unendlich zarten „Tuchfühlung"[53] nach der Idee der *Versöhnung* ‚*tastet*', ohne sie einer gleichmacherischen ‚widerspruchsfreien Logik des Identischen' zu unterwerfen. *Auch* unter ästhetischen Gesichtspunkten wird dieses – sogleich in einem bekannten ‚Tierbild' (ästhetisch) aufgehobene[54] – ‚Tasten' nicht zuletzt insofern wirksam, als es – idealiter – den „Vorrang des Objekts"[55] gewährleisten soll. Beide Chiffren werden vom „Evidenztheoretiker der Wahrheit" und „Noetiker des Nichtidentischen"[56], allerdings – und ich meine *zwangsläufig* – nie *hinreichend* erhellt; die expressive, *ästhetische*[57] (bzw., mit Susanne K. Langer: *präsentative*[58]) Dimension des ‚Tastens', für Adorno immerhin Modell *angemessener* Erfahrungsweise bzw.

51 Jürgen Vogt, *Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment*, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2014), 1–56, 21, online unter: www.zfkm.org/14-vogt.pdf, letzte Abfrage: 28.02.2023.

52 Vgl. etwa Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 172, 487; Bd. 7, 175, 189, 489.

53 Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 209–211; Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.1, 247; Bd. 10.2, 752; Bd. 20.1, 195; Bd. 20.2, 494; vgl. dazu Brunkhorst, *Theodor W. Adorno*, a.a.O., 110; Josef Früchtl, *Mimesis. Konstellationen eines Zentralbegriffs bei Adorno*, Würzburg 1986, 59, 241–257, 262; Schnädelbach, a.a.O., 82. Siehe ferner u. a.: Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 24, 30, 163, u. ö.; Bd. 7, 180.

54 Vgl. Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 288–290; zudem: Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, *„Zur Kritik der instrumentellen Vernunft" und „Notizen 1949–1969"*, hg. v. Alfred Schmidt, 2. Aufl., Frankfurt am Main 2008, 289; vgl. Arnd Hoffmann, *Adorno und die Tiere*, in: Richard Klein/Johann Kreuzer/Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2., erw. u. aktualis. Aufl. Berlin 2019, 444–453, 447, 449, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05458-6_49.

55 Vgl. insb. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 184–193 u. ö.; Bd. 7, 166 f., 262, 514; dazu u. a.: Thyen, *Negative Dialektik und Erfahrung*, a.a.O., 207–213; Schmidt, *Begriff des Materialismus bei Adorno*, a.a.O., 23; Habermas, *Philosophisch-politische Profile*, a.a.O., 174 f.

56 Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O., 74 f.

57 Auch dies kann ich hier nur andeuten. Zum „ästhetische[n] Verhalten" vgl. etwa Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 7, 489, 123; zur *ästhetischen Dimension* einer (‚*konstellativen*') *Sprache* vgl. ebd., 88; vgl. in diesem Sinne bereits Bd. 1, 370, dazu u. a. Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O., 86. Siehe zudem die Verweise auf die *Ästhetische Theorie* oben, Fn. 19.

58 Susanne K. Langer, *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1984, 86–108. (EV. 1942.).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

„volle[r] Erfahrung“[59], wird von ihm – trotz seiner bekannten, von Nietzsche ‚geerbten‘ Bedenken gegen (philosophische) Systeme[60] – nachgerade *systematisch* nicht ‚diskursiv‘ aufgelöst. Damit ist es wenig überraschend, dass sie schließlich in einer alles andere als unproblematischen „Konvergenz von Kunst und Erkenntnis“[61] terminiert. (Und hieran können wiederum *postmodernistische* Bestrebungen breit anknüpfen, wenn sie Adorno zum Gewährsmann *ästhetizistischer Vernunftkritik* (v)erklären.[62] Nebenbei werden einige – nach meinem Dafürhalten durchaus problematische *ästhetizistische* Motive aufweisende – „Gedankenspiele“[63] nunmehr auch unter vermeintlich ‚kritisch-theoretischen Vorzeichen‘, so nämlich von manchen Vertretern ihrer sogenannten ‚dritten Generation‘, gespielt. Inwieweit derlei Vorstöße noch mit *unverkürzter Rationalität* als einem „durch alle späteren Wandlungen und Differenzen hindurch beständigen Charakteristikum Kritischer Theorie“[64] kompatibel sind, bliebe m. E. – andernorts – dringend zu erörtern.) Jedenfalls: Ohne das schlicht *un*(*er*)*fassbare* und *unbestimmbare*, wesentlich durch ein *unverkürztes sinnliches Vermögen* gespeiste, in *emphatischem* Sinne *metaphysisch-ästhetische*, kurzum: *nichtidentische* Moment (i. e. „das Hinzutretende“[65]) scheint für Adorno, *idealtypisch* zugespitzt, keine „unreglementierte“, „lebendig[e] Erfahrung“ – und damit aber letztlich

59 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 7, 177, 364.

60 Vgl. z. B. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 5, 35 f.

61 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 1, 370; vgl. ebd., Bd. 7, 87, 173, 175, 197 u. ö.; Baumeister/Kulenkampff, *Geschichtsphilosophie und philosophische Ästhetik*, a.a.O., 104 u. ö.; Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, a.a.O., Bd. 1, 514–517.

62 Auch manch andere Passage scheint mir geeignet, solcher Verklärung zuzuarbeiten; vgl. kontrastierend: Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O., 76.

63 Martin Seel, *Nichtrechthabenwollen. Gedankenspiele*, Frankfurt am Main 2018; vgl. ferner auch: Christoph Menke, *„Ästhetisierung“. Zur Einleitung*, in: Ilka Brombach/Dirk Setton/Cornelia Temesvári (Hg.), *„Ästhetisierung“. Der Streit um das Ästhetische in Politik, Religion und Erkenntnis*, Zürich 2010, 17–22. – So ich recht sehe, setzen beide Autoren offenbar an einer gewissen ‚postmodernen Affinität‘ ihres gemeinsamen Lehrers Albrecht Wellmer zu einer – bei diesem allerdings deutlich skeptischer formulierten, seine ferner unbestreitbare Anknüpfung an einen ‚kritisch-theoretischen Grundkonsens‘ m. E. dabei nicht entscheidend in Zweifel ziehenden – *ästhetizistischen Rationalitätskritik* an, die die Grenze zu *ir*rationalistischen Motiven m. E. hin und wieder allzu ‚leichtherzig‘ umspielt. In eine ähnliche (und ähnlich problematische) Richtung scheint mir dann auch Markus Baum (*Zu einer Kritischen Gesellschaftstheorie der Kommunikation. Erfahrungsarmut und der Ausschluss von Ästhetik und Hermeneutik im Werke Habermas*‘, Wiesbaden 2018) zu weisen.

64 Edgar Weiß, *Grundlagen Kritischer Theorie*, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Bonn 2010, 77–88, 78.

65 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 226–229.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

authentische „Erkenntnis" – möglich.[66] Nur sie allein, so scheint mir, wäre für ihn aber noch authentischer *Gegenentwurf* zur (kulturindustriell) zugerichteten, von eben diesem *genuinen transzendenten*, gleichsam *libidinösen* Moment abgeschnittenen und damit letztlich *zerbrochenen* Erfahrung – und damit zugleich Grundlage eines *Korrektivs* instrumentell verkürzter Vernunft.

Aus der sich hier insgesamt abzeichnenden, durchaus prekären theoretischen ‚Sachlage' ergeben sich m. E. nun wesentlich *zwei Probleme*: Zum einen wären zunächst wohl etwaige *aporetische* ‚Sackgassen' zu verlassen – mögliche ‚Auswege' wurden ja von einigen Vertretern der sogenannten ‚zweiten Generation' (und auch ‚später') durchaus bereits aufgezeigt, ohne dass sie allerdings je *systematisch* integriert worden wären[67] –, in die letztlich auch Adornos Idee einer ‚lebendigen Erfahrung', sofern ihre *genetischen Zusammenhänge* (und theoretischen Implikationen) unbeleuchtet bleiben, früher oder später führen dürfte. Zum anderen profitierte ein allzu eindimensionaler (*streng* manipulationstheoretischer) Begriff einer Bedrohung von Sinnlichkeit von einer sinnvollen Präzisierung, die *seinen kritischen*

66 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 129, 380; Bd. 8, 342; Bd. 11, 681. Vgl. Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O.

67 Vgl. bekanntermaßen etwa Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., 10. Aufl., Frankfurt am Main 2016, v. a. Bd. 1, 489–534; Bd. 2, 548–593; ferner u. a.: Gerhard Brandt, *Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung. Transformationsprozesse des modernen Kapitalismus. Aufsätze 1971–1987*, Frankfurt am Main 1990, v. a. 281–302, 289; Herbert Schnädelbach, *Transformation der Kritischen Theorie*, in: Axel Honneth/Hans Joas (Hg.), *Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns"*, Frankfurt am Main 1986, 15–34; ders., *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O.; Albrecht Wellmer, *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno*, Frankfurt am Main 1985; Alfred Schmidt, *Zur Idee der Kritischen Theorie. Elemente der Philosophie Max Horkheimers*, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1979, 7–35; ders., *Kritische Theorie, Humanismus, Aufklärung. Philosophische Arbeiten 1969–1979*, Stuttgart 1981 – m. E. vor allen anderen jedoch: Karl-Otto Apel, *Transformation der Philosophie*, Bd. 2: *Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*, Neuaufl., Frankfurt am Main 1976, v. a. 358–435; ders., *Diskurs und Verantwortung*, 3. Aufl., Frankfurt am Main 1997; ders., *Paradigmen der Ersten Philosophie. Zur reflexiven – transzendentalpragmatischen – Rekonstruktion der Philosophiegeschichte*, Berlin 2011. – Nach meinem Dafürhalten bliebe das *normative Fundament Kritischer Theorie* im Lichte *transzendentalpragmatischer Überlegungen*, wie sie Apel u. a. an den genannten Stellen entfaltet hat, *dringend einzuholen*. Zumindest für die Pädagogik ist schon Entscheidendes errungen; hier ließen sich m. E. einige zentrale Anstöße in *rekonstruktiver*, *integrativer* Absicht entnehmen: Edgar Weiß, *Ethik, Psychoanalyse und Pädagogik. Studien zur Grundlegung mündigkeitsorientierter Moralerziehung*, Frankfurt am Main 1987.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Stachel nicht entfernt – und das hieße letztlich aufzuweisen, welche verhängnisvollen *Potenziale*, aber eben auch welche *genuinen Grenzen* die befürchtete kulturindustrielle *Zerstörung* von (ästhetischer) Erfahrung hat, ohne dabei die Kulturindustrie als „*Gesellschaftstheorie*“[68] irgend preiszugeben.

Ich beanspruche nun nicht, diese komplexen Problemgeflechte hier ohne weiteres, geschweige denn *hinreichend*, auflösen zu können; nichtsdestoweniger glaube ich, vermöge des Verweises auf den spezifischen, psychoanalytischen Zugang einer verschiedentlich so genannten „Kritischen Theorie des Subjekts“[69] wenigstens einen erratischen Hinweis geben zu können, der einer systematischen Präzisierung von (ästhetischer) Erfahrung – und damit womöglich auch ihrer ‚Fragmentierung‘ – im oben allzu knapp skizzierten Sinne zugutekäme. Allerdings bediene ich mich hierbei eines – ich hoffe: akzeptablen – Tricks: statt nämlich den Begriff *ästhetischer Erfahrung eigentlich* zu schärfen, lasse ich ihn fallen zugunsten einer näheren Bestimmung der letztlich *ästhetischen Grundlage von Erfahrung schlechthin*.

Der m. E. beispiellos instruktiven Untersuchung zur „Zerstörung der Sinnlichkeit“[70] von Alfred Lorenzer, die ich hierzu bemühen möchte, liegt eine „materialistische Sozialisationstheorie“[71] zugrunde. In ihr geht er von einer *unbedingten* und *ursprünglichen ontogenetischen Eingebundenheit* der Individuen in *Interaktionsprozesse* aus. Der von Adorno materialistisch intendierte, in seiner Konsequenz allerdings letztlich *metaphysische* ‚Vorrang des Objektiven‘[72] wird bei Lorenzer, kurz gesagt, konsequent substituiert durch den *objektiven Vorrang* spezifischer *Interaktionsmuster*, der sich dann auch nicht etwa – wie m. E. in der *Negativen Dialektik* skizziert – in Gestalt von Erfahrung als einer intransigent-passiven „subjektiven *Reaktions*form“[73] sedimentiert, sondern genetische Grundlage einer *komplexen*,

68 Vgl. Rühle, *Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung*, a.a.O., 101.

69 Bspw. Alfred Lorenzer, *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*, Frankfurt am Main 1977, 10; Klaus Horn, *Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts. Aufsätze 1969–1972*, Amsterdam 1972; Hans-Dieter König/Julia König/Jan Lohl/Sebastian Winter, *Alfred Lorenzer. Zur Einführung*, Opladen/Toronto 2020, 90.

70 So der Untertitel von Alfred Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O.

71 Alfred Lorenzer, *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*, Frankfurt am Main 1972.

72 Vgl. Schmidt, *Begriff des Materialismus bei Adorno*, a.a.O., 26; vgl. Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 399 f.; vgl. auch Schnädelbach, *Dialektik als Vernunftkritik*, a.a.O., 69.

73 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 55, meine Hervorh.; Bd. 7, 398.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

dynamischen und „autochthone[n] Sinnstruktur" bildet, die Freud als das *Unbewusste*[74] bezeichnete. Lorenzer reformuliert das Unbewusste, vermöge einer profunden „Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs"[75], als eine „Gedanken, Gefühle und Willen ‚determinierende' *Inhaltlichkeit*" sui generis[76], als die „Basisschicht der Subjektivität" und „*Schaltstelle* der Persönlichkeitsbildung überhaupt", die – als „erste Symbolschicht" – aus einem „Wechselspie[l] von präsentativen Symbolen und Erleben" hervorgeht.[77] Die ihr komplexes (und *zerbrechliches*) Gewebe konstituierenden *Elemente* beschreibt er als „sinnlich-symbolische *Interaktions*formen"[78]. Diese *Erinnerungsspuren*[79] wachsen mit fortschreitender ontogenetischer Entwicklung zu einem komplexen, je individuellen psychischen Strukturgebilde zusammen, das die weitere Ausbildung der individuellen Persönlichkeit maßgeblich – und zwar, vereinfacht gesagt,[80] i. S. einer (nicht zuletzt *ver-*

74 Vgl. u. a. Sigmund Freud, *Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewußten in der Psychoanalyse* (1912/1913), in: Ders., *Studienausgabe*, Bd. 3, *Psychologie des Unbewußten*, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards u. James Strachey, Frankfurt am Main 1975, 25–36; Alfred Lorenzer, *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*, hg. v. Ulrike Prokop, Stuttgart 2002, 45–61. – „Das Unbewußte ist nicht der Schatten des Bewußtseins, es unterliegt nicht dessen Bildungseinflüssen, sondern entsteht ‚vorsprachlich' nach anderen, eigenen Regeln, es besteht als Gegensystem zum herrschenden Bewußtsein der Sprachgemeinschaft und zu den herrschenden Verhältnissen." (Alfred Lorenzer, *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten*, hg. v. Ulrike Prokop u. Bernhard Görlich, Marburg 2006, 165.).

75 Alfred Lorenzer, *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*, Frankfurt am Main 1970. – Lorenzers Kritik greift dabei wesentlich auf Überlegungen Susanne Langers (*Philosophie auf neuem Wege*, a.a.O.) zurück, mit denen sie wiederum die Symbolphilosophie ihres akademischen Lehrers Ernst Cassirers weiterentwickelt. Vgl. dazu Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bde. (= *Gesammelte Werke*, *Hamburger Ausg.*, Bde. 11–13, hg. v. Birgit Recki), Hamburg 2001 f. (EV. 1923, 1925, 1929.).

76 Lorenzer, *Szenisches Verstehen*, a.a.O., 164.

77 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 163, 165.

78 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 155–163, meine Hervorh.

79 Sigmund Freud, *Notizen über den „Wunderblock"* (1925), in: Ders., *Studienausgabe*, Bd. 3, a.a.O., 363–369, 336, 368 f.

80 Was hier nicht entfaltet werden kann, ist Lorenzers hervorragende Idee einer sinnlich-symbolischen und sprachlich-symbolischen „Doppelregistrierung": Im Zuge des Spracherwerbs werden nun die „sinnlich-organismischen Verhaltensschemata" – die o. g. *sinnlich-symbolischen Interaktionsformen* – „mit Sprachfiguren verbunden. Die sinnlichen Erfahrungsmuster gehen in Sprache ein. Oder umgekehrt betrachtet: in ihnen werden die Sprachfiguren gleichsam verankert. Die Objektivität des Sprach- und Symbolsystems wird in dieser Verankerung individuell subjektiv. Und auch dies von der anderen Seite her formuliert: das bisherige Empfindungs- und Äuße-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

haltensbestimmenden) *Grundierung aller folgenden Erfahrungen*, die sich in diese ‚Grundschicht' eintragen müssen, m. a. W. als *individuelle Struktur des Erfahrungsvermögens* – bestimmt.

Meines Erachtens sprechen nun nicht zuletzt einige – und ich denke: mehr als nur *metaphorische* – sprachliche Verbindungslinien dafür, die ‚sinnliche Basisschicht' als in wesentlichem Maße *ästhetisch dimensioniert* zu begreifen: Kaum zufällig sind die Begriffe des *Szenischen*, des *Poetischen* und *Bildlichen*, des *Präsentativen* und *Expressiven* (des ‚*Ausdrucks*'[81]), nicht zuletzt des *Spielerischen*, aber auch der *Darstellung* bzw. *Selbstdarstellung*, des *Dramatischen* und *Novellistischen* – stets unter ausdrücklicher Betonung des besonderen Stellenwerts einer *sprachlich-diskursiven* Vermittlung[82] – nachgerade *konstitutiv* für Lorenzers Reformulierung des ‚sinnlich-symbolischen Urgrunds von Subjektivität'.[83] Nicht allein das Moment des sinnlich ‚Unmittelbaren', Wahrgenommenen, Empfundenen (i. S. v. *αἴσθησις*), sondern vor allem dessen *symbolische* (i.e. *sinnhafte*, *nicht-kontingente*) *Vermittlung* scheint mir nun die Qualifizierung der ‚Basisschicht' als *ästhetisch grundiert* zu legitimieren.

Die *streng materialistische*, dabei weder *biologistisch*, noch *soziologistisch* verkürzte[84] Anlage dieses Unterfangens läuft dabei, soweit ich recht sehe,

---

rungssystem wird in der Sprache objektiviert. Freilich werden nicht alle Interaktionsformen sprachlich akzeptiert. Sprache bildet ja ein großartiges, streng geordnetes System von Handlungsregeln, von sozialen Normen. Ein System, dem sich niemals reibungslos alle sinnlich-organismischen Verhaltensmuster einfügen lassen. Stets bleiben Erfahrungskomplexe ausgeschlossen, um als Phantasien am Rande der sozial zugelassenen Handlungssymbole ein Schattendasein zu fristen." (Alfred Lorenzer, *Die psychischen Ursprünge ästhetischer Erfahrung*, in: Hochschule für Gestaltung Offenbach am Main (Hg.), Manfred Eisenbeis (Red.), *Ästhetik im Alltag. Studien und Materialien*, Bd. 1, Offenbach am Main 1978, 32 f., 33; ders., *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 152, 161.) – In diese ‚Doppelregistrierung' müsste sich m. E. nun auch eine mögliche Unterscheidung zwischen (sinnlich unmittelbarem) *Erlebnis* und (abstrahierender, reflektierender) *Erfahrung* sinnvoll eintragen lassen. Der pragmatischen Vereinfachung halber ist hier nur von ‚Erfahrung' die Rede (womit, zumal Adornos *Verdichtung* des Erfahrungsbegriffs Rechnung tragend, auch sinnlich-unmittelbare Erlebnisse – freilich etwas unpräzise – inbegriffen sind).

81 Auch nach dem „Ausdruck" wird übrigens ‚getastet': Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 256.

82 Dabei spielt freilich die „Doppelnatur der Sprache als diskursives Symbolsystem mit der Möglichkeit zur präsentativen Symbolkonstellation" (Lorenzer, *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte*, a.a.O., 77) eine ‚Hauptrolle'.

83 Vgl. Lorenzer, *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte*, a.a.O., 63–80; ders., *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 155–163.

84 Vgl. König et al., *Alfred Lorenzer zur Einführung*, a.a.O., 86.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

nun auch insofern nicht Gefahr, Adornos (und auch Freuds) „Abenteuer" eines archaischen Verweises auf eine (ursprüngliche, nicht-fragmentierte) *Vernunft vor der* (instrumentell verkürzten) *Vernunft* zu wiederholen, als sie *ontogenetisch* bei „entwicklungspsychologisch vor jedem Erleben einer Getrenntheit von Subjekt und Objekt" stehenden *Interaktionen* (also letztlich: bei *subjektiv-objektiver Gleichursprünglichkeit*) ansetzt.[85] Eine *integre Erfahrungsstruktur* (die wohl auch Grundbedingung für Adornos ‚lebendige Erfahrung' sein dürfte) ist demnach nun nicht abhängig von einem *metaphysischen* Verweis auf eine – wie auch immer geartete – *Versöhnungs-Chiffre* und einen – wie auch immer gearteten – vermeintlich *unkorrumpierten Naturzustand*, der stellenweise als *vernunftkonstitutiv*[86] behauptet wird, bzw. auf ein ‚Tasten' nach ihm als der „symptomatische Ausdruck der verdrängten Natur."[87] (Die ohnehin zweifelhafte Validität dieser Verweise ist damit m. E. nun *spätestens* hinfällig.) Viel eher ist sie, präziser, auf *doppelte Weise* abhängig – und *angreifbar*. Während Adorno (und auch Horkheimer) präponderant das ‚identifizierende Denken' einer ‚instrumentellen Vernunft' als Bedrohung zeichnen, eröffnet Lorenzers Ansatz ein *zweifaches* (gewissermaßen *vertikales* und *horizontales*) *Bedrohungsszenario*: denn *einerseits* realisiert sich eine *integre*, *nicht-fragmentierte* Erfahrungsstruktur – in der ‚Tiefenstruktur' (‚vertikal') – nur in Folge „*konsistente*[*r*] *Niederschläge*" eines *hinreichend* „*sinnvoll zusammenhängenden Spiels*" von Interaktionserfahrungen im Rahmen *primärer* Sozialisation, andererseits bedarf sie – in der ‚Breite' (‚horizontal') – einer „*sinnlich reichen Entfaltung*" von Erfahrungsmustern[88] sowohl in der *primären* als auch in der *sekundären* Sozialisation.

---

85 Lorenzer, *Szenisches Verstehen*, a.a.O., 164–166; *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 159; König et al., *Alfred Lorenzer zur Einführung*, a.a.O., 91.

86 So sei das *ursprünglich kreatürliche* ‚mimetische Tasten' das „erste Aufleuchten der Vernunft, das […] im erinnernden Denken des Menschen widerscheint" (Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 256).

87 Früchtl, *Mimesis*, a.a.O., 261.

88 Lorenzer, *Die psychischen Ursprünge ästhetischer Erfahrung*, a.a.O., 32 f.; ders., *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 163–177; ders., *Sprachspiel und Interaktionsformen*, 58–74. – *Hinreichende* Interaktionskohärenz meint dabei mitnichten eine solche (empirisch ohnehin kaum *je* realisierbare), die *vollkommen* frei von *jeglichen* Widersprüchen und Inkonsistenzen ist. Diese sind für eine ‚*balancierende*', Widersprüche und Ambivalenzen *produktiv* zu verarbeiten sich im Stande befindliche *Identität* sogar *in gewissem Grade* – u. d. h. nur insofern sie *keine irreversiblen* „Brüche im Gefüge der Interaktionsform" zeitigen – *potenziell konstitutiv* (Lorenzer, *Sprachspiel und Interaktionsformen*, a.a.O., 69, vgl. ebd., 67–74; vgl. Lothar Krappmann, *Soziologische*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Während Adorno von einer Art *genuiner Erfahrungsfähigkeit* auszugehen scheint, die bei ihm regelmäßig mit einer geradezu romantizistischen Verklärung von (seltsam ‚ahistorisch' erscheinender) ‚Kindlichkeit' zusammenfällt und die offenbar erst *durch eine* „bedrohliche Vernunft" *zersetzt* und ‚*fragmentiert*' wird,[89] verschiebt Lorenzer den Fokus auf die *frühesten genetischen Zusammenhänge individueller Lebens- und Leidensgeschichte* – und zwar auch im Sinne einer *notwendigen Bedingung* für die Herausbildung ‚fragmentierter Erfahrung' *und* ‚instrumentell verkürzter Vernunft'. Neben der *primären* (‚vertikalen') *Bedrohung* des prinzipiell *fragilen* Gefüges sinnlich-symbolischer Erlebnis- und Verhaltensentwürfe[90] – besonders etwa durch *inkonsistente Niederschläge* „antagonistische[r] Interaktionsfigur[en]" in Folge eines paradoxen, inkonsistenten Verhaltensspiels in der primären Sozialisation[91] – besteht auch eine ‚*sekundäre*' (‚horizontale') *Bedrohung* in Form einer „Verhinderung der Symbolbildung", in der „ganze *Bedeutungsfelder im Erleben ausgefallen* sind. Dies wird besonders klar […] in der Verkümmerung und Verkürzung von Verhalten auf instrumentell-strategisches Verfügen."[92] Was Lorenzer hier vor Augen hat, beschreibt er „unter dem Stichwort der ‚ästhetischen Symptombildung'". Damit ist eine letztlich *pathologische* „Einheit von Ersatzbefriedigung und abstrakter Schablone"[93] bezeichnet:

> „Ist das Kind den mechanischen und stereotypen Angeboten der Kulturindustrie ausgeliefert, die dessen Interaktionsformen mit kitschigen ‚ästhetischen Schablonen' kurzschließt, so bleibt auch auf dieser Bedeu-

Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 5. Aufl., Stuttgart 1978, u. a. 174–198, bes. 178, 183, 195, 198, in nuce: 207–211; Lorenzer, *Die psychischen Ursprünge ästhetischer Erfahrung*, a.a.O., 33).

89 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 10.1, 308; vgl. exempl. Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 288–290; Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 116–118; besonders eindrucksvoll ist in diesem Zusammenhang eine biographische Schilderung Adornos: Theodor W. Adorno, *Nachgelassene Schriften*, Abt. IV, Bd. 1, *Erkenntnistheorie (1957/1958)*, hg. v. Karel Markus, Berlin 2018, 181–183. Vgl. dazu insgesamt demnächst: Pahner, Patrick, *‚Bedrohliche Vernunft' und ästhetisches Vermögen oder: Von überempfindlichen Schnecken und betrogenen Schweinen. Zur ‚psychoanalytisch-entwicklungstheoretischen' Präzisierung der ‚prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung'*, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2024). [In Vorbereitung.]

