

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

Fragmentierung in der Lehrkräftebildung

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



Nomos

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.

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

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.

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 Besonders 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.

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 selbstständige 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

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*innenausbildung, 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.

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 Wirkungsansatzes 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.

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

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 *Urteilkraft und Lehrkräftebildung* im Zentrum der Diskussion. Pia Rojahn hebt in Auseinandersetzung mit Hannah Arendts Urteilkraft-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 Urteilkraft 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 Urteilkraft im Kontext der Pluralität einhergehen.

In ihrem Beitrag zum Reflexionsideal im dominanten Lehrer*innenbildungsdiskurs untersucht Judith Küper die für die Urteilkraft 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,

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

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 vonstaten 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 verstehensorientierten 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.

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

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

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.
- Rehff, 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.

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

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

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

