

Günther, Stephanie

Wissen, worauf es ankommt

Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 14-36



Quellenangabe/ Reference:

Günther, Stephanie: Wissen, worauf es ankommt - In: Pädagogische Korrespondenz (2016) 54, S. 14-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166218 - DOI: 10.25656/01:16621

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166218>

<https://doi.org/10.25656/01:16621>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

- 5 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem
Bildungserlebnis kulminieren?
- 14 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Stephanie Günther
Wissen, worauf es ankommt
- 37 **THEORIE UND KRITIK**
Martin Harant
Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘
- 58 **WANDEL VON SCHULE**
Dimitrios Nicolaidis
Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der
pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern
- 77 **REFORMKRITIK**
Kristina Rüger
Über den Echoeffekt von Schülerfeedback
- 91 **ERZIEHUNG NEU**
Johannes Twardella
Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet
- 106 **NACHGELESEN**
Heike Bottler
Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog
- 116 **DOKUMENTATION**
Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

Stephanie Günther

Wissen, worauf es ankommt

I

Pädagogisches Wissen im Fokus empirischer Bildungsforschung

Ausgangspunkt meines Beitrages ist mein Interesse an dem, was seit einigen Jahren unter dem Begriff „pädagogisches Wissen“ wieder vermehrt in den Fokus gerät. Bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage, was unter pädagogischem Wissen eigentlich zu verstehen ist, gewinne ich zunehmend den Eindruck, dass diese Frage in Zeiten empirischer Bildungsforschung gar nicht mehr als solche bearbeitet wird. Im Zuge des Aufschwungs der quantitativen Lehrer(bildungs)forschung ist in den letzten Jahren eine Zunahme von Studien zu verzeichnen, die sich der standardisierten Erfassung pädagogischen Wissens widmen (für einen Überblick vgl. Voss u.a. 2015). Wissen gilt in Studien dieser Forschungslinie als Teil von professioneller Kompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006). Theoretische Basis dieser Studien ist überwiegend ein Wissensmodell, nach dem sich das Professionswissen von Lehrern in die drei Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen differenzieren lässt (vgl. Shulman 1986). Seit etwa fünf Jahren bemühen sich verschiedene Forschungsprojekte im deutschsprachigen Raum darum, mithilfe standardisierter Erhebungsinstrumente pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrerinnen und Lehrern reliabel und valide zu messen.¹

Eines dieser Erhebungsinstrumente ist der Test zum Pädagogischen Unterrichtswissen (PUW), ein Verfahren, mit dem fachübergreifendes, pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften erhoben werden soll (vgl. König/Blömeke 2009). Sigrid Blömeke und Kollegen entwickelten den PUW im Kontext der international angelegten und von der DFG geförderten Vergleichsstudie „Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematic“

1 Viele dieser Studien wurden von großen Forschungsprogrammen der DFG bzw. dem BMBF gefördert. Von 2007-2013 förderte die DFG im Rahmen des Schwerpunktprogrammes „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ 20 interdisziplinäre Projekte, die sich der Entwicklung und empirischen Prüfung theoretischer Kompetenzmodelle widmeten. Neben mathematischen, naturwissenschaftlichen, Sprach- und Lesekompetenzen ging es in drei Projekten explizit um fächerübergreifende pädagogische Kompetenzen (vgl. <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de>). Im Rahmen der Fördermaßnahme „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“ förderte das BMBF von 2009-2010 im Kontext des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung insgesamt 46 Projekte, die sich „der empirischen Untersuchung der Entwicklungsbedingungen professioneller Kompetenzen des pädagogischen Personals“ widmeten (vgl. www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/214.php).

(TEDS-M) (vgl. Blömeke u.a. 2010a und 2010b). Zwischenzeitlich kam der PUW in mehreren Untersuchungen zum Einsatz. Der selbsterklärte Anspruch der Testerstellenden ist es, das „auf Anforderungen des Unterrichtens bezogene pädagogische Wissen als eine zentrale Facette der professionellen Kompetenz angehender Lehrkräfte zu erheben“ (König/Blömeke 2012, S. 794). Dabei wird „das pädagogische[.] Wissen von angehenden Lehrkräften – unter anderem in Anlehnung an die KMK-Standards (KMK, 2004a, b) – definiert und strukturiert unter Bezug auf das Unterrichten als die Kernaufgabe von Lehrpersonen sowie Erkenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung“ (König/Seifert 2012, S. 18).

Es verwundert, dass die Autoren die KMK-Standards hier als gleichwertige theoretische Bezüge neben Erkenntnissen aus der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung ausweisen. Denn, worum kann es in einer Forschung, die bildungspolitische Setzungen zum Ausgangspunkt der empirischen Annäherung an einen Untersuchungsgegenstand macht überhaupt gehen? Handelt es sich um affirmative Auftragsforschung, also um Forschung die sich selbst in den Dienst eines politischen Steuerungsparadigmas stellt? Wenn ja, was bedeutet das im Hinblick auf die von dieser Forschung zu erwartenden Erkenntnisse bezüglich des Untersuchungsgegenstandes pädagogisches Wissen?