90 Vgl. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 167.

91 Lorenzer, *Sprachspiel und Interaktionsformen*, a.a.O., 64, 66–74.

92 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 167.

93 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 170.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

> tungsebene das leibliche Erleben von der Symbolisierung ausgeschlossen […]. Werbung, kulturindustrielle Waren und populistische politische Inszenierungen versprechen mit ihren ästhetischen Schablonen ein authentisches Erleben, welches sie in Wirklichkeit durch die angebotenen Ersatzbefriedigungen verdecken."[94]

An beidem, Ersatzbefriedigungen[95] und „ästhetischen Formschablonen"[96], dürfte nun aber, sofern wir – wogegen derzeit m. E. betrüblicherweise nichts spricht – von der *prinzipiellen Gültigkeit*[97] der Analyse Horkheimers und Adornos ausgehen, wahrlich kein Mangel herrschen. Eine konstante Belieferung scheint durch Kultur- bzw. (insofern tatsächlich im engeren Sinne ‚sinnlichkeitsmodellierender') Illusionsindustrie und Warenästhetik[98], durch die „elektroästhetisch[e] Gegenaufklärung" einer ‚elektronifizierten Öffentlichkeit'[99] sowie durch eine massenwirksame „Ästhetisierung des Alltagslebens"[100], die sich, insofern sie einer *latent schizophrenen*

94 König et al., *Alfred Lorenzer zur Einführung*, a.a.O., 99.

95 Prädominant etwa: „Konsumbefriedigung" durch Warenkauf (Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 170; vgl. Erich Fromm, *Wege aus einer kranken Gesellschaft* (1955), in: Ders., *Gesamtausgabe*, Bd. 4, *Gesellschaftstheorie*, hg. v. Rainer Funk, Stuttgart 1980, 1–254, 249.).

96 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 168.

97 Vgl. bspw. Uwe H. Bittlingmayer/Tatjana Freytag, *Einleitung*, in: Bittlingmayer/Demirović/Freytag, *Handbuch Kritische Theorie*, a.a.O., 3–38, 25 f., 30–32; Brunkhorst, *Der Wahrheitsgehalt der Kulturindustrie*, a.a.O., 226, 233 f.; Resch, *Vereinnahmung und Widerständigkeit*, a.a.O., 1152–1154; die Beiträge in: Niederauer/Schweppenhäuser, *„Kulturindustrie"*, a.a.O.; Angela Keppler, *Ambivalenzen der Kulturindustrie*, in: Klein/Kreuzer/Müller-Doohm, *Adorno-Handbuch*, a.a.O., 307–315, 314 f.; Kurz, *Kulturindustrie im 21. Jahrhundert*, a.a.O.; Weiß, *Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit*, a.a.O., 20; Rühle, *Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung*, a.a.O.; Dieter Prokop, *Der kulturindustrielle Machtkomplex. Neue kritische Kommunikationsforschung über Medien, Werbung und Politik*, Köln 2005, 18 f. u. a.

98 Wolfgang Fritz Haug, *Kritik der Warenästhetik. Gefolgt von Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus*, 3. Aufl., Frankfurt am Main 2017, passim.

99 Alf Hellinger, *Die Wiedergewinnung der Zukunftsorientierung in der Pädagogik. Eine differenzierungstheoretische Revision des modernen Erziehungsbegriffes. Rückbesinnung – Weigerung – Wiederaneignung*, Baltmannsweiler 2003, 155.

100 Nicht nur – aber besonders – insofern die soziologischen Analysen zum allgegenwärtigen „Erlebnismarkt" der „Erlebnisgesellschaft" nach wie vor als „eine gelungene Fortschreibung der Kulturindustrieanalyse" (sowie auch von Adornos These einer „Ästhetisierung des Alltags") auf *empirischer* Grundlage zu bezeichnen ist, muss hier wohl von einer gewissen Triftigkeit ausgegangen werden. (Gerhard Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, 4. Aufl., Frankfurt am Main/New York 1993, 417–457, 33–91; Müller-Doohm, *Die Macht des Banalen*, a.a.O., 33, Anm. 10; Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 4, 215.).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Interaktionsbasis zuarbeitet, als in spezifischem Sinne *pathogen*[101] erweist und zu der Globalisierung und Glokalisierung, breit konsolidiert von einer entgrenzten ‚kommunikativen Infrastruktur'[102], ihr Übriges beisteuern, vorerst sichergestellt.

Wenig beruhigend, dass die herrschaftlichen „ästhetischen Strategien", ihre ebenso zahl- wie variantenreichen, massenweise verbreiteten „Manifestationen" und „Partikel"[103] im Rahmen ihrer permanenten Produktion und mäandrierenden Distribution vermittels einer „*Verkürzung von Erlebnisbereichen*" und der „Einkanalisierung" einer eminent *passivierenden*[104] „*Erlebnisschablone*", die eine sensible „Erlebnisausgrenzung" befördert, gerade auf jenes „ästhetisch[e] Wechselspie[l]" „von Welterfahrung und Welterwartung" zielen, das in der Lage ist, „den Menschen *fundamental* zu erreichen": auf seine – mit der ‚Basisschicht' eng verflochtenen – „Emotionen" ebenso wie auf den (*fragilen*) „Kreuzungspunkt von Identität und Sozialität".[105] Auf *diese* mit Lorenzer – so hoffe ich, wenigstens im Ansatz gezeigt zu haben – präzisierbare Weise betreibt „Kulturindustrie" nun also fragmentierende „Schwächung des Ichs"[106]. Die *verschärfte* Relevanz ihrer Kritik für *sozialisationstheoretische* und *pädagogische Zusammenhänge* – besonders vor dem Hintergrund spezifischer „*Bildungshemmung*"[107] als imponierendem Hindernis einer „langfristige[n] Emanzipationsstrategie"[108] – dürfte damit evident sein. Als ebenso evident erscheint mir, im Positiven, die Notwen-

101 Vgl. dazu – pro domo – Patrick Pahner, *Pathogene Ästhetisierung. Fragmentarische Skizze zur schizophrenietheoretischen und psychoanalytischen Präzisierung der Kulturindustriekritik*, in: Lukas Eble/Patrick Pahner (Hg.), *Perspektiven auf Rationalität und Emanzipation. Kritisch-theoretische Fragmente,* Weinheim 2023, 165-195.

102 Vgl. u. a. Habermas, *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit*, a.a.O., 42–47.

103 Napierala/Reitz, *Kulturindustrie/Warenästhetik*, a.a.O., 461; Horkheimer/Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, a.a.O., 144; Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 175.

104 Versetzte sich das Kind im von Freud beschriebenen Spiel, in dem das Fortgehen und Wiedererscheinen der Mutter *reinszeniert* – und die damit einhergehende Unlusterfahrung *aktiv* (i.S. „*spielerische*[*r*] *Verfügung* über die Situation") bearbeitet – wurde, in eine „aktive Rolle" (Lorenzer illustriert hieran die Entstehung der ‚primären Symbolschicht'), kann davon ausgegangen werden, dass eine „*Erlebnisschablone*" derlei *Aktivität* nicht nur kaum begünstigt, sondern sie aktiv *hemmt* (Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 158–164, 168; Sigmund Freud, *Jenseits des Lustprinzips* (1920), in: Ders., *Studienausgabe*, Bd. 3, a.a.O., 213–272, 224–227).

105 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 168, 172, 170, 165, 162; vgl. ebd., 157, 162–165.

106 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 7, 364.

107 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 167.

108 Apel, *Transformation der Philosophie*, Bd. 2, a.a.O., 432.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

digkeit einer *systematischen Entfaltung* der für Adorno so entscheidenden *Differenziertheit*[109] und ihrer *erheblichen progressiven pädagogischen Implikationen* vor diesem Hintergrund.

Um auf einem *zuversichtlicheren* Akkord zu enden: Lorenzers Ansatz, den er selbst als notwendiges *subjekttheoretisches Komplement* ebenso notwendiger Analysen „von der objektiv-gesellschaftlichen Struktur her"[110] wähnt, konturiert nicht allein diese „dunkle Seite der Ästhetik".[111] Auch finden wir bei ihm einen Ansatzpunkt zur Aufklärung der bei Adorno noch vagen „Spur der Hoffnung, daß […] die Menschen doch nicht" – zumindest nicht *gänzlich* – „zu erfassen seien"[112]; denn die „psychischen Realitäten" der Subjekte sind „unendlich mannigfaltig" und somit kaum von ‚ästhetischen Formschablonen' je gänzlich in Beschlag nehmbar; ihre „Affekte […] [haften] an hundert Einzelerinnerungen […], deren jede einmalig ist."[113] M. a. W.: Eine psychoanalytisch informierte, materialistische Sozialisationstheorie vermag aufzuzeigen, dass es ‚*unterhalb*' einer (in ihren Konsequenzen m. E. nach wie vor weithin unterschätzten und theoretisch verkannten) *Widerständigkeit kommunikativer Rationalität*[114] auch noch eine weitere, tieferliegende „*Widerstandsschicht*" gibt – man könnte in unserem Zusammenhang, bei aller notwendigen Begriffskritik[115], vielleicht von einer Art *ästhetischer Resilienz* sprechen –, die nicht nur gegen die gesellschaftlich vermittelten „*ideologisch-normativen Deutungen und Handlungsanweisungen*"[116], sondern auch gegen eine mögliche *Zerstörung der Sinnlichkeit* in Form von (systemisch begünstigten) *Verkürzungen ästhetischer Erfahrungspotenziale* aufbegehren wird. Allerdings ist diese ‚genuine Widerständigkeit' nicht wie, so ich recht sehe, in Adornos Idee ‚lebendiger Erfahrung' einfach *ohne weiteres* ‚*abruf-*' und ‚*lenkbar*', weshalb sie auch nicht einfach –

109 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 6, 54 f.
110 Vgl. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 171.
111 Max Horkheimer, *Zur Soziologie der Kunst*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, a.a.O., 360–363, 362.
112 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 3., 331.
113 Otto Fenichel, *Aufsätze*, Bd. 1, hg. v. Klaus Laermann, Gießen 1998, 219, vgl. ebd., 222.
114 Apel, *Transformation der Philosophie*, a.a.O., besonders 358–435; Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, a.a.O., passim, z. B. Bd. 2, 452; Bd. 1, 497; ders., *Auch eine Geschichte der Philosophie*, a.a.O., Bd. 1, 173; Bd. 2, 769.
115 Vgl. Eva Borst, *Zauberworte der Pädagogik: das Beispiel Resilienz. Ein Essay über die Stilllegung pädagogischer Kritik*, *Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven* 2 (2015), 59–79.
116 Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, a.a.O., 151.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

wiederum: *ohne weiteres* – als *Korrektiv* einer fragmentierten Vernunft ‚installiert' werden kann. Nichtsdestoweniger verweist sie auf eine (vielleicht infinitesimale[117], jedoch *entscheidende*) Lücke, die sich zwischen dem – in Wahrheit *traumlosen* – ‚gelenkten Tagtraum' der Kulturindustrie[118] und jenem tatsächlich ‚opferlosen', *echten* auftut, in dem weder das Schicksal des Individuums noch das seiner Erfahrung ein *verhängnisvolles* bedeuten. Die weiterhin munter anwachsende Architektur eines *düsteren Schicksals* wiederum bleibt freilich zugunsten eines unter *postkonventionell-emanzipatorischen Gesichtspunkten günstigen* (ontogenetischen wie phylogenetischen) ‚Ausgangs' durch *präzise* Analyse und *fortzusetzende* Kritik aufzudecken und, mit Sonnemann gesprochen, durch gezielte Akte der „Sabotage"[119] zu destruieren.

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, hg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main 1973.

Adorno, Theodor W.: *Gesammelte Schriften*, 20 Bde., hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 2003.

Adorno, Theodor W.: *Nachgelassene Schriften*, Abt. IV, Bd. 10, *Probleme der Moralphilosophie (1963)*, hg. v. Thomas Schröder, Frankfurt am Main 1996.

Adorno, Theodor W.: *Nachgelassene Schriften*, Abt. IV, Bd. 1, *Erkenntnistheorie (1957/1958)*, hg. v. Karel Markus, Berlin 2018.

Apel, Karl-Otto: *Transformation der Philosophie*, Bd. 2: *Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*, Neuaufl., Frankfurt am Main 1976.

Apel, Karl-Otto: *Das Problem einer philosophischen Theorie der Rationalitätstypen*, in: Herbert Schnädelbach (Hg.), *Rationalität. Philosophische Beiträge*, Frankfurt am Main 1984, 15–31.

Apel, Karl-Otto: *Diskurs und Verantwortung*, 3. Aufl., Frankfurt a. M. 1997.

Apel, Karl-Otto: *Paradigmen der Ersten Philosophie. Zur reflexiven – transzendentalpragmatischen – Rekonstruktion der Philosophiegeschichte*, Berlin 2011.

Baumeister, Thomas/Kulenkampff, Jens: *Geschichtsphilosophie und philosophische Ästhetik. Zu Adornos ‚Ästhetischer Theorie'*, *Neue Hefte für Philosophie* 5 (1973), 74–104.

117 Vgl. Theodor W. Adorno, *Nachgelassene Schriften*, Abt. IV, Bd. 10, *Probleme der Moralphilosophie (1963)*, hg. v. Thomas Schröder, Frankfurt am Main 1996, 249.

118 Adorno, *Gesammelte Schriften*, a.a.O., Bd. 4, 230; Alfred Lorenzer, *Symbolzerstörung in massenmedialen Inszenierungen*, in: Stefan Müller-Doohm/Klaus Neumann (Hg.), *Medienforschung und Kulturanalyse. Ein Werkstattbericht*, Oldenburg 1989, 15–26, 25.

119 Ulrich Sonnemann, *Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals*, Reinbek 1969.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Borst, Eva: *Zauberworte der Pädagogik: das Beispiel Resilienz. Ein Essay über die Stilllegung pädagogischer Kritik*, *Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven* 2 (2015), 59–79.

Brandt, Gerhard: *Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung. Transformationsprozesse des modernen Kapitalismus. Aufsätze 1971–1987*, Frankfurt am Main 1990.

Brunkhorst, Hauke: *Der Wahrheitsgehalt der Kulturindustrie – Zur Aktualität der Diagnose Horkheimer und Adornos*, in: Gunzelin Schmid Noerr/Eva-Maria Ziege (Hg.), *Zur Kritik der regressiven Vernunft. Beiträge zur „Dialektik der Aufklärung"*, Wiesbaden 2019, 225–242. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22411-0_12

Brunkhorst, Hauke: *Theodor W. Adorno. Dialektik der Moderne*, München 1990.

Cassirer, Ernst: *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bde. (= *Gesammelte Werke*, *Hamburger Ausg.*, Bde. 11–13, hg. v. Birgit Recki), Hamburg 2001.

Decker, Oliver: *Der Warenkörper. Zur Sozialpsychologie der Medizin*, Springe 2011.

Duckheim, Simon: *Reklame für die Welt, wie sie ist. Kulturindustrie und identifizierendes Denken*, in: Dirk Braunstein/Sebastian Dittmann/Isabelle Klasen (Hg.), *Alles falsch. Auf verlorenem Posten gegen die Kulturindustrie*, Berlin 2012, 65–110.

Eisler, Rudolf: *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichen Nachlaß*, 5., unveränd. Nachdr. der Ausg. Berlin 1930, Hildesheim/Zürich/New York 2002.

Fenichel, Otto: *Aufsätze*, Bd. 1, hg. v. Klaus Laermann, Gießen 1998.

Freud, Sigmund: *Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewußten in der Psychoanalyse* (1912/1913), in: Ders., *Studienausgabe*, Bd. 3, *Psychologie des Unbewußten*, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards u. James Strachey, Frankfurt am Main 1975, 25–36.

Fromm, Erich: *Die psychologischen und geistigen Probleme des Überflusses* (1970), in: Ders., *Gesamtausgabe*, Bd. 5, *Politik und Sozialistische Gesellschaftskritik*, hg. v. Rainer Funk, Stuttgart 1981, 317–328.

Fromm, Erich: *Wege aus einer kranken Gesellschaft* (1955), in: Ders., *Gesamtausgabe*, Bd. 4, *Gesellschaftstheorie*, hg. v. Rainer Funk, Stuttgart 1980, 1–254.

Früchtl, Josef: *Mimesis. Konstellationen eines Zentralbegriffs bei Adorno*, Würzburg 1986.

Funk, Rainer: *Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen*, München 2005.

Habermas, Jürgen: *Auch eine Geschichte der Philosophie*, 2. Bde., Berlin 2019.

Habermas, Jürgen: *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*, 3. Aufl., Frankfurt am Main 2022.

Habermas, Jürgen: *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, 12. Aufl. Frankfurt am Main 2016.

Habermas, Jürgen: *Philosophisch-politische Profile*, 3. Aufl. der erw. Ausg., Frankfurt 1984.

Haug, Wolfgang Fritz: *Kritik der Warenästhetik. Gefolgt von Warenästhetik im High-Tech-Kapitalismus*, 3. Aufl., Frankfurt am Main 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hellinger, Alf: *Die Wiedergewinnung der Zukunftsorientierung in der Pädagogik. Eine differenzierungstheoretische Revision des modernen Erziehungsbegriffes. Rückbesinnung – Weigerung – Wiederaneignung*, Baltmannsweiler 2003.

Hoffmann, Arnd: *Adorno und die Tiere*, in: Richard Klein/Johann Kreuzer/Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2., erw. u. aktualis. Aufl. Berlin 2019, 444–453. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05458-6_49

Honneth, Axel (Hg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*, Frankfurt am Main/New York 2002.

Honneth, Axel: *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie*, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2016.

Honneth, Axel: Vortrag im Rahmen der Veranstaltung: „Zur Aktualität der Philosophie Herbert Marcuses" an der FU Berlin am 17. Juli 2003, in: AStA der FU Berlin (Hg.), *Zur Aktualität der Philosophie Herbert Marcuses*, Berlin 2005, 47–56.

Horkheimer, Max: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2014.

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, in: Max Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, hg. v. Gunzelin Schmid Noerr, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2014, 11–290.

Horkheimer, Max: *Traditionelle und kritische Theorie*, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 4, *Schriften 1936–1941*, hg. v. Alfred Schmidt, 2. Aufl., Frankfurt am Main 2009.

Horn, Klaus: *Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts. Aufsätze 1969–1972*, Amsterdam 1972.

Kappner, Hans-Hartmut: *Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*, Frankfurt am Main 1984.

Kausch, Michael: *Kulturindustrie und Populärkultur. Kritische Theorie der Massenmedien*, Frankfurt am Main 1988.

König, Hans-Dieter/König, Julia/Lohl, Jan/Winter, Sebastian: *Alfred Lorenzer. Zur Einführung*, Opladen/Toronto 2020.

Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, 5. Aufl., Stuttgart 1978.

Kurz, Robert: *Kulturindustrie im 21. Jahrhundert. Zur Aktualität des Konzepts von Adorno und Horkheimer*, *Exit* 9 (2012), 59–100.

Langer, Susanne K.: *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1984.

Lorenzer, Alfred: *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*, ungek. Ausg., Frankfurt am Main 1984.

Lorenzer, Alfred: *Die psychischen Ursprünge ästhetischer Erfahrung*, in: Hochschule für Gestaltung Offenbach am Main (Hg.), Manfred Eisenbeis (Red.), *Ästhetik im Alltag. Studien und Materialien*, Bd. 1, Offenbach am Main 1978, 32 f.

Lorenzer, Alfred: *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*, hg. v. Ulrike Prokop, Stuttgart 2002.

Lorenzer, Alfred: *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*, Frankfurt am Main 1970.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lorenzer, Alfred: *Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*, Frankfurt am Main 1977.

Lorenzer, Alfred: *Symbolzerstörung in massenmedialen Inszenierungen*, in: Stefan Müller-Doohm/Klaus Neumann (Hg.), *Medienforschung und Kulturanalyse. Ein Werkstattbericht*, Oldenburg 1989, 15–26.

Lorenzer, Alfred: *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten*, hg. v. Ulrike Prokop u. Bernhard Görlich, Marburg 2006.

Lorenzer, Alfred: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*, Frankfurt am Main 1972.

Löwenthal, Leo: *Schriften*, Bd. 4, hg. v. Helmut Dubiel, Frankfurt am Main 1981.

Marcuse, Herbert: *Philosophie und kritische Theorie* (1937), in: Ders., *Schriften*, Bd. 3, Frankfurt am Main 1979, 227–249.

Marcuse, Herbert: *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, übers. v. Alfred Schmidt, in: Herbert Marcuse, *Schriften*, Bd. 7, Frankfurt am Main 1989.

Menke, Christoph: *„Ästhetisierung". Zur Einleitung*, in: Ilka Brombach/Dirk Setton/Cornelia Temesvári (Hg.), *„Ästhetisierung". Der Streit um das Ästhetische in Politik, Religion und Erkenntnis*, Zürich 2010, 17–22.

Müller-Doohm, Stefan: *Die Macht des Banalen. Zur Analyse der Kulturindustrie*, in: Martin Niederauer/Gerhard Schweppenhäuser (Hg.), *„Kulturindustrie": Theoretische und empirische Annäherungen an einen populären Begriff*, Wiesbaden 2018, 29–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15759-3_2

Napierala, Mark/Reitz, Tilman: *Warenästhetik/Kulturindustrie*, in: Karlheinz Bach/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/Burkhart Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 6, Stuttgart/Weimar 2005, 461–481.

Negt, Oskar: *Adornos Begriff der Erfahrung*, in: Gerhard Schweppenhäuser/Mirko Wischke (Hg.), *Impuls und Negativität. Ethik und Ästhetik bei Adorno*, Hamburg 1995, 169–180.

Pahner, Patrick: *Pathogene Ästhetisierung. Fragmentarische Skizze zur schizophrenietheoretischen und psychoanalytischen Präzisierung der Kulturindustriekritik*, in: Lukas Eble/Patrick Pahner (Hg.): *Perspektiven auf Rationalität und Emanzipation. Kritisch-theoretische Fragmente*. Weinheim 2023, 165-195.

Pahner, Patrick: *‚Bedrohliche Vernunft' und ästhetisches Vermögen oder: Von überempfindlichen Schnecken und betrogenen Schweinen. Zur ‚psychoanalytisch-entwicklungstheoretischen' Präzisierung der ‚prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung', Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2024). [In Vorbereitung.]

Prokop, Dieter: *Theorie der Kulturindustrie*, Hamburg 2017.

Pschyrembel Online, www.pschyrembel.de/Depravation, letzte Abfrage: 28.02.2023.

Resch, Christine/Steinert, Heinz: *Kulturindustrie: Konflikte um die Produktionsmittel der gebildeten Klasse*, in: Alex Demirović, *Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie*, Stuttgart 2003, 312–339. https://doi.org/10.1007/978-3-476-02788-7_15

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Resch, Christine: *Vereinnahmung und Widerständigkeit: Anmerkungen zu den Kritischen Theorien von Kultur(industrie)*, in: Uwe. H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hg.), *Handbuch Kritische Theorie*, 2 Bde., Wiesbaden 2019, Bd. 2, 1133–1156. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12695-7_62

Ritsert, Jürgen: *Ist die Kulturindustrie eine Entmündigungsmaschinerie? In memoriam Heinz Steinert*, online unter: www.ritsert-online.de/download/KULTind.pdf, letzte Abfrage: 28.02.2023.

Rühle, Manuel: *Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Baltmannsweiler 2015.

Schmidt, Alfred: *Begriff des Materialismus bei Adorno*, in: Friedeburg/Habermas, *Adorno-Konferenz 1983*, 14–31.

Schmidt, Alfred: *Zur Idee der Kritischen Theorie. Elemente der Philosophie Max Horkheimers*, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1979, 7–35.

Schnädelbach, Herbert: *Dialektik als Vernunftkritik. Zur Konstruktion des Rationalen bei Adorno*, in: Ludwig von Friedeburg/Jürgen Habermas (Hg.), *Adorno-Konferenz 1983*, Frankfurt am Main 1983, 66–93.

Schnädelbach, Herbert: *Transformation der Kritischen Theorie*, in: Axel Honneth/Hans Joas (Hg.), *Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns"*, Frankfurt am Main 1986, 15–34.

Schulze, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, 4. Aufl., Frankfurt am Main/New York 1993.

Seel, Martin: *Nichtrechthabenwollen. Gedankenspiele*, Frankfurt am Main 2018.

Sonnemann, Ulrich: *Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals*, Reinbek 1969.

Steinert, Heinz: *Die Entdeckung der Kulturindustrie oder: Warum Professor Adorno Jazz-Musik nicht ausstehen konnte*, überarb. Neuaufl., Münster 2003.

Thyen, Anke: *Negative Dialektik und Erfahrung. Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno*, Frankfurt am Main 1989.

Vogt, Jürgen: *Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment*, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2014), 1–56, online unter: www.zfkm.org/14-vogt.pdf, letzte Abfrage: 28.02.2023.

Weiß, Edgar: *Adorno als Pädagoge – Erziehungs- und bildungstheoretische Positionen eines „Negativisten" und die Frage ihrer Aktualität*, in: Ders. (Hg.), *Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Freundesgabe für Wolfgang Keim*, Frankfurt am Main 2011, 129–178.

Weiß, Edgar: *Ethik, Psychoanalyse und Pädagogik. Studien zur Grundlegung mündigkeitsorientierter Moralerziehung*, Frankfurt am Main 1987.

Weiß, Edgar: *Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie*, in: Martin Dust/Ingrid Lohmann/Gerd Steffens (Red.), *Events & Edutainment* (= *Jahrbuch für Pädagogik 2016*), Frankfurt am Main 2016, 19–32. https://doi.org/10.3726/1404_19

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Weiß, Edgar: *Grundlagen Kritischer Theorie*, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Bonn 2010, 77–88.

Wellmer, Albrecht: *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno*, Frankfurt am Main 1985.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Informatische Literalität und Medienbildung im Handeln von Lehrkräften

Bardo Herzig & Daniel Losch

1. Ausgangslage

Angehende Lehrkräfte sind angehalten, anlässlich der sogenannten digitalen Transformation Kompetenzen zu entwickeln, um einerseits Schüler*innen Möglichkeiten des Medienkompetenzerwerbs zu eröffnen und andererseits digitale Medien im Unterricht zielführend einzusetzen[1]. Während die Umsetzung mediendidaktischer Ziele per se fachbezogen erfolgt, sind auch alle Fächer aufgerufen ihren Beitrag zur fachübergreifenden „Bildung in der digitalen Welt" zu leisten[2]. Eine solche Position ist solange unkritisch, wie es den Fächern resp. Fachdidaktiken gelingt, angehende Lehrkräfte aus ihrer Domäne heraus auf diese Aufgaben – ggf. mit Unterstützung der Bildungswissenschaften – vorzubereiten. Berücksichtigt man allerdings, dass mit digitalen Medien auch Informatiksysteme angesprochen sind und wie diese die Lebenswelt (Arbeit, Freizeit, Alltag, ...) durchdringen, stellt sich die Frage nach einer adäquaten Ausbildung neu.

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer für einen zielführenden Einsatz digitaler Medien im Unterricht ebenso wie für eine reflektierte Auseinandersetzung mit digitalen Medien als Gegenstand im Unterricht auch über eine informatische Literalität, d. h. über informatische Kompetenzen, verfügen müssen. Vorgeschlagen wird – ausgehend von professionsbezogenen Aufgaben von Lehrkräften insbesondere im Bereich des Unterrichtens und des Erziehens – ein integrativer Zugang zu einer solchen Literalität über die Verbindung von Medienpädagogik und Informatik, der an zwei Beispielen konkretisiert wird. Damit soll einer Fragmentierung in einzelne Zuständigkeiten und isolierten Zugangsweisen vorgebeugt und von Anfang an eine ganzheitliche professionsbezogene Perspektive eingenommen werden.

1 Vgl. KMK (Hg.), *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016*, Berlin 2016.

2 Vgl. KMK (Hg.), *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt"*, a.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Eine Argumentation, auch Lehrkräfte müssten sich mit Informatik auseinandersetzen, weil sie allgegenwärtig ist, ist ebenso einfach, wie sie irreführend bzw. nicht zutreffend ist. In der Tat kann den Erzeugnissen der Informatik eine gewisse Ubiquität nicht abgesprochen werden, wenn man sich verschiedene gesellschaftliche, wirtschaftliche oder staatliche Bereiche vor Augen führt. Schließlich existiert in der Informatik gar ein eigener Forschungszweig ‚ubiquitious computing'. Mit der Verbreitung von Informatik und den von ihr geschaffenen Systemen sind zahlreiche Vorteile, Effizienzsteigerungen und Annehmlichkeiten verbunden; gleichzeitig bergen sie auch Herausforderungen, Problemlagen oder Gefahren. Ein Beispiel sind automatisierte Entscheidungssysteme, die mit entsprechend implementierten Nutzer*innenmodellen einen Datenabgriff durch Betreibende oder gar Dritte zulassen.

Die o. g. Argumentationsfigur von ubiquitärer Informatik und der daraus abgeleiteten Notwendigkeit informatischer Bildung von Lehrkräften ist in der Weise nicht angemessen. Für die Informatik ist weniger entscheidend, *in welchem Umfang* und *wo überall* Erzeugnisse der Informatik in Erscheinung treten; vordergründig geschieht diese Durchdringung durch das Auftreten von Informatiksystemen (z. B. in Form von Endgeräten wie Laptops, Smartphones, Tablets, …). Vielmehr ist zentral, *in welcher Weise* die (ubiquitäre) Informatik die Berufs- und Lebenswelt – gerade auch von Lehrkräften – durchdringt und verändert.

Im Folgenden wird zunächst geklärt, was unter Informatik bzw. informatischer Bildung und Medienpädagogik bzw. Medienbildung verstanden wird und damit zusammenhängende zentrale Begrifflichkeiten ausgeleuchtet. Anschließend werden Kohärenzaspekte zwischen informatischer Bildung und Medienbildung auf einer theoretischen, einer konzeptionellen (wissenschaftliche und curriculare Modelle) und einer methodisch-didaktischen Ebene diskutiert. Schließlich werden informatische Konzepte im beruflichen Handlungsfeld von Lehrkräften exemplarisch verortet und zwei Beispiele zur Gestaltung eines – Medienbildung und informatische Literalität integrierenden – Lehrkonzeptes in der allgemeinen Lehrkräftebildung angeführt.

2. Informatik

Informatik lässt sich bestimmen als „die Wissenschaft, die sich mit der automatischen Verarbeitung von Daten beschäftigt. […] In einer stärker

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

pragmatisch orientierten Sicht ist die Informatik mit der Entwicklung von Informatiksystemen als Einheiten von Hardware, Software und ihrer Integration in Netzen und der Entwicklung dazu notwendiger theoretischer Grundlagen“[3] befasst.

Im Jahr 1976 beschloss der Fakultätentag Informatik die Strukturierung der Wissenschaft Informatik durch sechs Fachgebiete: Gesellschaftliche Bezüge der Informatik, Angewandte Informatik, Didaktik der Informatik sowie die drei kerninformatischen Fachgebiete Theoretische, Technische und Praktische Informatik[4]; sie sind seitdem strukturgebend innerhalb der Wissenschaft Informatik und eignen sich zugleich, um wesentliche Anliegen und Arbeitsweisen der Informatik als Ganzes darzustellen: „Informatik erforscht die grundsätzlichen Verfahrensweisen der Informationsverarbeitung und die allgemeinen Methoden der Anwendung solcher Verfahren in den verschiedensten Bereichen“[5]; die „Informationsverarbeitung wird gemeinhin aufgefaßt als Durchführung einer Abbildung zwischen Datenmengen, beschrieben durch einen Algorithmus“[6]. Hierin zeigen sich vier für die Informatik zentrale Begrifflichkeiten: Information und Daten sowie Automat und Algorithmus. Zu unterschieden ist eine abstrakte Ebene von einer operativen: Daten und Algorithmen sind die konkreten, im informatischen Sinne ‚verarbeitbaren‘ bzw. verarbeitenden Ausprägungen der Abstrakta Information bzw. Automat. Der Informationsbegriff ist von zentraler Bedeutung, da er auf *syntaktischer* Ebene auf den Begriff der Daten – gewissermaßen als ‚Rohstoff der Informatik‘ – verweist; die *semantische* Ebene stellt sich als Zielebene informatischer Modellierung[7] für Informatiksysteme[8] heraus. Das heißt, es geht um Inhalte bzw. Wissen. Primär adressiert

3 Ludger Humbert, *Didaktik der Informatik – mit praxiserprobtem Unterrichtsmaterial,* 2. Aufl., Wiesbaden 2006, 26. https://doi.org/10.1007/978-3-8351-9046-7.

4 Vgl. Fakultätentag Informatik, *Fächerkatalog Informatik,* abgedruckt in: Wilfried Brauer, Wolfhart Haacke und Siegfried Münch, *Studien- und Forschungsführer Informatik*, 4. Ausgabe, Sankt Augustin/Bonn 1980, 67.

5 Vgl. Fakultätentag Informatik, *Fächerkatalog Informatik,* a.a.O., 39.

6 Vgl. Fakultätentag Informatik, *Fächerkatalog Informatik,* a.a.O., 40.

7 Vgl. Abb. 2.1: informatischer Modellierungskreis.

8 Ein Informatiksystem stellt eine spezifische Zusammenstellung von Hardware, Software und Netzverbindung zur Lösung eines Anwendungsproblems dar, vgl. Volker Claus und Andreas Schwill, *Duden Informatik A–Z. Fachlexikon für Studium und Praxis,* 4. Aufl., Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2006, 301; insbesondere sind auch jegliche gesellschaftliche Fragestellungen im Kontext der Gestaltung dieser Systeme zu berücksichtigen; Magenheim und Schulte führen dazu den Begriff der „sozio-technischen“ Systeme an, vgl. Johannes Magenheim und Carsten Schulte, *Social, ethical*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Informationsbegriff jedoch eine *pragmatische* Ebene, die allein lebendigen Organismen vorbehalten ist und von (selbst KI-basierten) Informatiksystemen – wie die Theoretische Informatik zeigt – nie erreicht werden kann. Die Entwicklung von Erkenntnis bleibt für Informatiksysteme somit eindeutig außen vor. Daraus folgend sind die begrifflichen Ebenen ‚Wissen' und ‚Information' Gegenstände fortwährender Diskussionen[9].

Der Übergang von der realen Welt in die ‚Informatik-Welt' lässt sich mit Hilfe des informatischen Modellierungskreises[10] beschreiben. Eine lebensweltliche Problemstellung wird durch einen ‚Übersetzungsprozess' in ein formales *informatisches* Modell überführt, welches die besondere Eigenschaft hat, dass es *gegebenenfalls*, nicht zwingend einem Informatiksystem zur Verarbeitung ‚übergeben' werden kann. Die letzte Stufe vor dieser ‚Übergabe', an der wir Menschen noch handelnd (visuell-manipulativ) partizipieren, ist (heutzutage) die textuelle Darstellungsweise. Das heißt, dass wir die Modellierung in einen Quelltext übersetzen, der in einer formalen Sprache (z. B. in einer Programmiersprache oder Auszeichnungssprache) verfasst wurde.

Ein in diesem Zusammenhang wesentliches, methodisches Fachelement der Informatik ist das Operieren mit Symbolen. Dies entspricht der informatischen Idee der Formalisierung. Weiteren ‚großen Ideen' wie Automatisierung und Vernetzung geht jeweils eine Formalisierung voraus[11]. Als schlüssige Sequenz stellt sich Formalisierung, Automatisierung, Vernetzung heraus.

Der Modellierungskreis schließt sich durch die Betrachtung und kritische Bewertung der Ergebnisse, die sich aus der Problemlösung entwickeln. Dabei werden deren gesellschaftliche Implikationen beleuchtet und es wird schließlich vor dem Hintergrund der anfänglichen Problemsituation erör-

---

and technical issues in informatics — An integrated approach, in: *Education and Information Technologies,* 2006, 319–339. Entscheidend ist, dass Informatiksysteme nur *eine* mögliche Form konkreter Problemlösung durch informatische Modellierung darstellen. Die aus der Informatik entwickelten Modelle haben jedoch einen weitaus größeren Wirkungskreis und sind oftmals nicht unmittelbar anhand der konkreten Erzeugnisse (Informatiksysteme, Organisation von (Arbeits-)Abläufen) ablesbar. Das Erkennen und Lesen (sowie die Produktion, also das Schreiben) informatischer Modelle ist eine zentrale Kompetenz.

9 Zur Ordnung der Begriffe „Daten – Wissen – Information" nach „Syntax – Semantik – Pragmatik" vgl. Marianne Ingold, *Information als Gegenstand von Informationskompetenz. Eine Begriffsanalyse,* in: Konrad Umlauf (Hg.), *Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft,* 2011, 19–75, 13.

10 Vgl. Abb. 2.1: informatischer Modellierungskreis.

11 Vgl. Rüdeger Baumann, *Didaktik der Informatik,* 2. Aufl., Stuttgart 1996.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

tert, inwiefern eine zufriedenstellende und nachhaltige Lösung gefunden wurde oder ob es einen Weiterentwicklungs- oder Revisionsbedarf gibt.

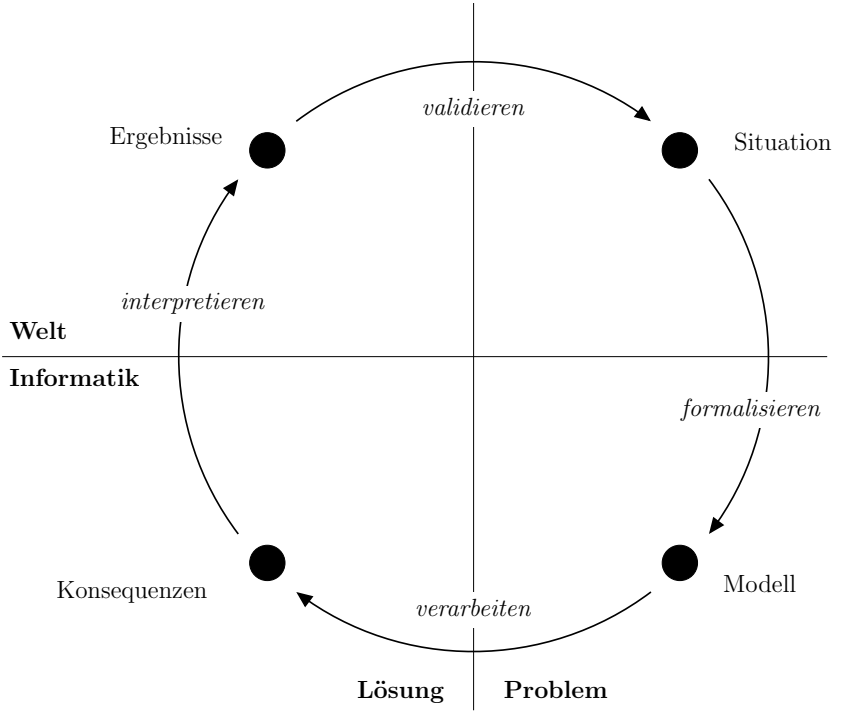


Abbildung 2.1: Informatischer Modellierungskreislauf[12]

Informatische Literalität

Das Konzept der informatischen Literalität basiert auf dem Literalitätsverständnis der OECD-Studien zur Messung der Wirksamkeit von Schüler*innenleistungen im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen (grundständige Literalität, engl. Literacy).

12 Nach Marco Thomas, *Informatische Modellbildung – Modellieren von Modellen als ein zentrales Element der Informatik für den allgemeinbildenden Schulunterricht,* Potsdam 2002; Humbert, *Didaktik der Informatik*, a.a.O., 14.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

> „Informatische Literalität ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Informatik und Informatiksysteme in der Welt spielen, fundierte auf informatischem Wissen beruhende Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Informatik und ihren Anwendungen zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagierten und reflektierendem Bürger entspricht."[13]

Die von Puhlmann angeführten Kompetenzklassen (Anwenden, Gestalten, Entscheiden) zeigen auf, in welcher Weise sich das Individuum bezüglich informatischer Modellierung und ihrer Erzeugnisse als ‚literate' bzw. handlungsfähig erweisen muss. Es lassen sich sowohl rezeptive wie auch produktive Handlungsfähigkeiten in den jeweiligen Kompetenzklassen verorten. Deren Verhältnis zu informatischen Kompetenzen ist im Modus einer Durchdringung zu sehen (Lesen bedeutet nun auch ‚Quelltext Lesen' oder ‚informatische Modelle Lesen') anstatt einer rein additiven Ergänzung. Das Konzept informatischer Literalität eröffnet die Möglichkeit, informatische Bildung, deren bildungstheoretische Erörterung nach wie vor ausstehend ist, etwas konkreter, kompetenzorientiert zu fassen. Diese Form der Literalität soll im vorliegenden Beitrag konturiert werden.

3. Medienpädagogik

Die Medienpädagogik versteht sich als Reflexions- und Handlungs- bzw. Gestaltungswissenschaft, die auf eine „forschungsbasierte sowie praxisrelevante Theoriebildung im Hinblick auf erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln in Medienzusammenhängen"[14] zielt. Historisch gesehen hat sich die Medienpädagogik in zwei Akzentsetzungen entwickelt: Zum einen geht es um die Frage, wie Medien in Lehr- und Lernprozessen genutzt werden können, um spezifische Lernaktivitäten anzuregen und zu unterstützen. Dieser Zweig hat sich in Form der Mediendidaktik als Wissenschaft und

13 Hermann Puhlmann, *Informatische Literalität nach dem PISA-Muster,* in: Peter Hubwieser (Hg.), *Informatik und Schule – Informatische Fachkonzepte im Unterricht,* 2003, 138.

14 DGfE Sektion Medienpädagogik, *Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile*, 2017, 2. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lehre vom Lehren und Lernen mit Medien etabliert[15]. Zum anderen geht es um Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die sich angesichts der zunehmenden Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche stellen, und um ihre Bewältigung.

Medienbildung

Die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die es den Einzelnen erlauben, sich in der digital geprägten (Medien-)Welt zu orientieren, an ihr teilzuhaben und sie aktiv mitzugestalten, werden in der Medienpädagogik seit langem unter dem Konstrukt der Medienkompetenz diskutiert. Sie bezieht sich gemeinhin auf alle Arten von Print-, audiovisuellen oder computerbasierten Medien. In etwas präziserer Beschreibung können Medien als Mittler verstanden werden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen (potenzielle) Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden[16]. Ein solcher Medienbegriff nimmt auch Bezug auf die Besonderheit digitaler, d. h. auf Informatiksystemen basierender, Medien, die Zeichen prozessieren und verarbeiten können.

Die wissenschaftliche Diskussion um Medienkompetenz wurde in Deutschland stark von Baacke beeinflusst, der – ausgehend von kommunikativer Kompetenz im Anschluss an Chomsky und Habermas – Medienkompetenz in den Dimensionen Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung beschrieb[17]. In der Folge sind verschiedene Konzepte entstanden, die den Begriff der Medienkompetenz in einem ähnlichen handlungstheoretisch-pädagogischen Verständnis, zum Teil mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Strukturierungen, auslegen[18]. Gemein-

15 Vgl. z. B. Gerhard Tulodziecki und Bardo Herzig, *Mediendidaktik. Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen*, München 2010; Michael Kerres, *Konzeption und Entwicklung medialer Lernangebote*, Mediendidaktik, Berlin 2018. https://doi.org/10.1515/9783110456837.

16 Vgl. zur Genese dieser Definition Bardo Herzig, *Medienbildung. Grundlagen und Anwendung,* München 2012.

17 Vgl. Dieter Baacke, *Medienpädagogik,* in: Erich Straßner (Hg.), *Grundlagen der Medienkommunikation*, Tübingen 1997.

18 Vgl. z. B. Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe, *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik,* 3. Aufl., Bad Heilbrunn 2021; Stefan Aufenanger, *Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem*, in: Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander,

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – CC BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

sam ist den Ansätzen, dass der Begriff der Kompetenz in der Regel auf Wissen, Können, Einstellungen und Handlungsmuster von Individuen zielt.

Der Medienkompetenzbegriff hat von verschiedener Seite Kritik erfahren und ist zunehmend durch den Begriff der Medienbildung ersetzt worden. Die Einwände beziehen sich z. B. auf eine zu schwache Berücksichtigung von Kritikfähigkeit und reflexiver Haltung gegenüber einer sozialtechnologischen Engführung[19], auf die einseitige Betonung von Verfügungswissen gegenüber Orientierungswissen[20], auf die Konzentration des Verhältnisses von Mensch und Medien gegenüber dem Verhältnis von Mensch und Welt[21] oder auf die Fokussierung auf Lernvorgänge gegenüber selbstgesteuerten Entwicklungs- und Bildungsprozessen[22]. Im vorliegenden Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass sich kompetenz- und bildungstheoretische Überlegungen vor allem dann konstruktiv zueinander in Beziehung setzen lassen, wenn man Medienbildung vornehmlich als Prozessbegriff verwendet und Ansätze zur Medienkompetenz als Grundlage für die Beschreibung von wünschenswerten Kompetenzniveaus nutzt.

4. Kohärenzbetrachtung „Informatische Bildung – Medienbildung"

Mit dem skizzierten Verständnis von Medienpädagogik und Informatik deuten sich Überschneidungen im Objektbereich an: Beide haben Aspekte zum Gegenstand, die in digitalen Medien und/oder Informatiksystemen in Alltag, Freizeit und Berufswelt eine Rolle spielen. Allerdings führte dies in der Vergangenheit nicht selbstverständlich dazu, Verbindungen zwischen

Dieter Spanhel (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik*, Opladen, 2001, 1, 109–122 https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5; Norbert Groeben, *Dimensionen von Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*, in: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, München 2002, 160–197; Bernd Schorb, *Medienkompetenz*, in: Jürgen Hüther, Bernd Schorb (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München 2005, 257–262.

19 Vgl. Stefan Aufenanger, *Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik*, *medien praktisch*, 24(93)(2000), 4–8.

20 Vgl. Wilfried Marotzki, *Von der Medienkompetenz zur Medienbildung*, in: Rainer Brödel, Julia Kreimeyer (Hg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*, Bielefeld 2004, 63–74.

21 Vgl. Manuela Pietraß, *Für alle alles Wissen jederzeit*, in: Hubert Kleber (Hg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Praxis*, München 2005, 39–50.

22 Vgl. Dieter Spanhel, *Medienbildung statt Medienkompetenz?, merz medien + erziehung* 54 (2010), 49–54.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Informatik und der Medienpädagogik herzustellen. Lange Zeit verliefen Entwicklungen in den Bereichen Medienbildung, informatische Grundbildung und Unterrichtsfach Informatik unabhängig voneinander[23], erst 1999 wurden erste Empfehlungen zum Zusammenhang von informatischer Bildung und Medienerziehung formuliert[24]. Eine Betrachtung von Informatiksystemen als Werkzeug und als Medium bildete den Ausgangspunkt für ein Gesamtkonzept zur informatischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen[25]. In diesem Kontext wurde auch in übergreifenden bildungspolitischen Verlautbarungen auf den Zusammenhang von Medienerziehung und informationstechnischer Bildung[26] oder informatischer Grundkenntnisse[27] genommen, allerdings zunehmend in einer generischen Weise mit Blick auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen.

Nachfolgend werden jenseits bildungspolitischer Verlautbarungen Verbindungen – hier als Kohärenzlinien bezeichnet – zwischen Informatik und Medienpädagogik bzw. informatischer Literalität und Medienbildung systematisch aus theoretischer und konzeptioneller Perspektive aufgezeigt.

Theoriebezogene Kohärenzlinien

Eine zentrale Kohärenzlinie zwischen Informatik und Medienpädagogik stellen semiotische Überlegungen dar. Damit verbunden ist die Sichtweise des Computers als (instrumentales) Medium und eine semiotische Sichtweise auf Software. Schelhowe argumentiert, dass wesentliche Merk-

23 Vgl. z. B. Wilfried Brauer u. a., *Zielsetzungen und Inhalte des Informatikunterrichts*, in: Wolfgang Arlt und Klaus Haefner (Hg.), *Informatik als Herausforderung an Schule und Ausbildung,* Heidelberg 1984, 338–346; oder BLK (Hg.), *Gesamtkonzept für die Informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung, BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 16 (1987); oder BLK (Hg.), *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen, BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 44 (1995).

24 Vgl. Annemarie Hauf-Tulodziecki, *Informatische Bildung und Medienerziehung. Entwurf einer Empfehlung im Auftrag des Fachausschusses 7.3 „Informatische Bildung in Schulen" der Gesellschaft für Informatik e.V.*, in: Andreas Schwill, *Informatik und Schule. Informatik aktuell*, Berlin/Heidelberg 1999. https://doi.org/10.1007/978-3-642-60238-2_10.

25 Vgl. Gesellschaft für Informatik eV, *Empfehlung für ein Gesamtkonzept zur informatischen Bildung an allgemein bildenden Schulen, LOG IN* 20 (2000), 378–382.

26 Vgl. KMK, *Medienpädagogik in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995*, 1995.

27 Vgl. KMK, *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt"*, a.a.0.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

male des Computers „die der zunehmenden Semiotisierung aller unserer Arbeits- und Lebensprozesse und der Kondensierung und Reduzierung von Zeichenprozessen in Modellen, Formalisierungen und schließlich in Implementierungen in Automaten“[28] sind. Nake hat mit Blick auf die Mensch-Maschine-Interaktion das algorithmische Zeichen eingeführt, das erlaubt, diese Interaktion differenziert, aber „auf einheitlichem Grund“ zu beschreiben[29]. Herzig zeichnet mit Hilfe semiotischer Überlegungen – wie Nake auf der Basis von Peirce – die Entwicklung der Medien als technische Artefakte zur Registration, Produktion, Transmission und Berechnung von zeichenfähigen Mustern nach und arbeitet auf dieser Basis die Besonderheiten digitaler Medien heraus[30]. Dabei werden auch informatische Prozesse, z. B. die Softwareentwicklung oder die Mensch-Maschine-Interaktion, als Zeichenprozesse rekonstruiert und damit als anschlussfähig an die medienpädagogische Diskussion im Rahmen kommunikations- und interaktionstheoretischer Überlegungen charakterisiert[31]. Auch Keil beschreibt Software semiotisch als „typografische Steuerungen, d. h. Signale und Signalwege werden als Text beschrieben, der von einem Prozessor ausgeführt wird“[32]. In all diesen Ansätzen wird auf zentrale Begriffe, Prinzipien oder Paradigmen – wie z. B. Zeichen, Semiotisierung, Muster, Berechenbarkeit, Formalisierung, Software, Algorithmus und Interaktion – rekurriert, die sowohl im medienpädagogischen und im medienwissenschaftlichen als auch im informatischen Diskurs anschlussfähig sind.

Die semiotische Kohärenz von Informatiksystem und Medium – stellvertretend für Informatik und Medienpädagogik – hat nicht nur deskriptiven Wert, sondern verweist gleichzeitig auf bildungsrelevante Konsequenzen, denn als zeichenverarbeitende Maschine ist ein Informatiksystem an der Produktion und Veränderung medialer Inhalte beteiligt und kein ‚ge-

28 Heidi Schelhowe, *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien,* Münster 2007, 175.

29 Frieder Nake, *Das algorithmische Zeichen*, in: Kurt Bauknecht, Wilfried Brauer, Thomas Mück (Hg.), *Informatik 2001. Tagungsband GI/OCG Jahrestagung 2001*, 2001, 740.

30 Vgl. Bardo Herzig, *Medienbildung*, München 2012, 113–175, 139.

31 Vgl. Bardo Herzig, *Medienbildung*, a.a.O, 118–133, 177–200.

32 Reinhard Keil, *Hypothesengeleitete Technikgestaltung als Grundlage einer kontextuellen Informatik*, in: Andreas Breiter und Martin Wind (Hg.), *Informationstechnik und ihre Organisationslücken*, Münster 2011, 165–184.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

räuscharmes' Medium, das das, worauf es angewendet wird, so wenig wie möglich verändert[33].

Die Verbindung einer informatischen und einer medienpädagogischen Perspektive lässt sich auch über technikphilosophische Überlegungen herstellen. Kroes beschreibt technische Artefakte als „[...] physical structure with a for-ness which is captured by its technical function"[34]. Struktur und Funktion bilden die duale Natur von technischen Artefakten und stehen in engem Zusammenhang. Bei digitalen Medien wird durch die Programmierbarkeit ein Möglichkeitsraum von Funktionen eröffnet, die jeweils über eine Schnittstelle kommuniziert werden. Strukturell werden diese Funktionen im konkreten Medium algorithmisch bestimmt. Medienerzieherisch relevant wird dies, wenn bestimmte Funktionen nicht nach außen kommuniziert werden, aber (un-)mittelbare Auswirkungen auf die Nutzenden haben. Solche Intransparenzen zeigen sich auch in Algorithmen selbst, wenn etwa beim maschinellen Lernen Lösungen nicht mehr regelbasiert generiert, sondern auf der Basis von Trainingsdaten als Parameter in neuronalen Netzen gespeichert werden und damit die Produktion der Ergebnisse nicht mehr im Detail nachvollzogen werden kann[35]. Mediendidaktisch sind transparente Modelle und Quelltexte eine zentrale Voraussetzung, um Informatiksysteme für die eigenen Bedarfe zu adaptieren.

Konzeptionelle Kohärenzlinie

Auf konzeptioneller Ebene kann zwischen Kompetenzmodellen für Lernende und solchen für Lehrende unterschieden werden. Diese lassen sich jeweils wiederum als wissenschaftliche oder bildungspolitische bzw. curriculare Modelle ausweisen. Dabei gilt, dass die Kompetenzen der Lernenden zugleich Voraussetzung der Kompetenzen der Lehrenden sind.

33 Vgl. Elena Esposito, *Der Computer als Medium und Maschine*, *Zeitschrift für Soziologie* 4 (1993), 338–354. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1993-0502.

34 Peter Kroes, *Technical Artefacts – Creations of Mind and Matter,* Dordrecht/Heidelberg/New York/London 2012, 4. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3940-6.

35 Vgl. Bardo Herzig, Emanuel Sarjevski, Dolph Hielscher, *Algorithmische Entscheidungssysteme und digitale Souveränität*, Merz Wissenschaft, 66 (2022), 95–106.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zielgruppe: Lernende	**wissenschaftlich (exemplarisch)**	**bildungspolitisch**
Informatik	informatische Literalität[36]	Empfehlungen der GI[37]
Medienpädagogik	Medienkompetenz, Medienbildung[38]	KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“[39]

Tabelle 4.1: Wissenschaftliche und curriculare Bezugspunkte von Informatik und Medienpädagogik – Zielgruppe: Lernende

Schaut man zunächst auf *Kompetenzmodelle für Lernende*[40], treten als wissenschaftliche Modelle insbesondere dasjenige der Medienkompetenz nach Baacke und das Konzept informatischer Literalität hervor. Gemeinsam ist beiden Modellen, dass sie im Wesentlichen vier Dimensionen von Kompetenzen abdecken: eine kenntnisbezogene, eine anwendungsbezogene, eine gestalterische und eine kritische. Der Vergleich der Kompetenzklassen von Puhlmann mit den Dimensionen der Medienkompetenz von Baacke führt zu folgenden gegenseitigen Bezügen:

Fachwissen	<———>	Medienkunde
Anwenden	<———>	Mediennutzung
Gestalten	<———>	Mediengestaltung
Entscheiden	<———>	Medienkritik

In der Weiterführung der Arbeiten von Baacke sehen Tulodziecki, Herzig und Grafe[41]

36 Vgl. Hermann Puhlmann, *Informatische Literalität nach dem PISA-Muster*, a.a.O.

37 Vgl. Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule. Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I*, 2008; Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II*, 2016; Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich*, 2019.

38 Vgl. zur Medienkompetenz: Dieter Baacke, *Medienpädagogik*, a.a.O.; zur Medienbildung: Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe, *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, a.a.O.

39 Vgl. KMK (Hg.), *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“,* a.a.O.

40 Vgl. Tab. 4.1.

41 Vgl. Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe, *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, a.a.O, 199.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

- Handhabungsfertigkeiten als Basis für eine funktionsgerechte Nutzung von Medien bzw. von Hard- und Software,
- Kommunikationsfähigkeit als Basis für das Verstehen von Medienbotschaften und für eigene mediale Mitteilungen,
- Kenntnisse und Verstehen in verschiedenen Inhaltsbereichen (s.u.) als Grundlage für eine reflexive rezeptive, interaktive und produktive Mediennutzung,
- Recherche- und Strukturierungsfähigkeiten als Voraussetzung zur Nutzung der Medienpotenziale,
- Fähigkeit zur Analyse und Bewertung von Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen und
- Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit als Grundlage für sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln im Medienbereich.

Um entsprechende Kompetenzen in diesen Zielbereichen zu erwerben, ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhaltsbereichen erforderlich, konkret mit der Medienlandschaft und ihrer digitalen Infrastruktur (u.a. Daten, Information, Modellierung, Algorithmen), mit Gestaltungsmerkmalen medialer Botschaften (u.a. automatisierte Generierung medialer Botschaften), mit Medieneinflüssen auf Individuum und Gesellschaft und mit Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung (z. B. technische, rechtliche, ökonomische oder politische)[42].

Der hier nur angedeutete Vergleich auf einer konzeptionellen Ebene zeigt, dass Medienbildung und informatische Bildung kohärent gestaltet werden können, wenn sie auf die genannten Handlungsdimensionen abzielen bzw. von diesen ausgehen. Die bildungspolitisch curricular vorgegebenen Ziele und Kompetenzen werden etwa in der KMK-Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“[43] und in den Empfehlungen der GI für Bildungsstandards Informatik[44] manifestiert. Im Gegensatz zum wissen-

42 Vgl. Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe, *Medien in Erziehung und Bildung*, a.a.O, 203–206.

43 Vgl. KMK (Hg.), *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, a.a.O.

44 Vgl. Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule. Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I*, a.a.O.; Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II*, a.a.O.; Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich*, a.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

schaftlichen Bereich divergieren die in diesen Dokumenten formulierten Ziele und Kompetenzen für Medienbildung bzw. informatische Bildung sehr stark – zumindest in ihrer Formulierung, wenn nicht gar aber in ihrer Intention. Dies rührt von schulpraktischen Gepflogenheiten der strikten Organisation der Informatik in einem eigenen Schulfach (was sehr wünschens- und empfehlenswert, allerdings immer noch vielerorts ein Politikum ist) her. In den Empfehlungen zur „Informatischen Bildung und Medienerziehung" der Gesellschaft für Informatik e.V. heißt es: „Für eine reflektierte Nutzung computerbasierter Medien ist es notwendig, sich bewusst zu machen, welchen spezifischen Beitrag Informatiksysteme – gegenüber anderen Medien sowie im Vergleich mit nichtmedialen Möglichkeiten – in dem jeweiligen Zusammenhang leisten können."[45] Bei der Frage nach Privatheit und Öffentlichkeit, Flexibilisierung von Arbeit können Informatiksysteme als „Maschine, Werkzeug und Medium im Prozess der Globalisierung"[46] betrachtet werden. Die Gestaltung mit und von Informatiksystemen setzt Implementierungsfertigkeiten (Programmieren) voraus. Im Sinne der Demokratie ist aber zudem ein darüberhinausgehendes Verständnis für informatische Strukturen zu entwickeln[47], das auf fachlicher Basis auch gesellschaftliche Implikationen reflektiert.

In Bezug auf *Kompetenzen von Lehrkräften*[48] haben Mishra und Koehler das auf Shulman zurückgehende Modell des „pedagogical-content-knowledge" (PCK)[49] um die Komponente des Technologischen (TPACK)[50] erweitert. Neben fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen wird damit technisches Wissen in seinem Zusammenspiel mit diesen drei Bereichen ergänzt. Allerdings bezieht sich dies im Wesentlichen auf anwendungsbezogenes Wissen, was Döbeli Honegger veranlasst hat, das technische Anwendungswissen durch Digitalitätskompetenz zu ersetzen und grundsätzlich auf Kompeten-

45 Annemarie Hauf-Tulodziecki, *Informatische Bildung und Medienerziehung*, a.a.O., 124.

46 Annemarie Hauf-Tulodziecki, *Informatische Bildung und Medienerziehung*, a.a.O., 125.

47 Vgl. ebd.

48 Vgl. Tab. 4.2.

49 Vgl. Lee S. Shulman, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,* in: *Harvard Educational Review* 57 (1987), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

50 Vgl. Punya Mishra, Matthew J. Koehler, *Technological Pedagogical Content Knowledge. A Framework for Teacher Knowledge*, *Teachers College Record* 108 (2006), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zen und nicht auf Wissen zu rekurrieren[51]. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrkräfte neben der Perspektive der Anwendung auch die technologische und die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive in den Blick nehmen müssen, wenn sie kompetent unterrichten wollen. Er identifiziert neben der Fachdidaktik (pedagogical content knowlegde) drei weitere Schnittmengen: die digitale pädagogische Kompetenz, die er der Mediendidaktik zuordnet; die digitale Inhaltskompetenz, in deren Rahmen die Lehrkraft die Bedeutung der digitalen Transformation für ihre jeweiligen Fachdidaktiken (Wissenschaft, Beruf, Fach) durchdringt; die digitale pädagogische Inhaltskompetenz, welche im Zentrum der Betrachtungen steht und die Teilkompetenzen integriert.

Zielgruppe: Lehrende	**wissenschaftlich (exemplarisch)**	**bildungspolitisch**
Informatik	Desiderat: informatikdidaktisches Kompetenzmodell	Empfehlung der GI[52]
Medienpädagogik	TPACK, DPACK; medienpädagogische Kompetenz[53]	KMK 2019, DigCompEdu[54]

Tabelle 4.2: Wissenschaftliche und curriculare Bezugspunkte von Informatik und Medienpädagogik – Zielgruppe: Lehrende

51 Vgl. Abb. 4.1: DPACK-Modell; Abbildung nach Beat Döbeli Honegger, *Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern,* 39 (2021), 417 (CC-BY-SA Frederick Heyder). https://doi.org/10.36950/bzl.39.2021.9217.

52 Vgl. Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.), *Informatikkompetenzen für alle Lehrkräfte*, 2023. http://doi.org/10.18420/rec2023_064.

53 Vgl. zu TPACK: Punya Mishra, Matthew J. Koehler, *Technological Pedagogical Content Knowledge*, a.a.O.; vgl. zu DPACK: Beat Döbeli Honegger, *Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, a.a.O.; medienpädagogische Kompetenz: Bardo Herzig, Alexander Martin, *Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte,* in: Julia Knopf, Silke Ladel, & Andreas Weinberger (Hg.), *Digitalisierung und Bildung*, Wiesbaden 2018, 89–113. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6.

54 Vgl. KMK (Hg.), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 id.F. v. 16.05.2019*, 2019; vgl. zu DigCompEdu: EU Science Hub (Hg.), *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). Fassung vom 26.02.2019*, 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

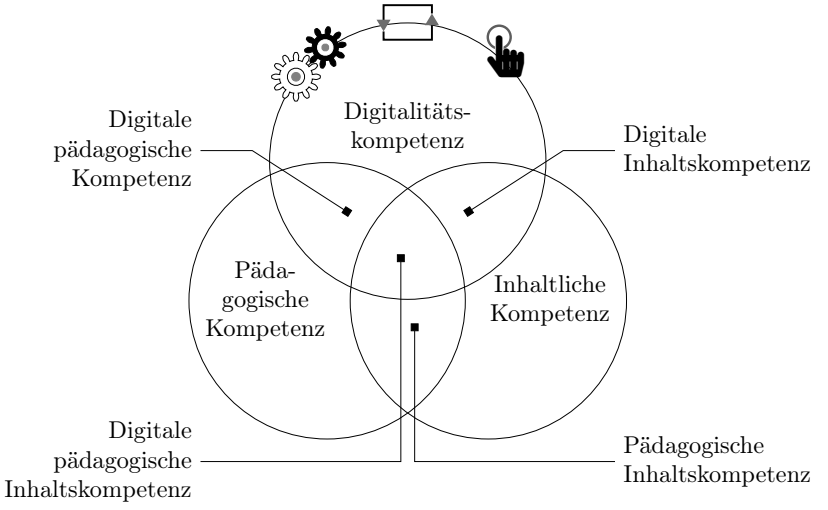


Abbildung 4.1: DPACK-Modell[55]

Auf der Basis der Auswertung verschiedener Modelle zu medienpädagogischen Kompetenzen formulieren Herzig und Martin drei Kompetenzbereiche, die für Lehrkräfte jenseits der eigenen Medienkompetenz und deren Weiterentwicklung bedeutsam sind: die reflektierte Nutzung von Medien für Lehren und Lernen, die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich und die Wahrnehmung von medienbezogenen Schulentwicklungsaufgaben[56]. Im Einzelnen umfasst dies für die erste Phase der Lehrkräftebildung folgende Fähigkeiten[57]:

- Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für medienpädagogisches Handeln: Dazu zählen individuelle oder gesellschaftliche Bedingungen, z. B. im Bereich der Mediendidaktik die Fähigkeit einzuschätzen, wie sich die außerschulische Mediennutzung von Kindern auf das Lernen in der Schule auswirken kann.
- Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für medienpädagogisches Handeln: Unter diesen Kompetenzaspekt fällt im Bereich

55 Siehe Fn 51.
56 Vgl. Bardo Herzig, Alexander Martin, *Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte,* a.a.O.
57 Vgl. Bardo Herzig, Alexander Martin, *Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte,* a.a.O., 95.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Mediendidaktik beispielsweise die Fähigkeit, empirische Ergebnisse zum Lehren und Lernen mit Medien sachgerecht darzustellen. Für die Bewertung können neben empirischen auch normative oder realisierungsbezogene Kriterien relevant sein.
- Analysieren und Bewerten von Beispielen für medienpädagogisches Handeln: Hierzu zählt z. B. in Bezug auf den Bereich der Mediendidaktik die Fähigkeit, Unterrichtsbeispiele mit Medienverwendung hinsichtlich von Zielen oder Lernvoraussetzungen zu analysieren.
- Entwickeln von eigenen Beispielen für medienpädagogisches Handeln: Dieser Kompetenzaspekt betont z. B. die Fähigkeit, theoriegeleitet ein Medienangebot im Hinblick auf einen geplanten Unterricht zu entwickeln.

Für die medienerzieherischen und schulentwicklungsbezogenen Aufgaben ließen sich entsprechende Konkretisierungen vornehmen.

Die skizzierten Modelle reflektieren jeweils die Bedeutung von digitalen Medien als ein zentrales Element professionellen pädagogischen Handelns und sind damit sowohl an Diskurse zur Medienbildung als auch zur informatischen Bildung anschlussfähig. Ein wichtiger Wert solcher Modelle liegt in der Systematisierung von Kompetenzen z. B. für die Gestaltung entsprechender Curricula oder sie dienen als Voraussetzung für die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von Kompetenzen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen einer Verbindung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenzen bedarf, die in ihrer jeweiligen gemeinsamen Ausprägung in den Überschneidungsbereichen allerdings bisher nicht hinreichend bestimmt sind. Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere die Schnittstelle zwischen pädagogischen und solchen informatischen bzw. informatikdidaktischen Kompetenzen adressiert, die für alle Lehrkräfte unabhängig von ihren Unterrichtsfächern relevant sind. Mit Bezug auf die in Tabelle 4.1 aufgezeigte Systematik bildet die Ebene der Modelle zur Vermittlung von informatischer Literalität noch eine Leerstelle. Es stellt sich aber die Frage, ob es hier notwendig ist, ein neues Modell zu entwickeln oder ob die Lücke nicht auf der Basis bestehender informatikdidaktischer Modelle und von Arbeiten aus der Medienpädagogik, die explizit auch auf informatische Aspekte abheben, geschlossen werden kann. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen wären für Lehrkräfte aller Fächer demnach folgende Elemente zielführend: eigene informatische Kompetenzen, eine Erschließung der Bedeutung von Informatik und ihren Erzeugnissen für die

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schüler*innen, eine reflektierte Anwendung und Gestaltung (im Sinne der Kompetenzklasse ‚Entscheidung') und die Integration dieser Fähigkeiten in die Wahrnehmung von Bildungs-, Erziehungs- und Schulentwicklungsaufgaben.

Im weiteren Verlauf des Beitrags wird ein Vorgehen gewählt[58], in dem konkrete Maßnahmen zur Entwicklung von Kompetenzen nicht deduktiv aus den Modellen abgeleitet, sondern induktiv aus beruflichen Anforderungs- bzw. Handlungssituationen heraus entwickelt und dann auf die Modelle bezogen werden.

Auf bildungspolitischer Ebene sind ‚Lehrenden-Kompetenzmodelle' z. B. in den KMK-Standards Bildungswissenschaften[59] oder auf internationaler Ebene im Rahmenkonzept DigCompEdu[60] verankert. Sie legitimieren für die Bildungseinrichtungen hochschuldidaktische Maßnahmen zur Umsetzung der o. g. wissenschaftlichen Modelle in der Lehrkräftebildung.

Methodisch-didaktische Kohärenzlinie

Um Phänomene aus dem Alltag (Berufs- und Lebenswelt) informatisch zu beschreiben und einzuordnen, kann das informatikdidaktische Konzept der *Phänomenorientierung*[61] herangezogen werden: Humbert und Puhlmann unterscheiden drei Bereiche von Phänomenen, die verschieden sind hinsichtlich ihrer Prägung durch Informatiksysteme. Der erste Bereich adressiert Phänomene mit direktem Bezug zu Informatiksystemen, beispielsweise das Touchdisplay von einem Smartphone. Gerade durch diesen Bereich, der Geräte in den Fokus stellt, wird in der breiten Öffentlichkeit die Informatik unmittelbar als ubiquitär wahrgenommen. Doch legen der zweite und der dritte Phänomenbereich nahe, dass die Informatik über den rein haptisch-visuellen technischen Aspekt von diversen Geräten hinausgeht: Am Beispiel QR-Code, der zur effizienten Datenübermittlung an ein Informatiksystem eingesetzt wird, erkennt man, dass ein mittelbarer Informatiksystembezug ‚ebenso viel Informatik' umfasst. Die Anordnung

58 Vgl. Abschnitt 5.

59 Vgl. KMK (Hg.), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, a.a.O.

60 Vgl. EU Science Hub (Hg.), *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*, a.a.O.

61 Vgl. Ludger Humbert und Hermann Puhlmann, *Essential Ingredients of Literacy in Informatics,* in: Johannes Magenheim und Sigrid Schubert (Hg.), *Informatics and Student Assessment. Concepts of Empirical Research and Standardisation of Measurement in the Area of Didactics of Informatics*, Bonn 2004, 65–76.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der schwarz-weißen Pixel in einem Quadrat stellt eine spezifische, auf Konvention basierende Codierung dar, die zunächst nur auf einem Papier o.ä. abgedruckt ist; dies ist das Phänomen, das wir wahrnehmen. Ihm voraus geht jedoch die Erstellung durch ein Informatiksystem; um an die Daten, genauer: die Zeichenkette, die durch den QR-Code codiert wird, zu gelangen, wird ein Scanner benötigt, der an ein Informatiksystem angeschlossen ist bzw. in ebendieses baulich integriert.

Der dritte Phänomenbereich nimmt schließlich gänzlich Abstand zu Informatiksystemen und zeigt auf, dass auch ohne Informatiksysteme informatische Gegenstände und Methoden in lebensweltlichen Vorgängen präsent sind. Am Beispiel des Anstellens beim Mittagessen in der Schulmensa kann dies verdeutlicht werden: Zur formalen Beschreibung der Möglichkeiten des Anstellens bedarf es einer Datenstruktur (Warteschlange oder *engl.* Queue[62]), zur formalen Beschreibung der Dynamik der Bewegungsabläufe wird ein Algorithmus benötigt. Insbesondere Phänomene aus diesem dritten Bereich eignen sich, Anliegen, Konzepte und Potential der Informatik zu veranschaulichen – ganz im Gegensatz zu den überrepräsentierten, allgegenwärtigen Informatiksystemen selbst (erster Phänomenbereich), die zunächst oft nur ‚black boxes' und weder selbsterklärend noch diskursanregend sind. Die Phänomenorientierung als fachdidaktischer Ansatz bietet in informatischen Bildungsprozessen somit die Möglichkeit, lebensweltnahe Zugänge für die Schüler*innen vielgestaltig zu schaffen und dabei zugleich fachlichen Belangen nachzukommen.

Medienpädagogisch lässt sich an die Phänomenorientierung anschließen. In ihrem handlungs- und entwicklungsorientierten Verständnis von Medienpädagogik gehen Tulodziecki, Herzig und Grafe davon aus, dass medienpädagogische Aktivitäten von der Lebenssituation, von der Bedürfnislage und vom Erfahrungsstand von Kindern und Jugendlichen ausgehen sollten[63]. In der alltäglichen Mediennutzung erweisen sich Medien als besonders nutzungsfreundlich, wenn ihre technologische Seite in den Hintergrund rückt oder gar unsichtbar wird. Für eine bildende Auseinandersetzung mit Medien ist es daher didaktisch sinnvoll, von solchen Phänomen auszugehen, die unmittelbar erfahrbar sind (z. B. personalisierte

62 Bei der Datenstruktur Queue werden die „eintreffenden" Datensätze – im Beispiel die Personen, die die Mensa besuchen – nach dem First-In-First-Out-Prinzip (FIFO) aufgenommen.

63 Vgl. Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe, *Medien in Erziehung und Bildung*, a.a.O, 76.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Werbung) und von dort die relevanten informatischen Konzepte (z. B. algorithmische Empfehlungssysteme) zu erschließen.

5. *Informatische Konzepte und Medienbildung im beruflichen Handlungsfeld von Lehrkräften*

Eine Auseinandersetzung mit informatischen Grundlagen im Lehramtsstudium anzuregen, gestaltet sich außerhalb des Unterrichtsfaches Informatik naturgemäß schwierig, weil zum einen die Konzepte als abstrakt und ggf. schwierig vermutet werden, und zum anderen, weil die Relevanz einer fachfremden Disziplin für das eigene Unterrichtsfach nicht auf der Hand liegt. Daher wird im Folgenden ein Zugang über berufliche Handlungsfelder gewählt, in denen ausgehend von professionellen Aufgaben von Lehrkräften die Relevanz informatischer Grundlagen motiviert wird. Für die einzelnen Bereiche lassen sich – beispielhaft, nicht vollständig – folgende Aufgaben nennen:

- Im Handlungsfeld *Erziehen* fördert die Lehrkraft eine reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung von digitalen Medien, indem sie u.a. die Funktionsweise der ihnen zugrundeliegenden Informatiksysteme für die Schüler∗innen transparent macht.
- Das Handlungsfeld *Beurteilen* umfasst unter anderem auch formelle Diagnostik, für die die Lehrkraft u.a. automatisierte Feedback-Systeme oder Methoden von Learning Analytics nutzt. Informatische Kompetenzen helfen ihr, Möglichkeiten und Grenzen dieser informatischen Werkzeuge abwägen zu können.
- *Beraten*: Durch Informatik(systeme) kann die Lehrkraft Beratungsprozesse asynchron und ortsunabhängig realisieren.
- *Innovieren*: In Schulentwicklungsprozessen sind Entscheidungen darüber zu treffen und zu begründen, welche informatischen Dienste zum Einsatz kommen sollen.
- *Unterrichten*: Die Lehrkraft bereitet Unterricht durch die Unterstützung von Informatiksystemen vor, indem sie beispielsweise Textgeneratoren nutzt, deren Ergebnisse sie aufgrund eines grundsätzlichen Verständnisses des zugrundeliegenden Informatiksystems einschätzen kann. Dabei dienen Informatiksysteme als Medien im Unterricht sowie als didaktische Werkzeuge zur methodischen Erweiterung und der Anreicherung von Lernangeboten. Gestalterisch unterstützen informatische Kompe-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

tenzen z. B. bei der Aufbereitung medialer Repräsentationen von Inhalten für den Unterricht oder bei der Entwicklung interaktiver Elemente.

Die exemplarisch aufgezeigten Tätigkeiten machen deutlich, dass medienpädagogische und informatische Aspekte miteinander verwoben sind. Dies zeigt sich auch im Orientierungsrahmen für die Lehreraus- und -fortbildung ‚Lehrkräfte in der digitalisierten Welt' in Nordrhein-Westfalen. Dort werden, ebenfalls ausgehend von zentralen professionsbezogenen Handlungsfeldern, typische Aufgaben von Lehrkräften formuliert, die u.a. medienbezogene informatische Kompetenzen erfordern[64]. Allerdings werden die damit adressierten spezifischen informatischen Konzepte nicht näher beleuchtet, sodass unklar bleibt, ob es sich ggf. eher um Anwendungsfähigkeiten handelt.

6. Hochschuldidaktische Überlegungen zur informatischen Bildung und Medienbildung

Im Folgenden werden auf der Basis der bisherigen Überlegungen zwei Beispiele skizziert, wie informatische Konzepte ausgehend von medienpädagogisch relevanten Aufgaben in der ersten Phase der Lehrkräftebildung erschlossen werden können. Ein erstes Beispiel aus einer mediendidaktischen Perspektive ist dem Handlungsfeld Unterrichten zuzuordnen, ein zweites aus einer medienerzieherischen Perspektive dem Handlungsfeld Erziehen.

Mediendidaktik

Durch das Projekt ‚Kohärenz in der Lehrerbildung', das aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung hervorgegangen ist, konnte an der Bergischen Universität Wuppertal von der Informatikdidaktik ein projektorientiertes Lehrformat ausgestaltet werden, in dem Lehramtsstudierende aller Fächer informatische Kompetenzen entwickeln. Insbesondere der mediendidaktische Zugang zur informatischen Bildung mit der Zielperspektive der Unterrichtsgestaltung wurde vorangetrieben. Die Veranstaltung soll dazu anregen, Fragen aus Sicht eines der im Bachelor studierten Fächer zu Ge-

64 Vgl. Medienberatung NRW (Hg.), *Medienkompetenzrahmen NRW,* Münster/Düsseldorf 2020, 11.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

genstandsbereichen der Informatik zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit einer individuellen Fragestellung aus dem ‚eigenen', wohlbekannten Fach erfordert informatische Fertigkeiten, die auf der assoziierten Ringvorlesung „Informatik im Alltag – Durchblicken statt Rumklicken"[65] aufbauen und punktuell vertieft werden müssen. Hierzu wird die Interaktion mit Informatiksystemen über exklusiv textuelle Schnittstellen im Seminar erarbeitet. In der Projektarbeit gestalten die Studierenden daraufhin typische Dokumentstrukturen ihrer Studienfächer; das informatische Werkzeug zur Gestaltung ist dabei die Auszeichnungssprache LaTeX, die die Studierenden sich im Rahmen des Seminars grundlegend aneignen. Anhand der textbasierten Interaktion mit dem Textsatzsystem TeX sowie der Modellierung von Dokumenten mit Implementierung in LaTeX lassen sich vielfältige Aspekte der Informatik aufschließen, die auch in großer Breite die informatischen Kompetenzen der o. g. GI-Bildungsdokumente adressieren. Die Studierenden durchlaufen den informatischen Modellierungskreis ausgehend von einer mediendidaktischen Fragestellung (Problemsituation). Mit den informatischen Methoden der Formalisierung zu einem Modell und der Implementierung bzw. Beschreibung eines Dokumentes in LaTeX gelangen sie dabei zu einer Lösung. Die informatischen Ergebnisse am Ende der Modellierung bedürfen wiederum einer mediendidaktischen Einordnung hinsichtlich Nützlichkeit, Anpassungs- oder Erweiterungsbedarf der entwickelten Lösung. Im Rahmen dieser Modellierungserfahrung entwickeln die Studierenden informatische Kompetenzen, die auch der geforderten informatischen Literalität zuträglich sind.

Medienerziehung

Eine wichtige medienerzieherische Aufgabe von Lehrkräften besteht darin, Schüler*innen zu einem verantwortungsbewussten und reflektierten Medienhandeln zu befähigen. Dies schließt ein, sich der Vorteile, aber auch

65 Für einen Überblick zur Veranstaltungskonzeption empfiehlt sich Daniel Losch und Ludger Humbert, *Durchblicken statt Rumklicken. Informatische Bildung für alle*, *Forschungsmagazin BUW.OUTPUT* 24 (2021), 18–23; um sich ein Bild von der wissenschaftlich begleiteten Weiterentwicklung des Lehrformates zu machen, sei auf Daniel Losch und Ludger Humbert, *Informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden. Reformprozess einer allgemeinbildenden Informatikveranstaltung in der universitären Lehrerbildung*, in: Arno Pasternak (Hg.), *„Informatik für alle" – INFOS 2019, 18. GI-Fachtagung Informatik und Schule*, Bonn 2019, 119–128. https://doi.org/10.18420/infos2019-b8 verwiesen.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Gefahren der Mediennutzung im Alltag bewusst zu sein, um bewusste Entscheidungen für das eigene Handeln treffen zu können. Am Beispiel von sogenannten algorithmischen Empfehlungssystemen können Studierende entsprechende medienpädagogische und informatische Kompetenzen erwerben. Solche Systeme sind Studierenden i.d.R. nicht als Informatiksysteme bekannt, sondern begegnen ihnen beim alltäglichen Medienkonsum, z. B. in Form von personalisierter Werbung oder Filmempfehlungen auf Videoportalen. Ein reflektiertes und verantwortungsbewusstes Handeln würde voraussetzen, dass eingeschätzt werden kann, wie solche Empfehlungen zustande kommen und welche Auswirkungen sie ggf. haben. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation können sich Ziele in einem Hochschulseminar z. B. auf

- das Verständnis grundlegender Funktionen und Prinzipien von Empfehlungssystemen,
- die Einschätzung der Einflüsse auf die Meinungsbildung, das Konsumverhalten und die interessengeleitete Setzung von Themen,
- die Analyse und Interpretation von Nutzungsdaten,
- die Analyse und Bewertung von Geschäftsmodellen

beziehen.

Empfehlungssysteme sind intransparente Informatiksysteme, d. h. ihre Algorithmen und die erfassten und gehaltenen Daten sowie die damit verbundenen Empfehlungslogiken werden i.d.R. nicht offengelegt. Einen ersten Zugang können Studierende über die vom System ausgewerteten Daten erhalten, indem sie entweder für ein selbst genutztes Portal (z. B. TikTok) ihre Nutzungsdaten anfordern und diese – expliziten und impliziten – Daten mit Blick auf inhaltliche Vorlieben und Nutzungsmuster auswerten. Auf diese Weise lassen sich vielfältige Aussagen über das Nutzungsverhalten und die jeweilige Person aus den Daten gewinnen, die zu einem individuellen Profil zusammengeführt werden können. Alternativ können auch Scraping-Tools genutzt werden, die den eigenen Useraccount auslesen und die Daten visualisieren. Ein solches Vorgehen sensibilisiert nicht nur für das eigene Nutzungsverhalten, sondern auch für die Vielzahl von Daten, die – i.d.R. ohne Wissen der Nutzenden – vom Informatiksystem gesammelt und ausgewertet und zu Nutzungsprofilen verdichtet werden. In einem nächsten Schritt können anhand konkreter Beispiele Filterverfahren (z. B. demographisches oder kollaboratives Filtern) erarbeitet werden, um zu verstehen, wie Empfehlungen auf der Basis der erhobenen Nutzungsdaten

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

maschinell berechnet werden. Insgesamt kann so ein Einblick in Funktion und Struktur von digitalen Medien ermöglicht werden, die sonst nur aus einer Anwendungsperspektive wahrgenommen werden. Nicht zuletzt lässt sich dann auch einschätzen, wie das Entstehen von rabbit holes oder filter bubbles technisch oder algorithmisch unterstützt wird[66].

7. Fazit und Ausblick

Digitale Medien, die Lehrkräften im schulischen Alltag als Mittel oder als Gegenstand von Unterricht begegnen, werden in der Regel nicht mit Informatiksystemen oder informatischen Prinzipien verbunden, sieht man von den Fachlehrkräften der Informatik ab. Die dem Beitrag zugrundeliegende Annahme ist, dass sowohl die kompetente unterrichtliche Nutzung von digitalen Medien als auch die Förderung von Medienbildung eine grundlegende informatische Literalität bei Lehrkräften voraussetzt. Entsprechend wird für eine – von mediendidaktischen und medienerzieherischen Aufgabenstellungen im Kontext beruflicher Handlungsfelder ausgehende – informatische Bildung für Lehramtsstudierende aller (allgemeinbildenden) Fächer plädiert. Bisher werden in eher fragmentarischer Weise informatische Fragestellungen im Unterrichtsfach Informatik und Aspekte der Medienpädagogik in den Bildungswissenschaften in der ersten Ausbildungsphase bearbeitet. Ein Konzept für eine professionsbezogene und fachlich fundierte, integrierte Auseinandersetzung fehlt bisher weitgehend. Mit einer Kohärenzbetrachtung ‚Informatische Bildung – Medienbildung' lässt sich zeigen, dass beide Bereiche theoretisch, konzeptionell und methodisch-didaktisch gegenseitig anschlussfähig sind. So können beispielsweise aus der gemeinsamen semiotischen Grundlage Implikationen für Bildungszusammenhänge abgeleitet werden, ebenso wie wissenschaftliche und bildungspolitische Vorstellungen zum Kompetenzerwerb in sinnvoller Weise aufeinander bezogen werden können.

Um die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit informatischen Inhalten für Lehramtsstudierende zu motivieren, bietet es sich an, von zukünftigen professionsbezogenen Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren) auszugehen. Dazu wurden

66 Vgl. Bardo Herzig, E. Sarjevski und D. Hielscher, *Algorithmische Entscheidungssysteme und digitale Souveränität,* in: *merz Wissenschaft: Digitalität und Souveränität. Braucht es neue Leitbilder der Medienpädagogik? 6* (2022), 95–106.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

im Beitrag zwei Beispiele zu den Handlungsfeldern Unterrichten und Erziehen skizziert, die impulsgebend aufzeigen, welche Konzepte und Methoden aus Informatik bzw. Medienpädagogik konkret erarbeitet werden könnten.

Zu diskutieren bleibt die curriculare (hochschulische) Verantwortlichkeit für derartige Lehrangebote. Eigenständige Informatikangebote sind im Sinne des vorgestellten Ansatzes (nicht grundsätzlich!) keine zielführende Option, da die Lehramtsstudierenden kein Informatik-Studium parallel absolvieren sollten. Auch durch Hinzunahme der Informatikdidaktik wäre nur wenig gewonnen, da die Studierenden auf diese Weise zwar unterrichtspraktische Fragestellung im Kontext der informatischen Phänomene in den Blick nehmen können, jedoch die Medienpädagogik abstinent wäre. Diese müsste vielmehr ihre Angebote im bildungswissenschaftlichen Studium um die Entwicklung informatischer Kompetenzen anreichern. Dabei ist wiederum zu beachten, dass die informatische Fachlichkeit sichergestellt sein muss. Insgesamt dürfte eine ‚einfache Umsetzung' damit erschwert werden. Denn schließlich steht zudem offen, welches Curriculum für Lehrangebote, die dem vorgestellten Ansatz folgen, denkbar wäre. Welche Gegenstände und Methoden aus Informatik und Medienpädagogik werden warum ausgewählt und wie konkret verknüpft? In konzeptioneller Hinsicht stellt sich die Frage, wie medienpädagogische Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften um informatische Anteile systematisch ergänzt werden können bzw. sollen, sodass eine sowohl informatisch als auch medienpädagogisch fundierte Gestaltung von Lernsituationen für Schülerinnen und Schüler möglich wird.

Ratsam scheint es in der Zwischenzeit, pragmatisch bilaterale Koalitionen zwischen Informatik und Medienpädagogik zu formen und die im Beitrag lediglich angedeuteten Perspektiven zumindest probeweise in der Lehre aufzunehmen und sowohl medienpädagogische Aufgabenstellungen als auch die zugehörigen informatischen Konzepte aufzuarbeiten und in konkreten Ausbildungsformaten zu implementieren.

Literatur

Aufenanger, Stefan: *Multimedia und Medienkompetenz. Forderungen an das Bildungssystem*, in: Stefan Aufenanger/ Renate Schulz-Zander/ Dieter Spanhel (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik,* Opladen 2001, 1, 109–122. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5

Aufenanger, Stefan: *Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik, medien praktisch* 24 (2000), 4–8.

Baacke, Dieter: *Medienpädagogik*, in: Erich Straßner (Hg.), *Grundlagen der Medienkommunikation*, Tübingen 1997.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Baumann, Rüdeger: *Didaktik der Informatik*, 2. Aufl., Stuttgart 1996.

BLK (Hg.): *Gesamtkonzept für die Informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung*, BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 16 (1987).

BLK (Hg.): *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*, BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 44 (1995).

Brauer, Wilfried et al.: *Zielsetzungen und Inhalte des Informatikunterrichts*, in: Wolfgang Arlt/Klaus Haefner (Hg.), *Informatik als Herausforderung an Schule und Ausbildung*, Heidelberg 1984, 338–346.

Claus, Volker/Schwill, Andreas: *Duden Informatik A–Z. Fachlexikon für Studium und Praxis*, 4. Aufl., Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2006.

DGfE Sektion Medienpädagogik, *Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile*, 2017. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X

Esposito, Elena: *Der Computer als Medium und Maschine*, *Zeitschrift für Soziologie* 4 (1993), 338–354. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1993-0502

EU Science Hub (Hg.): *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Fassung vom 26.02.2019, 2017.

Fakultätentag Informatik: *Fächerkatalog Informatik*, abgedruckt in: Wilfried Brauer, Wolfhart Haacke und Siegfried Münch, *Studien- und Forschungsführer Informatik*, 4. Ausgabe, Sankt Augustin/Bonn 1980.

Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.): *Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II*, 2016.

Gesellschaft für Informatik e.V.: *Empfehlung für ein Gesamtkonzept zur informatischen Bildung an allgemein bildenden Schulen*, *LOG IN* 20 (2000), 378–382.

Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.): *Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule. Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I*, 2008.

Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.): *Informatikkompetenzen für alle Lehrkräfte*, 2023. http://doi.org/10.18420/rec2023_064

Gesellschaft für Informatik e.V. (Hg.): *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich*, 2019.

Groeben, Norbert: *Dimensionen von Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*, in: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, München 2002, 160–197.

Hauf-Tulodziecki, Annemarie: *Informatische Bildung und Medienerziehung. Entwurf einer Empfehlung im Auftrag des Fachausschusses 7.3 „Informatische Bildung in Schulen" der Gesellschaft für Informatik e.V.*, in: Andreas Schwill, *Informatik und Schule. Informatik aktuell*, Berlin/Heidelberg 1999. https://doi.org/10.1007/978-3-642-60238-2_10

Herzig, Bardo: *Medienbildung. Grundlagen und Anwendung*, München 2012.

Herzig, Bardo/Sarjevski, Emanuel et al.: *Algorithmische Entscheidungssysteme und digitale Souveränität*, in: merz Wissenschaft: *Digitalität und Souveränität. Braucht es neue Leitbilder der Medienpädagogik?* 6 (2022), 95–106.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Herzig, Bardo/Martin, Alexander: *Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte*, in: Julia Knopf/Silke Ladel et al. (Hg.), *Digitalisierung und Bildung*, Wiesbaden 2018, 89–113. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6

Honegger, Beat Döbeli: *Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 39 (2021) (CC-BY-SA Frederick Heyder). https://doi.org/10.36950/bzl.39.2021.9217

Humbert, Ludger: *Didaktik der Informatik – mit praxiserprobtem Unterrichtsmaterial*, 2. Aufl., Wiesbaden 2006. https://doi.org/10.1007/978-3-8351-9046-7

Humbert, Ludger/Puhlmann, Hermann: *Essential Ingredients of Literacy in Informatics*, in: Johannes Magenheim/Sigrid Schubert (Hg.), Informatics and Student Assessment. Concepts of Empirical Research and Standardisation of Measurement in the Area of Didactics of Informatics, Bonn 2004, 65–76.

Ingold, Marianne: *Information als Gegenstand von Informationskompetenz. Eine Begriffsanalyse*, in: Konrad Umlauf (Hg.), *Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft*, 2011, 19–75.

Keil, Reinhard: *Hypothesengeleitete Technikgestaltung als Grundlage einer kontextuellen Informatik*, in: Andreas Breiter/Martin Wind, *Informationstechnik und ihre Organisationslücken*, Münster 2011, 165–184.

Kerres, Michael: *Konzeption und Entwicklung medialer Lernangebote, Mediendidaktik*, Berlin 2018. https://doi.org/10.1515/9783110456837

KMK: *Medienpädagogik in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995*, 1995.

KMK (Hg.): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 id.F. v. 16.05.2019*, 2019.

KMK (Hg.): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016*, Berlin, 2016.

Kroes, Peter: *Technical Artefacts – Creations of Mind and Matter*, Dordrecht/Heidelberg/New York/London 2012. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3940-6

Losch, Daniel/Humbert, Ludger: *Durchblicken statt Rumklicken. Informatische Bildung für alle, Forschungsmagazin BUW.OUTPUT* 24 (2021), 18–23.

Losch, Daniel/Humbert, Ludger: *Informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden. Reformprozess einer allgemeinbildenden Informatikveranstaltung in der universitären Lehrerbildung*, in: Arno Pasternak (Hg.), *„Informatik für alle"* – INFOS 2019, 18. GI-Fachtagung Informatik und Schule, Bonn 2019, 119–128. https://doi.org/10.18420/infos2019-b8

Magenheim, Johannes/Schulte, Carsten: *Social, ethical and technical issues in informatics. An integrated approach*, in: *Education and Information Technologies* 2006, 319–339.

Marotzki, Wilfried: *Von der Medienkompetenz zur Medienbildung*, in: Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*, Bielefeld 2004, 63–74.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Medienberatung NRW (Hg.): *Medienkompetenzrahmen NRW*, Münster/Düsseldorf 2020.

Mishra, Punya/Koehler, Matthew J.: *Technological Pedagogical Content Knowledge. A Framework for Teacher Knowledge, Teachers College Record* 108 (2006), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nake, Frieder: *Das algorithmische Zeichen*, in: Kurt Bauknecht/ Wilfried Brauer/ Thomas Mück (Hg.), *Informatik 2001.* Tagungsband GI/OCG Jahrestagung 2001, 2001, 736–742.

Pietraß, Manuela: *Für alle alles Wissen jederzeit*, in: Hubert Kleber (Hg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Praxis*, München 2005, 39–50.

Puhlmann, Hermann: *Informatische Literalität nach dem PISA-Muster*, in: Peter Hubwieser (Hg.), *Informatik und Schule – Informatische Fachkonzepte im Unterricht*, Bonn 2003, 135–144.

Schelhowe, Heidi: *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien*, Münster 2007.

Schorb, Bernd: *Medienkompetenz*, in: Jürgen Hüther, Bernd Schorb (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München 2005, 257–262.

Shulman, Lee S.: *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, in: *Harvard Educational Review* 57 (1987), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Spanhel, Dieter: *Medienbildung statt Medienkompetenz?*, *merz medien + erziehung* 54 (2010), 49–54.

Thomas, Marco: Informatische Modellbildung – Modellieren von Modellen als ein zentrales Element der Informatik für den allgemeinbildenden Schulunterricht, Potsdam 2002.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo: *Mediendidaktik. Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen*, München 2010.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke: *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, 3. Aufl., Bad Heilbrunn 2021.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kohärenz-stiftende Studienelemente im Master of Education der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik an den Studienstandorten Wuppertal und Münster

Sebastian Wendland (M.Ed.), Bergische Universität Wuppertal
Jeanne Lengersdorf (M.Ed.), Universität Münster & FH Münster

Einleitung

Der vorliegende Beitrag schließt inhaltlich an den Impulsvortrag „Kohärente Lehrkräftebildung im Zeichen zeitgemäßer beruflicher Bildung" auf der (KolBi-)Fachtagung *„Fragmentierung in der Lehrerbildung – Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionalisierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft"* vom 14. September 2022 an und widmet sich inhaltlich der Verortung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, und der Betrachtung der Studienstruktur des Lehramtsstudiums der gewerblich-technischen (gestalterischen) beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik. Dementsprechend werden im folgenden Beitrag nicht nur Aspekte des fragmentierten Studiums in Perspektive polyvalenter Studienabschlüsse an den Studienstandorten Münster und Wuppertal dargestellt und diskutiert, sondern Studienmodelle, welche durch zielgerichtete (zum Teil durch QLB-Projekte geförderte) Prozesse zur Optimierung von Kohärenz im Lehramtsstudium Lücken mit Blick auf eine ganzheitliche und zeitgemäße Professionalisierung schließen sollen, vorgestellt.

Zunächst findet eine kurze Darstellung des Problemgegenstands statt, welcher sich durch die Folgen der Strukturierung von Lehramtsstudiengängen nach dem Bologna-Prozess hergeleiteten Effekts der Inkohärenz des Lehramtsstudiums, beziehungsweise der damit einhergehenden Trennung der drei wesentlichen Wissensdomänen des Professionswissens von Lehr-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

kräften Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften[1] im Kontext professioneller Handlungskompetenzen[2] darstellen lässt.

Für ein angemessenes Verständnis der späteren Ausdifferenzierung von Kohärenz-förderlichen Seminarmodellen an den Studienstandorten Münster und Wuppertal wird im Anschluss daran die lediglich im Bundesland Nordrhein-Westfalen akkreditierte berufliche Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik kurz porträtiert. Dabei werden die wesentlichen Prämissen und Desiderate der Fachrichtung sowie fachdidaktische Präferenzen im Sinne der letztendlichen Zielklientel zukünftiger Lehrkräfte – angehende Fachkräfte in designnahen und designerischen Ausbildungsberufen – skizziert.[3] Dies bedarf mit Blick auf die Ausgestaltung (in Punkto Lehrkräftebildung und Fachkräfteausbildung) oben benannter zukunftsgerechter Studienmodelle, einer Auseinandersetzung mit Bezugsgrößen der modernen Facharbeit und Handlungsfeldern im Berufsfeld der Mediengestaltung sowie des damit einhergehenden Anspruchs an die berufliche Lehrkräftebildung. Dementsprechend können hier Problem- und Zielvorstellungen gleichermaßen kompakt formuliert werden. Dabei wird vor allem die Bedeutung des, an beiden Standorten für berufliche Lehrkräftebildung transferierten Konzepts, des „Design Thinking" größere Beachtung im Kontext der mediengestalterischen Facharbeit und den damit einhergehenden Folgen für die Lehrkräftebildung in der Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik bemessen.

So werden zunächst die gegenwärtigen Studienstrukturen der Lehramtsstudiengänge in der beruflichen Fachrichtung „Mediendesign und Designtechnik" an den Studienstandorten der Universität und FH Münster sowie der Bergischen Universität Wuppertal vor dem Hintergrund eines Span-

1 Siehe hierzu Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), 469–520.

2 Vgl. u. a. Sigrid Blömeke/Johannes König e.a., *Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests*, *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 3, 310–332.

3 Die Charakteristik der Fachrichtung mit Blick auf das mediengestalterische Berufsfeld in Ulrich Heinen, Mediendesign und Designtechnik – Die berufliche Fachrichtung für designerische und designnahe Berufe, in: Sönke Knutzen/Ulrich Heinen/Alexandra Eder (Hg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 13* (2011), 1–20, 7.
Vgl. dazu auch Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): *Genealogie Mediengestalter Für Digital- und Printmedien/Mediengestalterin Für Digital- und Printmedien – FR Medientechnik*, 2023 online:https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/genealogy/1761201# (abgerufen am 11.09.2023).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

nungsverhältnisses des berufsqualifizierenden Studiums sowie die Perspektive des Lehramtsstudiums für das Berufskolleg angerissen.

Die Konklusion bilden letztlich die (Kurz-)Beschreibungen der verschiedenen Studienmodelle mit der Intention des Abbaus von Inkohärenzen innerhalb der Lehrkräftebildung in selbiger Fachrichtung und unter Einbezug des Potenzials des Design Thinking. Dementsprechend wird hier zunächst das Seminarmodell des „Design Thinking Studios" am Studienstandort Wuppertal, welches ein Beitrag zum QLB-Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung" ist, im Hinblick auf die Förderung eines vernetzten Professionswissens sowie die Methodologie des Design Thinkings dargestellt. Hier wird das sinngemäße Wiederaufgreifen von Fachwissenschaften aus dem KBA in den Master of Education anhand des Studienmodells und verschiedene Kohärenzaspekte[4] aufgezeigt. Weiterhin werden an dieser Stelle schnittstellenübergreifende bzw. mehrere Domänen des Professionswissens von Lehrkräften verknüpfende Studienelemente am Studienstandort Münster dargestellt.

Das Ende des Beitrags bildet eine kurze Zusammenfassung der beschriebenen Aspekte sowie ein Fazit zum Themengegenstand. Hier sollen noch einmal die Perspektiven eines kohärenten Lehramtsstudiums in der beruflichen Fachrichtung sowie Prognosen zu bestehenden Konzepten und Desideraten aufgezeigt werden.

Dabei ist anzumerken, dass der Beitrag weniger Vollständigkeit der Ausdifferenzierung beansprucht, sondern vielmehr eine kompakte Darstellung des Problemgegenstands, der Fragmentierung von Studienelementen, der Polyvalenz von Studienabschlüssen innerhalb der Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik, sowie Positionen und hypothetischen und realisierten Lösungs- und Handlungsempfehlungen ist. Folglich versteht sich der Beitrag als Darstellung des Status Quo von Studienstrukturierungen einer beruflichen Fachrichtung, deren Alleinstellungsmerkmal die Möglichkeit der Bildung von angehenden Lehrkräften in einem bedeutungsvollen und in Zukunft noch zunehmend bedeutungsvollen Berufsfeld ist.[5]

---

4 Auf Grundlage der Arbeitsdefinition von „Kohärenz" nach Katharina Hellmann/Kathrin Ziepprecht e.a., *Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung – Ein hochschulisches Angebots-Nutzungs-Modell*, *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (2021), 14(2), 311–332.

5 Die Verfasser*innen wählen, gemäß ihrer Disziplin- und Projektzugehörigkeit einen Zugang zum Themenbereich der „Fragmentierung", welcher nicht, wie ein Großteil der Beiträge der Herausgeberschrift, eine kritisch-bildungstheoretische Sichtweise auf den Diskurs zur gegenwärtigen Systematik innerhalb der Lehrkräftebildung abzielt,

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

I) Inkohärenzen in der gegenwärtigen Lehrkräftebildung und Kohärenz-Begriff im Sinne eines vernetzten Professionswissens und verzahnter Lehr-Lernveranstaltungen

Mit der Bildungsstrategie einer Verwissenschaftlichung der Lehrkräftebildung in den 1970er-Jahren erfolgte die Verlagerung der Lehrkräftebildung von den pädagogischen Hochschulen an die Universitäten. Die Bologna-Reform aus dem Jahr 1999 schaffte im Sinne einer vermeintlichen nationalen und internationalen Vergleichbarkeit und einer flexibleren Berufsperspektive des Studiums (im Sinne einer polyvalenten Studienstrukturgestaltung) sodann die Trennung des Bachelor- und Masterstudiums. Im Hinblick auf lehramtsbildende Studiengänge bedeutet dies, dass durch (den Widerspruch) eine(r) strikte(n) Modularisierung von Studienstrukturen und der Differenzierung von polyvalenten berufsqualifizierenden und lehramtsspezifischen Abschlüssen[6] eine Trennung bzw. eine Fragmentierung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studieninhalte einhergeht. Hinsichtlich effektiver Lehrkräftebildung besteht hier ein direkter Widerspruch zwischen der bildungspolitischen Auflage der Ausgestaltung polyvalenter Studiengänge und einem sinnhaften (mit Blick auf die Domänen des Professionswissens Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studienanteilen) kohärenten Lehramtsstudium.[7]

So besteht die Annahme, dass Fragmentierungsstrategien im negativen Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Lehrkräfte-spezifischen Wissenserwerb stehen.[8] Die Konstruktion von Kohärenzen im Sinne eines

sondern das Phänomen der (In-)Kohärenzen aus Sichtweise der Arbeit innerhalb des QLB-Projektes „Kohärenz in der Lehrerbildung" (A2) sowie unter Betrachtung der arbeitswissenschaftlichen Prämissen der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik fokussiert.

6 Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung, Erziehungswissenschaft 18 (2007), 17–24, 18.

7 Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 469–520, 482. sowie Hellmann/Ziepprecht e.a., *Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung, Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2) (2021), a.a.O., 312.

8 Eine Fragmentierung der Studieninhalte in die drei wesentlichen Domänen verhindert die Möglichkeit zur Verknüpfung der benannten Wissensbereiche. Folglich stehen Wissensbestände, welche sich auf die Domänen beziehen, nicht verknüpft nebeneinander, was dazu führt, dass Lehrkräfte jenes Wissen nicht sinnvoll integrieren oder in schulischen Handlungssituationen miteinander in Einklang bringen können. Es entsteht sog. „träges Wissen". Vgl. hierzu insbesondere den Artikel von Heinz Gruber/Heinz Mandl

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

vernetzten Professionswissens durch verzahnte Lehr-Lernveranstaltungen, durch das Wiederaufgreifen von im Studium zurückliegenden Inhalten im Master of Education oder das Ineinanderwirken von Theorie und Praxiselementen muss dementsprechend gesondert betrachtet und gefördert werden. Dabei muss Kohärenz im Studium zwar durch die Struktur des Studiums und das Mitwirken von Lehrenden, z.B. durch verzahnte Studienelemente gefördert werden, jedoch gilt es zu beachten, den Studierenden Freiraum zu lassen, eigenständig Erfahrungen und Verknüpfungen bezüglich ihres Studiums und eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs zu schaffen bzw. zu reflektieren.[9]

Doch was kann eigentlich genau unter dem Begriff der „Kohärenz" verstanden werden und welche Parameter können im Hinblick auf eine Fragmentierung dargestellt werden? Im Kontext der Bildungswissenschaften steht der Begriff der Kohärenz im Zusammenhang mit guter Lehrkräftebildung und mit der Beschreibung einer sinnstiftenden Verflechtung und Wahrnehmung von Lehr-Lernstrukturen, -gelegenheiten und Professionalisierungs-/spezifischen (Wissens-)Inhalten. Eine zielgerichtete Begriffs- und Arbeitsdefinition liefert dabei der Beitrag der Arbeitsgruppe um Hellmann et al. (2021), welche auf Grundlage verschiedener Bezugsgrößen einen standortübergreifenden Kohärenzbegriff definieren.[10] Der Schlüsselbegriff der „Kohärenz" wird hier im Rahmen der Konnotation von QLB-Projekten zur Förderung von Kohärenz als Bestrebung bzw. als dynamischer Entwicklungsprozess beschrieben, um angehenden Lehrkräften ein vernetztes Lehrkräfte-spezifisches Professionswissen zu vermitteln.[11] Baumert & Kunter (2006) proklamieren dabei, dass fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen in ihrer Gemeinsamkeit den Kern des Professionswissens und der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellt und entsprechend miteinander in Verbindung gesetzt werden muss. Die Arbeitsgruppe um Hellmann et al. (2021) hat diesbezüglich ein Angebots-Nutzungs-Modell hochschulischer Kohärenzbildung

---

e.a., *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* in: *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze,* 139–156.

9 Vgl. Katharina Hellmann, *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung*, in: Katharina Hellmann/Jessica Kreutz e.a. (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde*, Wiesbaden 2019, 9–30.

10 Vgl. Hellmann/Ziepprecht e.a., *Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung*, a.a.O., 311–332.

11 Vgl. Baumert/Kunter, *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, a.a.O., 479. Sowie Schulman, *Knowledge and teaching*, a.a.O., 1–21.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

entwickelt, welches auf Grundlage von Modellen zu Kohärenzwahrnehmungen im schulischen Kontext entwickelt wurde und entsprechend auch auf hochschulische (Lehrkräfte-)Bildung ausgeweitet wurde. Für eine Skizzierung der Ausgestaltung von Kohärenz ist mit Blick auf die beiden Studienstandorte an dieser Stelle insbesondere das Verständnis von *verzahnten Lernangeboten* (welches auch den Fokus der Arbeitsgruppe darstellt) hinsichtlich des vernetzten Professionswissens von Bedeutung. Verzahnte Lernangebote in Form von Lehrveranstaltungen verzahnen fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Inhalte miteinander, was eine systematische Planung und Abstimmungen von Inhalten und Professionswissensbereichen beansprucht.[12]

Eine Möglichkeit, Wissensdomänen mittels verzahnter Lernveranstaltungen sinnstiftend miteinander zu verknüpfen, stellt beispielsweise das „projektbasierte Studieren" dar, welches sich im Kontext der Vernetzung von Wissensinhalten des Professionswissens unter Aspekten komplexer Problemstellungen insbesondere für das Studium designersicher Fachrichtungen, wie Mediendesign und Designtechnik eignet. Dabei zeigen Lehr-Lernveranstaltungen, die z.B. Fachwissenschaft und Fachdidaktik miteinander verknüpfen und von zwei Lehrpersonen aus eben diesen Bereichen gemeinsam durchgeführt werden, eine erhöhte Kohärenzwahrnehmung bei Studierenden.[13]

Im Umgang mit dem Begriff der Kohärenz wird hinsichtlich der „Verzahnung von Studienelementen"[14] zwischen *vertikaler* und *horizontaler* Kohärenz unterschieden. Die Begriffe beschreiben dabei konzeptionelle Verknüpfungen verschiedener Aspekte und Inhalte des Lehramtsstudiums. Die *vertikale Kohärenz* beschreibt dabei die Wahrnehmung des Zusammenhangs von Studienelementen über die Grenzen von Bachelor und Master hinaus sowie Verknüpfungen innerhalb einer Wissensdomäne. *Horizontale Kohärenz* beschreibt derweil die sinnstiftende Vernetzung von Bereichen des beschriebenen Professionswissen von Lehrkräften. Beispielhaft dienen dabei „verzahnte Lehr-Lernveranstaltungen", wie sie in diesem Beitrag auf-

12 Hellmann/Ziepprecht e.a., *Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung*, a.a.O.

13 Vgl. Kathrin Ziepprecht/Katharina, Gimbel: *Vernetzte Lernumgebungen – Empirische Befunde zu Präferenzen von Studierenden und zur Umsetzung im Lehrangebot*, in: Monique Meier, Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*, Münster 2018, 21–34.

14 Hellmann/Ziepprecht e.a., *Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung*, a.a.O., 314.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

gegriffen werden, und Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften verzahnen. Ein durchgehend kohärentes Lehramtsstudium ist stets als dynamischer Prozess zu verstehen, welcher immer wieder Anpassungen auf allen Strukturebenen benötigt.[15]

II) Die berufliche Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik vor dem Hintergrund wachsender Aktualität und Ausdifferenzierung designerischer Berufe

Die vorliegende Betrachtung von Inkohärenzen im Lehramtsstudium und den damit einhergehenden späteren Beschreibungen von Studienelementen mit dem Ziel der Förderung eines vernetzten Professionswissens soll sich in diesem Beitrag auf das Studium der auf die mediale Gestaltung fokussierten beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik fokussieren. Da es sich dabei um eine berufliche Fachrichtung handelt, die vor gut 15 Jahren eine Lücke in der Lehrkräftebildung für das mediengestalterische Berufsfeld schloss[16], jedoch gegenwärtig lediglich im Bundesland Nordrhein-Westfalen studiert werden kann, soll an dieser Stelle eine kurze Darstellung der Fachrichtung hinsichtlich ihrer Begründungsintention, ihrer fachwissenschaftlichen Bezüge sowie ihrer Zielgruppe an berufsbildenden Schulen stattfinden.

So hat sich die berufliche Fachrichtung „Mediendesign und Designtechnik" in der Liste der beruflichen Fachrichtungen, welche zumindest in NRW das Desiderat einer fachgerechten, berufsfeldspezifischen Lehrkräftebildung erfüllt, im Jahr 2009 etabliert. Die Fachrichtung erfüllt dabei den Zweck, die (technisch-orientierten) gewerblich technischen beruflichen Fachrichtungen hinsichtlich der Ausbildung von Lehrkräften für „designerische und designnahe Berufe"[17], welche seit Beginn der 1970er Jahren in eben solchen Fachrichtungen sowie seit Mitte der 1990er-Jahre durch die berufliche Fachrichtung der Gestaltungstechnik vorgenommen wurde,

15 Vgl. Hellmann, Kohärenz in der Lehrerbildung, a.a.O., 316. sowie Karen Hammerness, *From coherence in theory to coherence in practice*, Teachers College Record (2006), 108 (7), 1241–1265.

16 Vgl. Björn Blankenheim/Johannes Busmann e.a., *Mediendesign und Designtechnik. Eine Berufliche Fachrichtung nach Landesrecht in bundesweiter Perspektive*, in: Jörg-Peter Pahl (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*, Bielefeld 2010, 783–797, 783. sowie Heinen, Mediendesign und Designtechnik, a.a.O., 13.

17 Heinen, Mediendesign und Designtechnik, a.a.O., 2.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

abzulösen. In der Auflistung der beruflichen Fachrichtungen, die innerhalb der „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“[18] der KMK von 2019 festgehalten sind, wird die Fachrichtung trotz ihrer Notwendigkeit für eine berufsspezifische Ausbildung[19] nicht aufgeführt. Diese Notwendigkeit begründet sich vor allem in dem Fokus auf designerische und designnahe Berufe und der Orientierung an Aufgabenfeldern und -prozessen der beruflichen Arbeitswelt, welche sich insbesondere durch das kreative, konzeptionell projektbasierte Arbeiten in der Praxis auszeichnen.[20]

Lehrkräfte, die ein Studium der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik[21] abgeschlossen haben, unterrichten in unterschiedlichen Bildungsgängen an berufsbildenden Schulen im Bereich der (medialen) Gestaltung. Die Tätigkeitsprofile der Berufe des mediengestalterischen Berufsfeldes (allen voran Mediengestalter*innen Digital u. Print, sowie vollschulische Ausbildungsberufe wie Gestaltungstechnische Assistent*innen) konzentrieren sich (je nach Fachrichtung) auf die konzeptionell-, und technisch-gestalterische Arbeit in Medien-, Design-, Kreativagenturen und Druckereien. Dabei unterliegen diese ständigen Transformationsprozessen. Neue Technologien und Entwicklungen verändern berufliche Handlungsprozesse stetig, führen zu neuen Handlungsaufgaben und fordern weiter-

18 Kultusminister Konferenz [KMK]: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, 2019, online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

19 Vgl. Blankenheim/Busmann e.a., *Mediendesign und Designtechnik, a.a.O.*, 783f.

20 Die Aktualität des Berufsfeldes der Mediengestaltung ist bis heute unverändert. Im Gegenteil – neben einer zunehmenden Ausdifferenzierung des Berufes Mediengestalter*in Digital und Print (vgl. ZFA 2022) kommen im Zuge der Transformation neue artverwandte Ausbildungsberufe, wie etwa jener der Gestalter*innen für immersive Medien hinzu (KMK 2022). Solche Beispiele zeigen die Aktualität dieser Fachrichtung und verdeutlichen den Bedarf einer Differenzierung der gestalterischen Fachrichtungen.

21 Anmerkung: Ein (Lehramts-) Studium innerhalb der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik kann momentan lediglich an den Studienstandorten der Bergischen Universität Wuppertal und der FH Münster/Universität Münster aufgenommen werden. Aktuelle Bezugspunkte einer berufsspezifischen Fachdidaktik stellen dabei arbeitswissenschaftliche und methodologische sowie vor allem design- und kunstpädagogische Aspekte dar. Vgl. hierzu Marion Godau, *Designerpädagogik. Perspektiven für die Berufliche Bildung im Mediendesign*, in: Sönke Knutzen/Ulrich Heinen e.a. (Hg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung* 2011, Fachtagung 13, 1–12. und Blankenheim/Busmann e.a., *Mediendesign und Designtechnik*, a.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

entwickelte Handlungskompetenzen. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der zuvor bereits benannten Neuordnung der Ausbildung des/der „Mediengestalter*in Digital und Print“[22] ab dem 01.08.2023 und der Gestaltung neuer Ausbildungsberufe wie den/die Gestalter*in für immersive Medien wider[23]. Aktuelle Themen wie z.B. Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und der Umgang, Einsatz und das Potenzial von künstlichen Intelligenzen wandeln immer wieder die beruflichen Anforderungen und unterstreichen die Bedeutung der auf den Designprozess konzentrierten beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik.

Infolgedessen stehen Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte vor der Herausforderung der wandelnden Berufsbilder, die eine didaktische Reflexion fordern, um Schülerinnen und Schüler entsprechend auf die berufliche Wirklichkeit vorzubereiten. Wie es in den Standards der Lehrkräftebildung gefordert wird, sollen Lehrerinnen und Lehrer ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln[24], was nicht nur die universitäre Lehrkräftebildung hinsichtlich hochschuldidaktischer Konstruktionsprinzipien, sondern auch Weiterbildungsprozesse in den darauffolgenden Phasen der Lehrkräftebildung und des Berufsalltags vor große Herausforderungen stellt.

22 Vgl. Zentraler Fachausschuss für Medien: *Broschüre zur Neuordnung der Ausbildungsordnung Mediengestalter Digital und Print und Mediengestalterin Digital und Print 2023*, 2023, Online: https://zfamedien.de/downloads/Mediengestalter/Grundlagen/Mediengestalter_Digital_und_Print_2023_ZFA.pdf und Ministerium für Bildung und Schule/ Qualitäts- und UnterstützungsAgentur Landesinstitut für Schule [QUA-LiS NRW]: *Mediengestalter Digital und Print Mediengestalerin Digital und Print*, 2023, online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/berufe-a-bis-z/mediengestaltung-digital-print/ein.html (abgerufen am 05.04.2023).

23 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): *Genealogie Mediengestalter Für Digital- und Printmedien/Mediengestalerin Für Digital- und Printmedien – FR Medientechnik*, 2023.

24 Vgl. Kultusminister Konferenz [KMK]: *Standards für die Lehrerbildung*, Berlin, Bonn 2019, 3.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Veränderung der Anspruchsprofile der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik durch eine Verschiebung im Berufsfeld der Mediengestaltung

Der Beruf der Mediengestalter*in Digital und Print zählt nach wie vor zu den ausbildungsstarken Berufen des dualen Systems.[25] Der Anteil der Auszubildenden, welche eine Ausbildung in der Spezialisierungsrichtung „*Gestaltung und Technik*" absolvieren, ist dabei wesentlich bestimmend. Dabei handelt es sich um die Spezialisierungsmöglichkeit, die neben den Fachrichtungen „*Beratung und Planung*" und „*Konzeption und Visualisierung*" (eine Umstrukturierung der Fachrichtungen erfolgt ab dem Sommer 2023)[26] im dritten Lehrjahr erfolgt. Dabei deutet sich eine (zunehmende) Transformation der Arbeitswelt in der Gesamtheit sowie der Tätigkeitsfelder des Berufsfeldes der medialen Gestaltung im Speziellen an. Vor allem durch die steigende Bedeutung textbasierter generativer künstlicher Intelligenzen (dem Deeper Machine Learning, wie u.a. durch Chat GPT, Midjourney oder DALL-E2) und der Robotik verändern sich zeitgenössische Arbeitswelten dahingehend, dass fortan in einer Vielzahl an Berufsfeldern die Möglichkeit besteht, jene Routineaufgaben, welche weniger auf Kreativität oder zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion, sondern viel mehr auf technischer Perfektion beruhen, durch die Implementierung von künstlichen Intelligenzen abzudecken. Mit Blick auf das Berufsfeld der Mediengestaltung bedeutet dies, dass ehemals zeitaufwändige repetitive Tätigkeiten wie u.a. Bildretusche (z.B. das Freistellen von Produkten innerhalb der Katalogfotografie oder das Erzeugen von Licht- und Farbstimmungen) durch KI übernommen werden, oder aber Katalogfotos direkt durch generative künstliche Intelligenzen (mitunter aus/in Form von 3D-Renderings) erzeugt werden. Ebenso sind generative künstliche Intelligenzen mittlerweile in der Lage, beeindruckende Illustrationen in verschiedensten Stilrichtungen zu erschaffen, Webseiten zu programmieren und Layouts hinsichtlich makro- und mikrotypografischer Textgestaltung

25 Das BIBB verzeichnete für das Jahr 2022 insgesamt 2.457 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge. Siehe dazu Alexander Christ/Eric Schuß e.a.,_*Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2022,* Bonn 2023, 17. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2022.pdf

26 Vgl. hinsichtlich der Umgestaltung des Rahmenlehrplans und der Novellierung der Fachrichtungsstruktur: Zentraler Fachausschuss für Medien: *Broschüre zur Neuordnung der Ausbildungsordnung Mediengestalter Digital und Print und Mediengestalterin Digital und Print*, 2023, 3.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zeit- und kostengünstig bzw. effektiv zu erstellen. Verfolgte der Einsatz von softwarebasierten generativen künstlichen Intelligenzen in Architektur, Ingenieurwesen, Kunst und im (Industrie- und Produkt-)Design, welche unter Beachtung des branchen(un)spezifischen Begriffs des analytischen „Generative Designs" zusammengefasst werden können, bislang den Anspruch durch genauste Parametereingaben eine Vielzahl an technisch perfekten Lösungen zu generieren[27], kann KI das Tätigkeitsprofil gegenwärtig dahingehend verändern, dass künstliche Intelligenzen von Designer*innen als geläufiges Tool zur Ideenfindung oder als Roboter für Routinearbeiten genutzt werden können. Dieser Einsatz erfordert in erster Linie die iterative und somit reflexive Bestimmung von kundenspezifischen Parametern (sog. Prompts) und kann somit als Bezugsgröße für die Fachkräfteausbildung (ohne dabei ethische, soziale und den Datenschutz betreffende Auswirkungen von KI (Design) außer Acht zu lassen) in Betracht gezogen werden. Damit einhergehend stellt sich die Frage, inwiefern Fähigkeiten und Kompetenzprofile, wie das Empathie-geleitete, zielgerichtete Erfassen von Kunden- und Endverbraucherbedürfnissen sowie das Ermitteln von Interaktionsverhalten und -erfahrungen von Verbrauchern, welche gegenwärtig noch mit Berufsprofilen von UX (User Experience)- oder UI (User Interface)-Design verknüpft werden und im Berufsfeld der Mediengestaltung bislang primär in den Fachrichtungen *„Beratung und Planung"* sowie *„Konzeption und Visualisierung"*, wenn aber überhaupt nur vereinzelt in *„Gestaltung und Technik"* vorkommen, an Relevanz gewinnen.[28] Daraus resultiert zudem die Frage, wie fachdidaktische Modelle innerhalb der Lehrkräftebildung aussehen können.

27 Vgl. Pirouz Nourian/Shervin Azadi e.a., *Generative Design in Architecture: From Mathematical Optmization to Grammatica Customization*, in: Panagiotis Kyratsis e.a. (Hg.), *Computational Design and Digital Manufacturing*, Singapore 2023, 1–44. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21167-6_1
sowie Hartmut Bohnacker e.a., *Generative Gestaltung: entwerfen, programmieren, visualisieren*, Mainz 2009.

28 Von Automatisierungsbestrebungen, die in das Berufsfeld noch weiter verstärkt Einzug halten und dem Anspruch einer dem Gegenstand „KI" inhärenten Informatisierung des Berufsfeldes und weitreichenden medienethischen Debatte kann ausgegangen werden. Die Frage, inwiefern menschliche Kreativprozesse durch künstliche Intelligenzen gestützt oder gar weitestgehend übernommen werden, bleibt an dieser Stelle offen und erfordert im Rückschluss eine fachdidaktische Reflektion.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III) Das Studium der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik im Spannungsfeld von Berufsqualifizierung und kohärentem Lehramtsstudium an den Studienstandorten Münster und Wuppertal

Das erste Kapitel hat mit der kompakten Darstellung der Problematik einer zu Gunsten von Polyvalenz begründeten Fragmentierung im Studium, den damit einhergehenden Effekten der Inkohärenz und der Prämisse der Schaffung von kohärenz-stiftenden Studienelementen ein Dilemma innerhalb der gegenwärtigen Lehrkräftebildung aufgezeigt. Kapitel II beschreibt die berufliche Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik hinsichtlich ihrer Aktualität und den damit verbundenen Herausforderungen. An dieser Stelle kann die Aufschlüsselung des Status Quo der Studiengangsystematik und Kombinationsmöglichkeiten der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik an den Studienstandorten (beginnend mit) Münster und (verstärkt auf) Wuppertal erfolgen. Hier wird anhand exemplarischer Beispiele aufgezeigt, inwiefern die Trennung von berufs- und berufsschulspezifischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu Gunsten berufsqualifizierender Studienabschlüsse und zu Lasten eines kohärenten Lehramtsstudiums durch gegenwärtige Studienstrukturen begünstigt werden und die Annahmen der Inkohärenz durch die Betrachtung polyvalenter Studiengänge intensiviert erscheinen lassen.

Das Studium der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik teilt sich im Lehramtsstudium[29] in Fachwissenschaften, die an der „Münster School of Design" (kurz MSD; innerhalb der FH Münster) vermittelt werden, und die Fachdidaktik, dessen Lehre am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) erfolgt, sowie in schulpraktische Studieninhalte auf. Der Schwerpunkt im Bachelor liegt zwar auf der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte, zeigt (trotz Modularisierung) durch das integrative Modul „Fachdidaktik Einführung" mit einem Workload von 5 LP auch Möglichkeiten der Vernetzung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft und somit eine erste Fokussierung auf das Lehramtsstudium und den Lehrberuf auf.[30]

29 Studierende mit der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik studieren dabei an der FH Münster und der Universität Münster.

30 Dieses Modul teilt sich in eine Vorlesung „Didaktik des beruflichen Lernens" und ein Seminar „Einführung in die Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Mediendesign/Designtechnik" ein. Das Modul verfolgt dabei das Ziel, Studieren-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Berufskolleg-spezifischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Master of Education am Studienstandort Münster besetzen derweil Positionen mit einem Workload von insgesamt 25 LP. Diese LPs werden in den Fachwissenschaften an der MSD in einem „Design-Projekt unter fachdidaktischer Perspektive" (15 LP) sowie in dem Modul „Fachdidaktik Aufbau" (10 LP) erlangt. Im Modul „Design-Projekt unter fachdidaktischer Perspektive" erfolgt ebenfalls eine fachwissenschaftlich-fachdidaktische Verschränkung (vgl. Modulhandbuch), wobei sich das Modul „Aufbau Fachdidaktik" aus vier Seminaren zusammensetzt.[31]

Die kurze vorangestellte strukturelle Betrachtung des Lehramtsstudiums am Studienstandort Münster lässt die Vermutung zu, dass trotz einer Fragmentierung in Bachelor und Master und der damit einhergehenden grundsätzlichen Trennung von Fachwissenschaften und -didaktik im System polyvalenter Studienabschlüsse (sinnhafte) Kohärenzerfahrungen bereits bei Bachelorstudierenden auftreten. Bereits im Kernbereich des Bachelor-Studiums sind begleitende obligatorische fachdidaktische und berufspädagogische Seminare vorgesehen, sodass Studierende (rein theoretisch) bereits über vernetzte Wissensbestände verfügen.

Folglich soll an dieser Stelle ein dezidierter Blick auf die Studienstruktur des Bachelor-Master-Systems am Studienstandort Wuppertal[32] vorgenom-

---

de bereits im Bachelor Kenntnisse zur Aufbereitung „fachdidaktische(r) Gegenstandsbereiche", zur Diskussion „bildungsspezifische(r) Fragestellungen" zu vermitteln, diese anzuregen „ihre zukünftige Rolle in Berufsschulen zu reflektieren" (S.11) https://www.fh-muenster.de/ibl/downloads/ansprechpartner-innen/pruefung/modulhandbuecher/mhb_mediendesign_dt/mhb_mddt_ba_ma_11_2020.pdf).

31 Das Modul besteht aus fachübergreifenden Seminar (2LP), TDI (Technikdidaktik 1) (2LP), TDII (Technikdidaktik 2) (2LP) und Examenskolloquium (4LP). Hier betrachten die Studierenden fachwissenschaftliche Themen unter fachdidaktischer Perspektive, über das Lesen von Rahmenlehrplänen, Diskutieren fachspezifischer Methoden und Problemfelder bis hin zur Entwicklung von Unterricht. Hier wird auf Erkenntnisse und Erfahrungen aus Praxisphasen aufgebaut und das größtenteils fachwissenschaftliche Wissen, das im Bachelor erlangt wurde, für Lehr-Lern-Situationen didaktisch aufbereitet.

32 Ein weiterer, nicht unwesentlicher Unterschied der Studienstandorte Münster und Wuppertal ist zudem die Implementierung der in Münster vertretenen Fachdidaktik in ein System von „Schnittstellen"-Didaktiken. Während am Studienstandort Münster die Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik am Institut für Berufliche Lehrerbildung (als Bindeglied zwischen FH Münster und Universität Münster) innerhalb der Technikdidaktik verortet ist, wird diese an der Bergischen Universität Wuppertal dem Lehrstuhl „Didaktik der visuellen Kommunikation" zugeordnet. Die „Didaktik der visuellen Kommunikation" ist auf die Vermittlung berufstypischer kreativitätsbasierter Gestaltungsprozesse ausgelegt. Sie

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

men werden. Das Studium in Wuppertal gliedert sich in einen (kombinatorischen) Bachelor of Arts mit gegenwärtig 13 Teilmodulen und einem Workload von insgesamt 75 LP (ohne Bachelor-Thesis u. Optionalbereich). Der Master of Education umfasst hingegen lediglich 10 LP „berufsschulrelevante" Fachwissenschaft und 12 LP Fachdidaktik. Hinzu kommt an beiden Standorten ein einsemestriges Praxissemester nebst Begleitveranstaltungen, die Möglichkeit eines Forschungsprojekts (welches entweder im Teilstudiengang der Bildungswissenschaften oder in einem der Fächer/Fachrichtungen des kombinatorischen Masters absolviert werden muss) sowie die Master-Thesis, welche dem gleichen Muster folgt. Allgemeinpädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Inhalte sind in Teilen Schulform- aber nicht fachbereichsbezogen in den dritten Teilstudiengang Bildungswissenschaften ausgegliedert, welche Inhalte von fachwissenschaftlichen Inhalten isoliert betrachtet.

Zeigt das Bachelorstudium der Fachrichtung an der Universität Münster und FH Münster trotz polyvalenter Systematik durch die zielgerichtete Implementierung von (für Lehramtsstudierende) verbindlichen Modulen fachdidaktischer Art bereits eine erste Fokussierung auf das Lehramt am Berufskolleg, erfolgt am Studienstandort Wuppertal seit dem Prüfungsordnungswechsel im Jahr 2015 eine weitaus intensivere Trennung von berufsqualifizierendem Bachelor of Arts und Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. Mit der Re-Akkreditierung des Bachelor-Studiengangs zeigt sich in der Überarbeitung der Prüfungsordnung im Jahr 2015 die erstmalige Eliminierung (für Studierende mit der Perspektive Lehramt BK) verbindlicher fachdidaktischer Inhalte mit einem Workload von 13 LP aus dem Kombinatorischen Bachelor. Studierende mit der Perspektive eines berufsqualifizierenden Bachelors haben seit dem Sommersemester 2012 durch die Kombinatorik mit einem Teilstudiengang mit designerischem Schwerpunkt zudem die Möglichkeit ein Studium im Format eines vollständigen „Design-Bachelors" zu absolvieren. So ermöglichen die Studiengänge „De-

umfasst ebenfalls die Didaktik für die technisch-gewerbliche berufliche Fachdidaktik Farbtechnik/Raumgestaltung/Oberflächentechnik. Diese eigentliche primär-technische Fachrichtung unterliegt am Studienstandort Wuppertal im Vergleich zu den Standorten Dresden und Hamburg, welche im fachwissenschaftlichen Studium auf technische bzw. naturwissenschaftliche Schwerpunkte ausgerichtet ist, einer gestalterisch-ästhetischen Ausrichtung, welche unter anderem dem Motiv einer Berufsqualifizierung nach dem Abschluss des Bachelor of Arts im Sinne einer farbgestalterisch-innenarchitektonischen Berufsbildung sowie der Möglichkeit des Folgestudiums im Master „Public Interest Design" geschuldet ist.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

sign audiovisueller Medien", welcher die Konzeption und Realisierung audiovisueller Designprodukte sowie „Design interaktiver Medien", der sich durch die Konzeption und Realisierung von interaktiven Designprodukten, wie Apps oder immersiven Medien auszeichnet, eine, auf designerische Berufe ergänzende Fachspezialisierung zur Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik. Für MD-Studierende mit dem Ziel des Lehramts bleiben die Potenziale des Ergänzungsstudiengangs „Design audiovisueller Medien" trotz der möglichen Bedeutung der Fachinhalte für ein Zielklientel „Mediengestalter*in Bild und Ton" leider bislang größtenteils verschlossen. Die ergänzenden Studiengänge „Design audiovisueller Medien" und „Design interaktiver Medien" müssen dabei stets mit der originären Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik im Sinne eines „designerischen Grundstudiums" kombiniert werden und können folglich (auch auf Grund der 2-Fächer-Voraussetzung) für das Lehramt nicht miteinander kombiniert werden.

Eine Re-Akkreditierung der Fachrichtung im Jahr 2021 verstärkte das beschriebene Spannungsverhältnis von Lehrkräftebildung und Berufsqualifizierung hinsichtlich einer Betonung eines auf die „konzeptionell-designerische" Arbeit ausgerichteten berufsqualifizierenden Studiums, in welchem medientechnische und -technologische Inhalte eine zunehmend geringere Rolle spielen (trotz der noch gegenwärtigen Aktualität der Fachrichtung „Gestaltung u. Technik" in der dualen Ausbildung Mediengestalter*in Digital und Print). So wurden u.a. Studieninhalte von Pre-Print-Verfahren und Druckausgabe (u.a. Druckvorstufe/Color-Management/Verfahrenstechniken), welche zuvor (PO2015) in einem eigenen, die Grenzen der beruflichen Fachrichtung übertretenden Modul „Digitale Druckvorstufentechnik" (10 LP) verortet waren, in die Module „Medien- und Designtechnik 1" und „2" (jeweils 5 LP), die in einem zusammengefassten Modul auch in der PO2015 zu finden waren, eingegliedert. Dem Rotstift sind dabei medientechnische Inhalte, wie zum Beispiel die zweiteilige Veranstaltung „Internettechnologien" zum Opfer gefallen, welche an Studienelemente des allgemeinbildenden Faches der Informatik angegliedert war und insbesondere auf Grund der Bedeutung von Verständnis und Reflexion informatisch-technischer Prozesse und der Vermittlung von medialen Kompe-

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tenzen von Lehrkräften[33], für das Lehramt essentiell ist.[34] Mit Blick auf ein primär designerisch-konzeptionelles Studium, welches Absolventen des KBa zum konzeptionellen Arbeiten in Design Agenturen befähigt, erscheint eine solche inhaltliche Verknappung medientechnischer Aspekte auf Grund der praxisbezogenen Auslagerung technischer Tätigkeitsfelder an externe Dienstleister durchaus sinnvoll. Im Angesicht des Anspruchs, das angehende Lehramtsstudierende Auszubildende im Ausbildungsgang Mediengestalter Digital und Print auch in primär medientechnischen Lernfeldern zu unterrichten, erscheint eine solche Entscheidung mitunter zweifelhaft. Hinzu kommt die Aufgabe der Vermittlung informatorischer Kompetenzen für Lehrkräfte für alle Schulformen, welche weniger durch die allgemeinen Bildungswissenschaften, sondern im Sinne einer fachbezogenen Verknüpfung von informatorischem Wissen durch die Implementierung in die Kerncurricula von Bachelor und Master erfolgen soll (Stichwort – Initiative Curriculum 4.0 an der Bergischen Universität Wuppertal).

Studierende, welche das Studium Mediendesign und Designtechnik in Wuppertal mit der Perspektive auf eine Berufstätigkeit in Design-, Kommunikations- und Marketingagenturen, einer Selbstständigkeit im Bereich Design oder filmischer Tätigkeiten studieren, profitieren somit vor allem von der hier beschriebenen Ausdifferenzierung des Studiums hinsichtlich der Berufszielperspektive. Für Studierende mit dem Ziel des Lehramts ergibt sich aber die Problematik, dass studierte fachwissenschaftliche Bezüge im Bachelor von einer Berufspädagogik im Sinne der beruflichen Fachrichtung, sowie der Fachdidaktik mediengestalterischer Berufe separiert thematisiert werden und erst im Laufe des Master of Education mit der

33 Vgl. Medienberatung NRW (Hg.), *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Online: https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf (abgerufen am 10.12.2023).

34 Vgl. hier Bergische Universität Wuppertal: Prüfungsordnung (Allgemeine Bestimmungen) für den Kombinatorischen Studiengang mit dem Abschluss Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal vom 21.09.2021. Online: https://mr.uni-wuppertal.de/media/pages/mr/kontakt-service/pruefungsrechtliches/0c252f2649-1673853452/20220926_mhb_mediendesign_designtechnik_kba.pdf (abgerufen am 10.12.2023).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Domäne des fachdidaktischen Wissens vernetzt werden und somit von einem „trägen“[35] Wissenserwerb ausgegangen werden kann.

IV) Kohärenzstiftende Studienelemente an beiden Standorten

Im Sinne eines Verständnisses von Kohärenz im Lehramtsstudium sollen im Folgenden Studienelemente benannt werden, welche eine systematische Zusammenführung der für die Professionalisierung von Lehrkräften wesentlichen Wissensdomänen, sprich die Arbeitsprozess- und Fachwissenschaften, die Fachdidaktik sowie die allgemeine Pädagogik/Bildungswissenschaft anstreben. Dabei soll der Blick insbesondere auf den Projektbeitrag der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* am Standort Wuppertal gerichtet werden. Hier wurde im Zuge der zweiten Förderphase des QLB-Projekts „Kohärenz in der Lehrerbildung“ mit dem Seminarmodell „Design Thinking Studio“ ein Seminar etabliert, welches exemplarisch nicht nur die für das Lehramt an Berufskollegs relevanten fachwissenschaftlichen Bezüge aus dem Bachelor of Arts unter Berücksichtigung der Methodologie des Design Thinking aktiv in einem (Laborpraktikum ähnlichen) projektbasierten Studienseminar im Master of Education transferiert, sondern auch die Reflexion von meso-, mikro-methodischen[36] und weiteren fachdidaktischen Aspekten des Lehr-Lernansatzes vor dem Hintergrund einer zukunftsgerechten schulischen Ausbildung von angehenden Fachkräften im Berufsfeld der Mediengestaltung am Berufskolleg initiiert. In Münster können hinsichtlich kohärenter Ausgestaltung von Studienelementen hingegen die fachdidaktischen Seminare im Bachelor und Master genannt werden, die den Schwerpunkt auf fachdidaktische Fragestellungen in ihren jeweiligen Bezugsdisziplinen/Fachwissenschaften legen und bearbeiten.[37]

---

35 Gruber/Mandl e.a., *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?, a.a.O.*, 140 f.

36 Vgl. Alexandra Bach, *Methodik in der beruflichen Bildung 1. Theoretische Fundierung und methodisches Ordnungsraster*, Bonn 2022, 3.

37 Hier zeigen die Studierenden im fortgeführten Studium in Eigenleistung die zielgerichtete Verknüpfung ihres fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens in der Ausarbeitung ihrer Designprojekte aus der Perspektive einer angehenden Lehrkraft. Aufgrund der Verortung des Projekts an der MSD zeigt sich, trotz des Anspruchs einer fachdidaktisch-reflektierten Arbeitsprozesssystematik, jedoch eine primär fachwissenschaftliche Projekt-Betonung, in welcher die Studierenden in Eigenverantwortung eine fachdidaktische Auseinandersetzung initiieren.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Beide Studienmodelle greifen im Rahmen der Projektartigkeit ihrer Ausformung das Konzept des designerischen Denkens und Handelns (was sich in der Methodologie Design Thinking manifestiert) als Projektframework auf. Dieses soll im Folgenden näher dargestellt werden.

IV.1) Design Thinking als hochschuldidaktischer makromethodischer Framework – Begriffsbestimmung des Konzepts und Potenziale für die berufliche Bildung

Die hochschuldidaktische Grundlage beider Kohärenz-stiftender Studienelemente stellt das methodologische Konzept des „Design Thinking" dar. Wesentliche Parameter, welche Design Thinking auszeichnen, sind unter anderem das Arbeiten in interdisziplinären Arbeitsgruppen, das damit einhergehende multiperspektivische Erfassen von Problemstellungen sowie die Fokussierung auf menschliche Bedürfnisse im Zentrum innovativer Ideengenerierung. Arbeitsprozesse im Design Thinking, welche meist entlang zirkulärer Abstraktionsmodelle mit dynamischen Prozessphasen verlaufen, werden in der Praxis iterativ bearbeitet.[38] Im Laufe des Prozesses gesammelte Ergebnisse und Erkenntnisse werden immer wieder evaluiert, erprobt und verworfen, sodass selbige in vorherigen Phasen methodisch rekonfiguriert werden müssen.[39] Der Design Thinking Prozess startet mit dem Sichten einer komplexen Problemstellung, dem Beobachten von Problem- und Bedürfnisaspekten einer zu definierenden Nutzergruppe und der konkreten Ausformulierung eines Problems. Auf Grundlage dessen gilt es Ideen zu finden, Prototypen zu entwickeln und diese anschließend zu testen.[40] Ein einheitliches oder allgemeingültiges Prozess-Modell lässt sich dabei bislang nicht identifizieren[41], sodass die in der Literatur am häufigsten genannten Modelle über vier, fünf oder sechs Prozessphasen verfügen. Das

38 Vgl. Walter Brenner/Falk Uebernickel, *Design Thinking – Das Handbuch*, Frankfurt am Main 2017, 14.

39 Vgl. Daniela Freudenthaler-Mayrhofer/Teresa Sposato, *Corporate Design Thinking: Wie Unternehmen ihre Innovationen erfolgreich gestalten*, Berlin Heidelberg New York 2017, 255.

40 Vgl. ebd.

41 Vgl. Florian Pfahler/Tobias Rubey/Henry Kördel, *Mobilitätslösungen für körperlich eingeschränkte Personen in einem gesamtheitlichen Kontext am Beispiel der Deutsche Bahn AG*, in: Harry Wagner/Stefanie Kabel (Hg.), *Mobilität 4.0 – neue Geschäftsmodelle für Produkt- und Dienstleistungsinnovationen*, 42.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Konzept bezieht sich in Perspektive eines Transfers in designnahe und -ferne Disziplinen (ganz im Sinne des „designerischen Denkens") auf das ganzheitlich, design-konzeptionelle Denken und Handeln von (Industrie-)Designern und greift dabei nicht nur Bezüge des multiprofessionellen Designs der 1960er Jahre auf (Stichwort: Arbeit in interdisziplinären Entwicklungsgruppen an der HfG Ulm und Bezug zu komplexen Problemstellungen nach Horst Rittel[42], sondern bezieht sich auf (kunst-) rhetorische und -pädagogische Aspekte. Ein weiterer wesentlicher Faktor stellt das Arbeiten in entsprechenden räumlich-flexiblen, offenen und variablen Umgebungen dar.[43] Eine Reflexion des Einsatzes von derartigen Lehr-Lernumgebungen trägt, entsprechend der Aktualität zur Transformation von Schule im digitalen Zeitalter[44], nicht nur zum Diskurs der Gestaltung lernendenzentrierter und dezentralisierter Lernumgebungen in allgemeinbildender und beruflicher Bildung bei[45], sondern greift zudem mit Aspekten inklusionsgerechter Gestaltung Themen auf, die auch berufspädagogisch immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Im Hinblick auf einen Transfer des Design Thinking in die schulformübergreifende Bildung wird das Konzept mit der Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten des 21. Jahrhundert in Verbindung gesetzt[46] und in Transferschriften mit dem 4-K-Modell[47] verknüpft. Bezüglich beruflicher

42 Vgl. Richard Buchanan, *Wicked Problems in Design Thinking in Design Issues*, Aufl. 8(2), 1992, 5–21, 15.

43 Für einen Überblick über Design Thinking Raumstrategien siehe Martin Schwemmle, *Mauern, Möbel, Menschen – der Raum im Design Thinking in Theorie und Praxis*, in: Christoph Meinel/Tim Krohn (Hg.), *Design Thinking in der Bildung. Innovation kann man lernen*, New York 2021, 107–143, 132.

44 Vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], *Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz 2017*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf

45 Vgl. Kerstin Rogger/Josef Watschinger, *Raumkompositionen für ein anderes Lernen*, in: Josef Kühebacher/Josef Watschinger (Hg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*, 1. Aufl., Bern 2007, 51–57. sowie Fridhelm Büchele, *Lernräume und Lernlandschaften medial gestalten – Überlegungen im Bereich Mediendesign und Designtechnik,* Franz Ferdinand Mersch/Jörg-Peter Pahl (Hg.), *Handbuch: Gebäude Berufsbildender Schulen*, Bielefeld 2022, 586–614. und Ulrich Seiss/Anna-Lena Kayser, *Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen berufsbildender Schulen*, in: BAG-Report 01/2023, 2023, 24–31. Online: https://assets-global.website-files.com/60b5e03f990bc4b48c75f208/65034c26d8fffe0d430709a3_BAG-Report_01_2023_Webdatei_korr.pdf

46 Vgl. ebd.

47 Vgl. Charles Fadel/Maya Bialik/Bernie, Trilling, *Die vier Dimensionen der Bildung: was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*, Hamburg 2017. 119.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bildung erfüllt das Konzept zudem die Forderungen für die erfolgreiche Partizipation in einer (Arbeits-)Welt, welche insbesondere durch die Digitalisierung weitreichende Strukturwandlungen erfährt und (mit Blick auf das Berufsfeld der Mediengestaltung bzw. des Designs) kreative-konzeptionelle Gestaltungkompetenzen beansprucht. So eignet sich Design Thinking durch das kommunikative und kooperative Denken und Handeln als „Projektorientierte Kooperationsform"[48], welche selbstorganisiertes- und selbstreflektiertes Denken und Handeln, und unter anderem Problemlösekompetenzen und Sozialkompetenzen fordert[49]. Das Konzept zeigt sich zudem als eine Denkweise, welche auch im Kontext von (berufsbildender) Schule eingesetzt werden kann und auch hier zu Problemlösungen und Innovationen von der Unterrichtsentwicklung bis zur Schulentwicklung führen kann.[50]

IV.2. Kohärenzstiftende Studienelemente unter Berücksichtigung der Methodologie des Design Thinking an beiden Studienstandorten

Folglich können Kohärenz-stiftende Studienelemente, welche die Qualität des Lehramtsstudiums hinsichtlich der Verknüpfung von Professionswissensbereichen und der Prävention von sog. „trägem Wissen" bzw. dem Ineinanderwirken von „Wissen" und „Handeln" optimieren sollen, in Form von Seminarmodellen an beiden Studienstandorten dargestellt, verglichen und diskutiert werden.[51] Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und dem darin verankerten Teilprojekt „Kohärenz in der Lehrerbildung"

sowie Andrea Scheer/Christine Noweski/Christoph Meinel, *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education, Design and Technology Education: An International Journal* 17.3 (2012), 8–19, 14.

48 KMK, *Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz*, (2017), 22. online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

49 Vgl. KMK, *Bildung in der digitalen Welt,* a.a.O., 22 f.

50 Vgl. Marc Krüger, *Design Thinking für berufsbildende Schulen? Annährung an einen Innovationsansatz über dessen Erprobung in der Lehrerbildung*, in: *Journal of Technical Education (JOTED)* (2019), 147–162. online: https://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/147 (abgerufen am 27.06.2023).

51 Die im Folgenden dargestellten Bestrebungen zur Implementierung Kohärenzstiftender Studienelemente beinhalten zwar eine inhaltliche Darstellung im Kontext der Curricula, verzichten aber auf eine qualitativ- und quantitativ-empirische Analyse, sodass an dieser Stelle nicht von tatsächlichen Kohärenzwahrnehmungen, -erfahrungen und dem damit einhergehenden Handeln von Studierendenseite gesprochen werden kann.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

existiert am Studienstandort Wuppertal das Seminarmodell des „Design Thinking Studios", das hier als integratives „Musterbeispiel" gesondert betrachtet werden soll. In diesem kann, mit Blick auf die Zielsetzung des Projekts für die Lehrkräftebildung in beruflichen Fachrichtungen, eine sinnstiftende Vernetzung der wesentlichen Wissensdomänen des Professionswissens von Lehrkräften erfolgen. Dies bedeutet, dass berufsbildungsspezifische, fachwissenschaftliche Inhalte aus dem Bachelor-Studium der beruflichen Fachrichtungen Mediendesign und Designtechnik sowie Farbtechnik/Raumgestaltung/Oberflächentechnik ganz im Sinne einer vertikalen Kohärenz[52] nicht nur projektbasiert reaktiviert, sondern auch mit fachdidaktischen, allgemein- und berufspädagogischen Inhalten sinnstiftend verknüpft werden.[53]

Die fachwissenschaftliche Domäne lässt sich im Hinblick auf die Berufsspezifika in Arbeits(prozess)wissenschaften und die weitgefächerten Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik differenzieren, wobei die Designrhetorik und das -management, die Gestaltungstheorie und die berufsspezifischen Technologiewissenschaften an dieser Stelle kurz aufgeschlüsselt und im Hinblick auf die verzahnte Lehr-Lernveranstaltung „Design Thinking Studio" dargestellt werden sollen. Spielen Bezugswissenschaften wie die Design- und Kunstgeschichte, die Design- und Kunstpädagogik sowie die Medien- und Kommunikationswissenschaft zwar zentrale Rollen im ganzheitlichen akademischen Studium der beruflichen Fachrichtung, sollen diese, auf Grund ihrer zwar wichtigen, aber im Vergleich zu den im Folgenden aufgeführten Fachbezügen der Designtheorie und Designtechnik, der Designrhetorik und des Designmanagements und der Technologiewissenschaft untergeordnete Rolle, so werden diese in der inhaltlichen Struktur des Seminarmodells nicht weiter ausgeführt werden.

52 Vgl. Hellmann/Ziepprecht e.a., *Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung*, a.a.O., 314.

53 Eine gesonderte qualitativ- bzw. quantitativ empirische Erhebung der Kohärenzwahrnehmung liegt (abseits quantitativer Erhebungen von Seite der Hochschule) bislang nicht vor. In Reflektionsgesprächen am Ende der Seminare zeigen bislang eine positive Kohärenzwahrnehmung von Seiten der Studierenden. Diese bemängeln aber auch die Auswirkungen einer Fragmentierung der Professionswissens im System von KBa und MEd.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Designtheorie und -technik

Designtheorie beantwortet Fragen der Gestaltung von Medienprodukten, berücksichtigt und hinterfragt Aspekte von Funktionalität, Ästhetik, Formen und Farbenlehre und -theorie, schließt an Diskurse aus Kunsttheorie und anderen Bezugswissenschaften an und thematisiert die Bildung und Anwendung von Kreativität im Konzeptionsprozess.[54] Der Begriff der Designtechnik umfasst hingegen zumeist fachpraktische Aspekte der visuellen Kommunikation wie Darstellungs- und Visualisierungstechniken (u.a. Scribbling und Sketchnoting). So können Interaktionsprämissen bzw. der Umgang von Zielgruppe, Problem- und Lösungsgegenstand mit Hilfe von Storyboards, einer Form bildlichen Darstellung von Ereignissen, zum besseren Verständnis selbiger aufgezeigt werden. Das visuelle Denken und Handeln sowie das „Handhabbar-machen" von Lösungen kann ebenfalls unter den Begriff der Designtechniken fallen.

Designrhetorik und -management

Die fachwissenschaftlichen bzw. die mit Blick auf designerische Prozesse arbeitswissenschaftlichen Bezüge des Designmanagements umfassen nicht nur das strategische Wissen über den unternehmensbezogenen Einsatz von Design, sondern auch das Wissen über die Abfolge und Handlungsschritte von Designprozessen und Konzeptionsabläufen. Das Konzept Design Thinking umfasst dabei zusätzlich das Verständnis, Designprozesssystematiken bzw. designerisches Denken auf designverwandte und designfremde Disziplinen zu übertragen. Innerhalb des Seminars soll jedoch nicht nur ein Transfer der fachwissenschaftlichen Bezüge des ganzheitlichen Designmanagements und seiner Projektphasen aus dem Bachelorstudium hergestellt, sondern (ganz im Sinne einer Vernetzung von Fachwissenschaft und -didaktik) auch die Potenziale und Problematik eines Schulform- bzw. Bildungsgang-spezifischen Transfers, der Diskrepanz von universitärem und schulspezifischem Wissen[55] sowie der Relevanz berufspädagogischer Handlungsstrategien und berufsbildender Zielvorstellungen[56] erfasst und

54 Vgl. Uta Brandes/Michael Erlhoff/Nadine Schemmann, *Designtheorie und Designforschung*, Stuttgart 2009, 15–51. https://doi.org/10.36198/9783838531526

55 Vgl. Kultusministerkonferenz, *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mediengestalter Digital und Print; Mediengestalterin Digital und Print*, 2022, 4f.

56 Vgl. KMK, *Rahmenlehrplan*, a.a.O., 4.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

reflektiert werden. Dazu gehört unter anderem auch die makro-, meso- und mikromethodische Orientierung und Ausgestaltung[57] des Design Thinking Prozesses in Form eines handlungsorientierten praxisnahen Problemlöseprozesses.

Technologiewissenschaft und Verfahrenstechniken

Darüber hinaus gehören Technologie-wissenschaftliche Bezüge insbesondere mit Verweis auf Color-Management und Pre-Print Szenarien sowie im Umgang mit informatik-nahen Arbeitsprozessen (Datenbankgestützte Gestaltung, Gestaltung und Programmierung) zum „State of the Art" des designerischen Berufsfeldes. Vor dem Hintergrund eines Übergangs der Arbeitswelt im Allgemeinen, wie im Berufsfeld der mediengestalterischen Berufe im Speziellen in eine „Kultur der Digitalität"[58], nimmt der Anspruch des Wissens und Anwendung von textbasierten-generativen künstlichen Intelligenzen zu.

Um den Themengegenstand des berufsspezifischen Projektierens um konkrete fachdidaktische Perspektiven erweitern zu können, besuchen Studierende parallel die Veranstaltung Fachdidaktik 2, in welcher ein Schwerpunkt auf das Planen von Unterricht in designerischen Ausbildungsgängen (im Sinne der synchronen u. horizontalen Kohärenz durch verzahnte Lehr-Lernveranstaltungen, auf Grundlage der entsprechenden Rahmenlehrpläne der Ausbildungsberufe) gelegt wird. So durchlaufen die Studierenden selbst das Projektseminar, erfahren und reflektieren die Methodologie des Design Thinkings aus der Perspektive einer Fachkraft, eines Lernenden an Berufskollegs, sowie aus Sicht einer Lehrkraft. Parallel verknüpfen sie ihr Projektwissen mit den makromethodischen Rahmenbedingungen des Lernfeldkonzepts[59], den Inhalten der KMK-Rahmenlehrpläne, der berufspädagogischen Heuristik des Modells der vollständigen Handlung[60] sowie der kritischen Reflexion des Dekrets der von der KMK geforderten beruf-

57 Vgl. Bach, *Methodik*, a.a.O., 3f.

58 Der Paradigmenwechsel lässt sich unter dem im Text benannten Begriff zusammenfassen. Dieser geht zurück auf Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*, Frankfurt am Main, Berlin 2016.

59 Vgl. Bach, *Methodik*, a.a.O., 4.

60 Vgl. Manuela Niethammer/Marcel, Schweder, *Handelnd Lernen. Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung*, in: Bernd Mahrin (Hg.), *Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit;*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

lichen Handlungskompetenz. Dabei setzen sich die Studierenden unter anderem mit Transformationseffekten der Facharbeit und den Entwicklungen im Berufsfeld der Mediengestaltung auseinander. Das Ineinandergreifen der beiden Veranstaltungen erfordert im Sinne der zielgerichteten Abstimmung von Lehr-Lerninhalten ein hohes Maß an Absprache von Seiten der Dozierenden und Projektverantwortlichen. Die oben aufgeführten Bezugswissenschaften werden im Rahmen des Seminarmodells mit Hilfe eines Design Thinking Frameworks (dargestellt in Form eines prozessorientierten Gestaltungsauftrags[61]) eingebunden. Design Thinking lässt sich aus der Perspektive seines Transfers in die (berufliche) Schulbildung als projektbasierter Lehr-Lernansatz beschreiben, in welchem interdisziplinäre Arbeitsgruppen auf Grundlage einer komplexen Problemstellung und unter Einsatz eines iterativen Frameworks menschenzentrierte Lösungen in Form von Prototypen erschaffen und evaluieren. Da (Design Thinking-) Gestaltungsprozesse nicht in zentralisierten, auf Einzelarbeit ausgerichteten Räumen, sondern in dynamischen, mit Blick auf die jeweilige Methode/Arbeitsphase frei konfigurierbaren Arbeitslandschaften stattfinden, tragen Design Thinking Konzepte in der Bildung zum Diskurs um integrative Lehr-Lernräume bei. So wurde auch im Studienmodell des Design Thinking Studios am Standort Wuppertal ein Lehr-Lernraum konzipiert und eingerichtet, welcher von den teilnehmenden Studierenden nach Belieben konfiguriert werden kann. Wesentliche Elemente stellen dabei unter anderem bewegliches Mobiliar, höhenverstellbare Arbeitstische, eine Vielzahl an unterschiedlichen Schreibflächen sowie der Einsatz immersiver Medien dar. Die Begründung eines praxisnahen Lehr-Lernraumes geht mit der Projektprämisse einher, eine Lehr-Lernwerkstatt im Sinne eines Laborpraktikums (nach dem Vorbild der Technikdidaktik) und der Interdependenz von berufsspezifischen Handlungswissen und Sachwissen[62] zu adaptieren.

Der Prozess im Projektseminar gliedert sich dabei in sechs ineinandergreifende und in steter Iteration zu betrachtende Schritte. So werden in einer *Auftragsphase* zunächst die Rahmenbedingungen eines fiktiven Kundenanschreibens mitsamt einer vorerst unklaren Problemstellung erfasst und zudem erste Hypothesen hinsichtlich des Gestaltungsauftrags formu-

Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser, Berlin 2016, 32–42. http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5004

61 Vgl. Gavin Ambrose/Paul Harris, *Basics Design 08: Design Thinking*, Lausanne 2010, 12.

62 Vgl. Niethammer/Schweder, *Handelnd Lernen*, a.a.O., 36f.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

liert. In der anschließenden *Recherche* beschäftigen sich die Lernenden tiefer mit der Zielgruppe und sammeln mit Hilfe qualitativer und quantitativer Methoden Bedürfnislagen und beobachten die Interaktion mit der Problemstellung. Mittels divergenter und konvergenter Denkmuster[63] unter Einsatz bestimmter Kreativitätstechniken sammeln die Lernenden in der Konzeptionsphase eine Vielzahl an Ideen und Strategien, um das Problem zu lösen. Die *Konzeptionsphase* wird durch eine erste Evaluationseinheit hinsichtlich der Problemlösequalität der ausgewählten Ideen abgerundet. Die anschließende Planungsphase dient den Lernenden dabei zur fachspezifischen und auf Grundlage branchentypischer Verfahrenstechniken gerechten *Planung eines Prototypen*. Entgegen der Design Thinking Prozessmodelle der Innovationsbranche findet hier nicht das schnelle Fertigen eines Funktionsprototypen statt, sondern ein auf Grundlage der berufsspezifischen Bezugswissenschaften beruhender Prototyp, welcher wiederum in der Ausführungsphase angefertigt wird. Der Prozess endet mit der *Präsentations-/Testphase* in welchem der Prototyp bzw. die Darstellung der Lösung in einer Pitch-Präsentation aufgearbeitet, präsentiert und im Bezug auf die Interaktion von Lösung und Zielgruppe evaluiert werden. Zuletzt wird nicht nur der Prozess, sondern auch die Methodologie in ihrer Gesamtheit im Hinblick auf das im Seminar vermittelte Handlungswissen sowie mit Blick auf die Vernetzung der oben beschriebenen Wissensdomänen reflektiert. Ebenso besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studienelementen (Praktika und Praxissemester) mit Inhalten und Erfahrungen aus dem Seminar verknüpfen und diskutieren. Das Reflektieren des Fachwissens aus dem Bachelor mit Blick auf eine Transformation zu berufsschulrelevantem Wissen kann hingegen als vertikal kohärent betrachtet werden.[64]

63 Vgl. Tim Brown, *Change by Design: Wie Design Thinking Organisationen verändert und zu mehr Innovationen führt*, München 2016, 55f.

64 Hinsichtlich des Austauschs über die Kohärenzwahrnehmung und -erfahrungen von Studierenden ist seit dem Sommersemester 2022 für alle Studierenden des Master of Educations am Studienstandort Wuppertal ein zwar unbenotetes, doch obligatorisches Perspektivgespräch an Stelle einer Sammelmappenbegutachtung als Modulabschluss zu führen. Darin haben die Studierenden nicht nur die Möglichkeit, ihren Studienverlauf und wesentliche (selbstgesetzte) Studienschwerpunkte retrospektiv zu betrachten, sondern auch, die in diesem Beitrag diskutierten Kohärenzwahrnehmungen im Plenum zu diskutieren und ggf. Diskrepanzen von Theorie und (Schul-)Praxis, sowie Wahrnehmung eines doppelten Praxisbezugs zu thematisieren und zu diskutieren. Eine solches Perspektivgespräch ist insbesondere durch verhältnismäßig geringe Anzahl an Studierenden und Absolventen möglich.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Auch in den fachdidaktischen Seminaren des Bachelors und Masters Mediendesign und Designtechnik am Studienstandort Münster kommt Design Thinking zum Einsatz. Einerseits findet das Konzept Anwendung in der Planung der eigenen Lehre und Strukturierung der Seminare, andererseits wird es als Element des Designdenkens vertieft, als Methode der Unterrichtsplanung angewendet, hinterfragt, erprobt und reflektiert. Der Prozess stellt dabei für die Studierenden der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik keine Neuheit dar, sondern greift ihr fachwissenschaftliches Wissen aus der Umsetzung eigener Designprojekte auf und projiziert Inhalte und Meso- und Mikromethode auf eine Durchführung von Gestaltungsprojekten mit Schüler*innen an beruflichen Schulen (vertikales Kohärenzverständnis). Wesentlich ergänzendes Element ist hierbei die Reflektion des Prozesses hin zur eigenen Profession als angehende Lehrkraft und die Hinwendung als Anwendende und Anleitende. Damit einhergehend werden im gleichen Seminar Rahmenlehrpläne und Lernfelder analysiert und Lernsituationen entwickelt. Ferner werden Methoden des Design Thinking fachdidaktisch hinterfragt und im Zuge des handlungsorientierten und kompetenzorientierten Unterrichts angewendet und reflektiert.

V) Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

In Folge der Bologna-Reform(en), der Polyvalenzsystematik von (Lehramts-)Studiengängen sowie der damit einhergehenden Fragmentierung der Lehrkräftebildung lässt sich auch im Studium der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik die Tendenz einer Inkohärenz hinsichtlich des Erwerbs eines ganzheitlichen Professionswissens bei Lehramtsstudierenden vermuten. Im Spannungsfeld von Berufsqualifizierung, welche im Sinne eines Bachelorabschlusses auf konzeptionell-designerische Arbeit ausgerichtet ist, und einem Master of Education mit einem zusätzlichen Fokus auf Bildungswissenschaften und Fachdidaktik, zeigt sich die Anwendung von Design Thinking in Form einer verzahnten Lehrveranstaltung als Möglichkeit Kohärenz-stiftender Studienelemente.

Somit eignet sich das Konzept an dieser Stelle nicht nur, damit angehende Lehrkräfte für berufsbildende Schulen in ganzheitlichen projektbasierten Lerngelegenheiten fachwissenschaftliche Inhalte aus dem Bachelor of Arts in einen Projektzyklus übertragen und diese unter gestaltungs-prozessualer Perspektive rekapitulieren, sondern auch um fachwissenschaftliche

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bezüge aus der fachdidaktischen Perspektive, sprich aus der Perspektive des Lernens und Lehrens, herzustellen. Design Thinking stell insbesondere mit Blick auf die Reflektion einer zeitgerechten Fachkräfteausbildung im Berufsfeld der medialen Gestaltung ein gewinnbringendes Element in der Lehrkräftebildung dar.

Das integrative Element des Design Thinking Studios am Standort Wuppertal greift diese Vorteile bereits auf. Das Potenzial dieses Studios könnte jedoch noch verstärkt werden, indem in Kooperation mit weiteren Lehrpersonen explizit fachdidaktische Inhalte im Seminar vermittelt und Inhalte in einer synchronen Vertiefungseinheit thematisiert werden, sodass eine fachdidaktische und fachwissenschaftliche Verknüpfung auf allen Ebenen stattfindet. Wichtiges Element bilden hier geleitete Reflexionsphasen.

Beide Beispiele der Studienstandorte der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik zeigen, dass sich in der Lehramtsausbildung ein Blick auf das Design Thinking dahingehend lohnt, um Kohärenz in der Lehramtsausbildung zu steigern und berufliche Handlungsfelder gezielt anzusteuern. Design Thinking als Makromethode zur Problemanalyse und -lösung kann dabei aktuelle Themen aufgreifen und Antworten auf komplexe Problemstellungen, wie ebenfalls die der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung liefern.

Ausblick

Die berufliche Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik ist eine moderne Fachrichtung, die Berufe zusammenfasst, die sich im Zuge von technologischen Neuheiten und gesellschaftlichen Anforderungen schnell wandeln und weiterentwickeln.[65] Vor diesem Hintergrund bedarf es einer Lehramtsausbildung, die sich bereits früh mit der fachdidaktischen Bedeutung der Themenfelder des Mediendesigns und Designtechnik auseinandersetzt und die angehenden Lehrkräfte zu einem lebenslangen Prozess des Lernens anregt.

Design Thinking bietet hier als konzeptioneller Ansatz das Potenzial, um Transformationseffekte der Arbeitswelt aufzugreifen, Problem- und Handlungsfelder zu identifizieren und in den Kontext der berufsbildenden Schule zu transferieren. In dieser Transformation findet sich wiederum eine

65 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), *Genealogie, a.a.O.*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Daseinsberechtigung für die Differenzierung der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik. Design Thinking bietet sich als strategischer Umgang mit dem stetigen Wandel dieser Berufs- und Handlungsfelder an. Die Bedeutung der beruflichen Fachrichtung und der Verknüpfung der verschiedenen Domänen des Lehrkräfte-spezifischen Professionswissens ist gerade vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen im Berufsfeld ungebrochen. Ferner können Themenbereiche über die Fachdidaktik Mediendesign und Designtechnik hinaus und damit auch Themen aus anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften anhand des Design Thinking bearbeitet werden.[66] So bietet sich Design Thinking im Schluss zur Bearbeitung von Inkohärenzen auf Hochschulebene der Lehramtsausbildung, über Schulentwicklungsprozesse bis zur Unterrichtsgestaltung und Durchführung an.

Literatur

Ambrose, Gavin/Harris, Paul*: Basics Design 08: Design Thinking*, Lausanne 2010.

Bach, Alexandra: *Methodik in der beruflichen Bildung 1. Theoretische Fundierung und methodisches Ordnungsraster*, Bonn 2022. https://doi.org/10.25656/01:25775

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

Bergische Universität Wuppertal: *Prüfungsordnung (Allgemeine Bestimmungen) für den Kombinatorischen Studiengang mit dem Abschluss Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal vom 21.09.2021.* Online: https://mr.uni-wuppertal.de/media/pages/mr/kontakt-service/pruefungsrechtliches/0c252f2649-1673853452/20220926_mhb_mediendesign_designtechnik_kba.pdf (abgerufen am 10.12.2023).

Blankenheim, Björn/Busmann, Johannes/Heinen, Ulrich: *Mediendesign und Designtechnik. Eine Berufliche Fachrichtung nach Landesrecht in bundesweiter Perspektive*, in: Jörg-Peter Pahl (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*, Bielefeld 2010, 783–797.

Blömeke, Sigrid/König, Johannes e.a.: *Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests, Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 3, 310–327. https://doi.org/10.25656/01:15350

Bohnacker, Hartmut/Groß, Benedikt/Laub, Julia: *Generative Gestaltung: entwerfen, programmieren, visualisieren*, Mainz 2009.

Brandes, Uta/Erlhoff, Michael/Schemmann, Nadine: *Designtheorie und Designforschung*, Stuttgart 2009. https://doi.org/10.36198/9783838531526

Brenner, Walter/Uebernickel, Falk: *Design Thinking – Das Handbuch*, Frankfurt am Main 2015.

66 Vgl. Krüger, *Design Thinking für berufsbildende Schulen?, a.a.O.*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Brown, Tim: *Change by Design: Wie Design Thinking Organisationen verändert und zu mehr Innovationen führt*, München 2016.

Buchanan, Richard: *Wicked Problems in Design Thinking, The MIT Press, Design Issues* Vol. 8, No. 2 (1992), 5–21. https://doi.org/10.2307/1511637

Büchele, Fridhelm: *Lernräume und Lernlandschaften medial gestalten – Überlegungen im Bereich Mediendesign und Designtechnik,* in: Franz Ferdinand Mersch/Jörg-Peter Pahl (Hg.), *Handbuch: Gebäude Berufsbildender Schulen*, Bielefeld 2022, 586–614.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): *Genealogie Mediengestalter für Digital- und Printmedien/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien – FR Medientechnik*, Bonn 2023

online: https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/genealogy/1761201# (abgerufen am 11.09.2023).

Bylinski, Ursula/Lengersdorf, Jeanne: *Raum für Inklusion. Schule als Lernort für alle gestalten und nutzen, Berufsbildung* 73 (2019), 34–36.

Christ, Alexander/Schuß, Eric/Milde, Bettina/Granath, Ralf-Olaf: *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2022,* Bonn 2023, online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2022.pdf (abgerufen am 18.01.2024)

Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie: *Die vier Dimensionen der Bildung: was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*, Hamburg 2017.

FH Münster Fachbereich Design: *Modulhandbuch Bachelor- und Master-Studiengang Lehramt an Berufskollegs Berufliche Fachrichtung: Mediendesign und Designtechnik*, online: https://www.fh-muenster.de/ibl/downloads/ansprechpartner-innen/pruefung/modulhandbuecher/mhb_mediendesign_dt/mhb_mddt_ba_ma_11_2020.pdf (abgerufen am 18.01.2024)

Freudenthaler-Mayrhofer, Daniela/Sposato, Teresa: *Corporate Design Thinking. Wie Unternehmen ihre Innovationen erfolgreich gestalten*, Wiesbaden 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12980-4

Godau, Marion: Designpädagogik. *Perspektiven für die Berufliche Bildung im Mediendesign, bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011* (2011), 1–12. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft13/godau_ft13-ht2011.pdf (abgerufen am 18–01.2024)

Gruber, Heinz/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander: (2000). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* in: Heinz Mandl/Jochen Gerstenmaier (Hg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*, Göttingen 2000, 139–156.

Hammerness, Karen: *From Coherence in Theory to Coherence in Practice, Teachers College Record* 108(7) (2006), 1241–1265.

Heinen, Ulrich: *Mediendesign und Designtechnik – Die berufliche Fachrichtung für designerische und designnahe Berufe*, in: Sönke Knutzen/Ulrich Heinen/Alexandra Eder (Hg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 13* (2011), 1–20. online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft13/heinen_ft13-ht2011.pdf (abgerufen am15.07.2023)

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hellmann, Katharina: *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung*, in:

Ders. e.a. (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde*, Wiesbaden 2019, 9–30. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4

Hellmann, Katharina/Ziepprecht, Kathrin e.a.: *Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung in der Lehrkräftebildung – Ein hochschulisches Angebots-Nutzungs-Modell, Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14(2) (2021), 311–332.

Hoffmann, Petra: *Der Klassenraum als dritter Pädagoge: Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer*, Hamburg 2015.

Kultusministerkonferenz [KMK]: *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*, 2017. online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (abgerufen am 18.01.2024)

Kultusministerkonferenz [KMK]: Standards für die Lehrerbildung, Berlin & Bonn 2019.

Kultusministerkonferenz: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, Berlin & Bonn 2019, online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (abgerufen am 28.03.2023).

Kultusministerkonferenz [KMK]: *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*, 2011. online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (abgerufen am 18.01.2024)

Kultusministerkonferenz: *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mediengestalter Digital und Print; Mediengestalterin Digital und Print*, 2022. online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/MDP-22-12-16-mitEL.pdf (abgerufen am 15.07.2023).

Krüger, Marc: *Design Thinking für berufsbildende Schulen? Annährung an einen Innovationsansatz über dessen Erprobung in der Lehrerbildung*, *Journal of Technical Education (JOTED)* (2019), 147–162. online: https://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/147 (abgerufen am 27.06.2023).

Eickelmann, Birgit: *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*, in: Medienberatung NRW (Hg.), Düsseldorf 2020. online: https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf (abgerufen am 10.12.2023).

Ministerium des Inneren und des Landes Nordrhein-Westfalen: *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV), 2016, online: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&menu=0&sg=0&keyword=Verordnung%20%FCber%20den%20Zugang%20zum%20nordrhein-westf%E4lischen%20Vorbereitungsdienst%20f%FCr%20Lehr%E4mter (abgerufen am 28.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Niethammer, Manuela/Schweder, Marcel: *Handelnd Lernen. Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung*, in: Bernd Mahrin (Hg.), *Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser,* Berlin 2016, 32–42. http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5004

Nourian, Pirouz/Azadi, Shervin/Oval, Robin: *Generative Design in Architecture: From Mathematical Optmization to Grammatica Customization*, in: Kyratsis, Panagiotis/Manavis, Athanasios/Davim, J. Paulo (Hg.), *Computational Design and Digital Manufacturing*, Singapore 2023, 1–43. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21167-6_1

Pfahler, Florian/Rubey, Tobias/Kördel, Henry: *Mobilitätslösungen für körperlich eingeschränkte Personen in einem gesamtheitlichen Kontext am Beispiel der Deutsche Bahn AG*, in: Harry Wagner/Stefanie Kabel (Hg.), *Mobilität 4.0 – neue Geschäftsmodelle für Produkt- und Dienstleistungsinnovationen*, Berlin, Heidelberg, New York 2018, 31–71. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21106-6_2

Scheer, Andrea/Noweski, Christine/Meinel, Christoph: *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education, Design and Technology Education: An International Journal* 17.3 (2012), 8–19.

QUA-LiS NRW: Bildungsgänge/Bildungspläne, *Mediengestalterin Digital und Print und Mediengestalter Digital und Print*, 2023, online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/berufe-a-bis-z/mediengestaltung-digital-print/index.html (abgerufen am 05.04.2023).

Rogger, Kerstin/Watschinger, Josef: *Raumkompositionen für ein anderes Lernen*, in: Josef Kühebacher/Josef Watschinger (Hg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*, 1. Aufl., Bern 2007, 51–57.

Schwemmle, Martin: *Mauern, Möbel, Menschen – der Raum im Design Thinking in Theorie und Praxis*, in: Christoph Meinel/Timm Krohn: *Design Thinking in der Bildung. Innovation kann man lernen,* New York 2021, 107–143.

Seiss, Ulrich/Kayser, Anna-Lena: *Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen berufsbildender Schulen*, in: BAG-Report 01/2023, 2023, 24–31. Online: https://assets-global.website-files.com/60b5e03f990bc4b48c75f208/65034c26d8ffffe0d430709a3_BAG-Report_01_2023_Webdatei_korr.pdf

Seiss, Ulrich/Kayser, Anna-Lena: *Einschätzungen zu Lern- und Arbeitsumgebungen der Beruflichen Fachrichtung „Farbtechnik/ Raumgestaltung/ Oberflächentechnik"*, in: Franz Ferdinand Mersch/Jörg-Peter Pahl: *Handbuch Gebäude Berufsbildender Schulen*, Bielefeld 2022, 468–495.

Shulman, Lee S.: *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, Harvard Educational Review* 57 (1987), 1–21. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Stalder, Felix: *Kultur der Digitalität*, Frankfurt am Main, Berlin 2016.

Tillmann, Klaus-Jürgen: *Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung*, *Erziehungswissenschaft* 18 (2007), 17–24. https://doi.org/10.25656/01:1081

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zentraler Fachausschuss für Medien: *Broschüre zur Neuordnung der Ausbildungsordnung Mediengestalter Digital und Print und Mediengestalterin Digital und Print*, 2023, Online: https://zfamedien.de/weiterbildung/industriemeister/ (abgerufen am 26.01.2024).

Zentraler Fachausschuss für Druck und Medien: *Mediengestalter Digital und Print Mediengestalterin Digital und Print Verordnung 2023*, 2023 online: https://zfamedien.de/downloads/Mediengestalter/Grundlagen/Broschüre%20MG%20Digital%20und%20Print%202023%20ZFA.pdf (abgerufen am 26.01.2024).

Ziepprecht, Kathrin/Gimbel, Katharina: *Vernetzte Lernumgebungen – Empirische Befunde zu Präferenzen von Studierenden und zur Umsetzung im Lehrangebot*, in: Monique Meier, Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*, Münster 2018, 21–34.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Autor*innen-Verzeichnis

Karl-Heinz Dammer, Prof. Dr., ist seit 2008 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, nachdem er 2005 zu dem Thema „Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem ‚blinden Fleck' der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik" habilitiert wurde. Seine gegenwärtigen Tätigkeitsschwerpunkte sind anthropologische, historische und gesellschaftliche Aspekte von Erziehung und Bildung. Jüngere Publikationen: *Theorien in den Bildungswissenschaften. Auf den Spuren von Wahrheit und Erkenntnis. Eine kritische Einführung*, Opladen/Toronto 2022; mit Anne Kirschner (Hg.): *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*, Stuttgart 2023.

Peter Euler, Prof. Dr. i.R., Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Schwerpunkte: Allgemeine Pädagogik/Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung/Kritische Bildungstheorie/Verstehen der Naturwissenschaften/Entstehung, Begründung, Widersprüche einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Jüngere Publikationen: *Sach-Erschließung und Mündigkeit im Horizont einer kritischen Pädagogik des Verstehens*, in Svantje Schumann (Hg.): *Erschließen und Verstehen. Die Bedeutung der Erschließung für Bildungsprozesse*, Münster 2023, 211–238; *„Nicht-Nachhaltige Entwicklung" und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung" im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation*, in: Christian Michaelis/Florian Berding (Hg.): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, Bielefeld 2022, 71–88; *Zum Widerspruch von Technologie und Bildung. Bildungstheoretische und bildungspolitische Reflexionen zur „Vernunft im Atomzeitalter"*, in: Lothar Wigger/Barbara Platzer/Carsten Bünger (Hg.): *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2017, 194–2013. Kontakt: peter.euler@tu-darmstadt.de

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Anne Gräf, M.Ed., war zwischen 2020 und 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung" (KoLBi) und Doktorandin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal. In diesem Zusammenhang ist z.B. die folgende Publikation erschienen: *Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?!*, *Pädagogische Korrespondenz* 65 (2022), 35–59.

Simon Helling promoviert zu philosophischen Modellen transzendierender Bildung bei Fichte, Hegel, Adorno und Heydorn. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung" an der Universität Wuppertal. Sein thematischer Schwerpunkt liegt neben der Bildungstheorie in der ästhetischen Theorie. Zuletzt erschienen: *Produktiver Schmerz anstelle des hilflosen. Funktionen des Widerspruchs im Bildungsprozess: Gegenstand, Herrschaft, Regression*, in: Jaro Ehlers/Katrin Henkelmann et al. (Hg.), *Subjekt und Befreiung. Beiträge zur kritischen Theorie*, Berlin 2022, 259–288.

Bardo Herzig, Prof. Dr., lehrt Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik an der Universität Paderborn und ist Direktor der PLAZ – Professional School of Education. Arbeitsschwerpunkte sind Medienbildung und informatische Bildung, gestaltungsorientierte Bildungsforschung, handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik. Publikationen u.a.: mit Gerhard Tulodziecki/Silke Grafe (Hg.): *Medienbildung in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn 2021; mit mit Sarjevski, E./Hielscher, D. (2022): Algorithmische Entscheidungssysteme und digitale Souveränität, *Merz Wissenschaft* 66.6 (2022), 95–106; *Ambivalenzen schulischen Lehrens und Lernens in der Digitalität – forschungs-, entwicklungs- und praxisbezogene Perspektiven*, in: Jessica Felgentreu et al. (Hg.): *Bildung und Medien. Theorien, Konzepte und Innovationen*, Wiesbaden 2023, 89–108.

Judith Küper, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Publikationen u.a.: *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung,* (2022); *Das ‚zu Verstand gebrachte Herz'. Zur ethischen (und pädagogischen) Bedeutung der Leibanthropologie Ludwig Feuerbachs.,* in: Katharina Gather et al. (Hg.), *Das Programm des realen Humanismus Festschrift für Ludwig Feuerbach zum 150. Todesjahr*, Münster 2023, 205–215.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Jeanne Lengersdorf ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lehrerbildung (IBL) an der Fachhochschule Münster. Sie lehrt in der Technikdidaktik die Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Mediendesign und Designtechnik und promoviert zum Thema Raum für Inklusion und der Gestaltung von inklusiven Räumen an der Universität Münster.

Daniel Losch, Dr., lehrt und forscht als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Informatikdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal im Kontext informatischer Bildung für Lehrkräfte aller Fächer. Publikationen u.a.: mit Ludger Humbert: *Informatische Bildung für alle Lehramtsstudierenden. Reformprozess einer allgemeinbildenden Informatikveranstaltung in der universitären Lehrerbildung*, in: Arno Pasternak (Hg.), *„Informatik für alle" – INFOS 2019, 18. GI-Fachtagung Informatik und Schule*, Bonn 2019, 119–128. https://doi.org/10.18420/infos2019-b8; mit Bardo Herzig.: Informatische Bildung über medienpädagogische Zugänge für die Lehrkräftebildung gestalten, in: Lutz Hellmig/Martin Hennecke (Hg.): *Informatikunterricht zwischen Aktualität und Zeitlosigkeit – INFOS 2023, 20. GI-Fachtagung Informatik und Schule*, Bonn 2023, 207–210. https://doi.org/10.18420/infos2023-019

Patrick Pahner studierte Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Philosophie. Er war bis 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, wo er zur „dunklen Seite der Ästhetik" (Horkheimer) im Horizont Kritischer Theorie und einer ihr verpflichteten Pädagogik dissertiert. Arbeitsschwerpunkte sind Theorie der Kulturindustrie, psychoanalytische (Kultur- und Symbol-)Theorie sowie ästhetische Theorie. Zuletzt erschienen: mit Lukas Eble (Hg.): *Perspektiven auf Rationalität und Emanzipation. Kritisch-theoretische Fragmente*, Weinheim/Basel 2023.

Thassilo Polcik ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr- und Forschungsschwerpunkt „Sexuelle Bildung in Schule und Lehrberuf" und Doktorand am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal. Er promoviert zum Erfahrungsbegriff in der Bildungsphilosophie und dessen didaktischen Implikationen. Publikationen u.a.: mit Katharina Gather/Ursula Reitemeyer/Stephan Schlüter (Hg.), *Das Programm des realen Humanismus. Festschrift für Ludwig Feuerbach zum 150. Todesjahr*, Münster 2023. https://doi.org/10.31244/9783830996194; *Bildung und Heteronomie. Grundlegung einer kritischen Theorie des Subjekts wider seine Pragmatisierung*, Münster 2020.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Markus Rieger-Ladich, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität in Tübingen. Publikationen u.a.: *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*, Stuttgart 2022; *Die akademische Streitkultur weiterentwickeln. Über ein männliches Phantasma und feministische Alternativen*. In: Gabi Reinmann/Rüdiger Rhein. (Hg.): *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven*, Bielefeld 2023, 203–224. https://doi.org/10.14361/9783839462966-011

Pia Rojahn, Dr., war von 2020 bis 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung" (KoLBi) und Doktorandin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Seit 2024 ist sie akademische Rätin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik an der Universität in Tübingen. Ihre Dissertationsschrift mit dem Titel *Hannah Arendts Pädagogik: Urteilskraft und Lehrkräftebildung* erscheint 2024 im Verlag Barbara Budrich. Publikationen u.a.: *Generationen*, in: Milena Feldmann et al. (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, Weinheim/Basel 2022, 191–199; Mit Anna Blumsztajn, Wiebe Koopal, Hans Schildermans, Bianca Thoilliez, Joris Vlieghe, Kai Wortmann: *Offline Memos for Online Teaching: A Collective Response to The Manifesto for Teaching Online (Bayne et al. 2020)*, *Postdigital Science and Education* 4 (2022), 259-270. https://doi.org/10.1007/s42438-022-00286-4

Michael Städtler, Prof. Dr., lehrt Philosophie an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte sind Bildungstheorie, Metaphysik und Erkenntnistheorie, Ethik, Rechts- und Sozialphilosophie, kritische Theorie auf der Grundlage der Marxschen Kapitalismuskritik. Neuere Publikationen: *Die theoretische Form der kritischen Theorie. Zur historischen Entwicklung der systematischen Bedeutung des Kritikbegriffs in der Gesellschaftstheorie*, in: Uwe Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hg.), *Handbuch Kritische Theorie*, Bd. 1, Wiesbaden 2019, 2079–328. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12695-7; *Urteilskraft und Lehrkunst. Kants impliziter Beitrag zum Verständnis des Lehrens*, in: Bettina Bussmann (Hg.), *Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Kontroversen und neue Aufgaben*, Berlin 2023, 7–20. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67429-1_2; *Allgemeine Bildung und partikulare Interessen. Johann Gottlieb Fichtes bildungsphilosophische Idee eines allgemeinen Studiums in ihren gesellschaftlichen Grenzen*, in: Rita Casale/Gabriele Molzberger (Hg.), *Zur Geschichte*

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

und Aktualität des Studium Generale. Past and Present of Liberal Education, Wien/Köln 2023, 39–58. https://doi.org/10.7788/9783412525842.39

Steffen Stolzenberger arbeitet als Lehrer in Frankfurt am Main und promoviert nebenberuflich am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zur Kritik an der Kompetenzentwicklung als bildungspolitisches Paradigma. Seine wissenschaftlichen Interessen sind kritische Theorie (mit besonderem Fokus auf Bildung), Klassische Deutsche Philosophie, Deutscher Idealismus, postmoderne Wissenstheorie(n) im Verhältnis zum Positivismus sowie (queere) Identitätspolitik und (Anti-)Rassismus im Kontext von Flucht. Zuletzt erschien: *„Aufstand gegen die Natur und gegen die Wirklichkeit". Zum Homosexuellenhass in der AfD und zur Unredlichkeit ihrer Kritiker*, in: Vojin Saša Vukadinović (Hg.), *Randgänge der Neuen Rechten. Philosophie, Minderheiten, Transnationalität*, 2022, 179–206.

Sebastian Wendland war von 2019 bis 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)", verortet am Lehrstuhl Didaktik der visuellen Kommunikation in der Fakultät Design und Kunst an der Bergischen Universität Wuppertal. Er leitet das Seminarmodell des Design Thinking Studios und promoviert zum Themenkomplex „Design Thinking in der beruflichen Bildung und Konsequenzen für die Lehrerbildung" in den beruflichen Fachrichtungen Mediendesign und Designtechnik und Farbtechnik/Raumgestaltung/Oberflächentechnik.

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA – https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783748920106, am 03.09.2024, 13:01:45
Open Access – (cc) BY-SA - https://www.nomos-elibrary.de/agb