Operationalisiert wird das pädagogische Unterrichtswissen in dem hier interessierenden Messinstrument in einem zweidimensionalen Modell. Angenommen wird, dass das pädagogische Wissen von Lehrenden nach Handlungsanforderungen der Praxis strukturiert ist (vgl. König/Blömeke 2009). Die erste Dimension ist eine Unterscheidung von Wissen in fünf inhaltliche Anforderungsbereiche. In der zweiten Dimension werden „verschiedene Qualitäten der kognitiven Anforderungen“ (König/Blömeke 2010, S. 258) ausdifferenziert. Die Autoren benennen konkret drei kognitiven Prozesse, über die sich Wissen sachunabhängig aufbaut², sodass sich folgende Systematisierung pädagogischen Unterrichtswissens ergibt:

2 Die Autoren beziehen sich hier auf einen Teil der 2002 von Krathwohl überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie kognitiver Lernziele, wobei unklar ist, warum sie auf die sowohl bei Bloom, als auch bei Krathwohl ebenfalls benannten Anforderungsdimensionen *apply* und *evaluate* verzichten. Ebenfalls unklar ist, warum die Autoren nicht auf die Unterscheidung von Wissensdimensionen zurückgreifen, die in diesem theoretischen Modell unterschieden werden (*Factual, Conceptual, Procedural* und *Metacognitive Knowledge*) (vgl. Krathwohl 2002, S. 214), sondern sich stattdessen der Unterscheidung von Wissensdimensionen nach Shulman (1986) bedienen.

	erinnern	verstehen/ analysieren	kreieren
Umgang mit Heterogenität			
Strukturierung von Unterricht			
Klassenführung			
Motivierung			
Leistungsbeurteilung			

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Abbildung 9.1: Inhaltsdimensionen und kognitive Prozesse

Abb: König/Blömeke 2010, S. 259

Nimmt man die Art und Weise, wie die Systematisierung von den Autoren grafisch dargestellt wird, ernst, so lässt sich pädagogisches Wissen als Kombination der Ausprägung von fünf Inhaltsdimensionen und drei kognitiven Prozessen erfassen. Möglich sind laut Kreuztabelle konkret 15 solcher Kombinationen, wie z.B. sich erinnern, wie man mit Heterogenität umgeht; Klassenführung analysieren, Motivierung kreieren usw. Um solche Tabellen für statistische Analysen nutzen zu können, ist es notwendig, dass sowohl die Merkmalsdimensionen selbst, als auch alle Merkmale innerhalb einer Dimension völlig unabhängig voneinander sind. Das hieße beispielsweise, dass sich *Umgang mit Heterogenität* trennscharf von *Motivierung* unterscheiden lässt und dass *Erinnern* von *Klassenführung* etwas anderes ist als *Kreieren* von *Klassenführung*.

Bei näherer Betrachtung der Systematisierung fällt die Wertfreiheit der benannten Inhaltsdimensionen ins Auge. Es ist nicht von angemessenem Umgang mit Heterogenität, von guter Klassenführung oder von transparenter Leistungsbeurteilung die Rede. So entsteht der Eindruck, es handle sich bei den benannten Anforderungsbereichen um objektive Kriterien in dem Sinne, als dass sie beobachterunabhängige Beschreibungen eines Ereignisses oder eines Sachverhaltes darstellen. Für die erste Dimension, *Umgang mit Heterogenität*, ist dies jedoch schwer vorstellbar. Denn etwas als heterogen zu bezeichnen, setzt eine kognitive Operation voraus, in der mindestens zwei Sachverhalte, Personen, Ereignisse o.Ä. mit Bezug auf ein Merkmal miteinander verglichen werden. Welches Merkmal für diesen Vergleich in Anschlag gebracht wird, liegt dabei im Ermessen desjenigen, der den Vergleich anstellt. So kann etwa eine Lehrerin die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse bezüglich ihrer im letzten Mathematiktest erzielten Noten miteinander vergleichen. Als Ergebnis dieses Vergleichs könnte sie die Klasse als leistungsheterogen beurteilen und den Schülerinnen und Schülern in der nächsten Klassenarbeit entsprechend leistungsdifferenzierte Aufgaben stellen. Die Lehrerin geht dabei insofern mit Heterogenität um, als dass sie sie über den Vergleich der Noten als Indikator

für Leistung überhaupt erst herstellt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich der Umgang mit Heterogenität im Kontext von Unterricht weder völlig unabhängig von den anderen benannten Inhaltsdimensionen denken lässt, noch dass Heterogenität etwas ist, mit dem man objektiv, i.S.v. zweckfrei umgeht.

Bezüglich der Testaufgaben, mit denen das pädagogische Wissen der Probanden erhoben werden soll, ist zu erwarten, dass diese Informationen darüber enthalten, worauf das, woran sich die Befragten erinnern sollen, was sie verstehen/analysieren bzw. kreieren sollen, zielt. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive sind hier nur Zielrichtungen denkbar, die der dialektischen Struktur pädagogischen Handelns (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2002) angemessen Rechnung tragen.³ Obgleich die Autoren den PUW kompetenztheoretisch und damit psychologisch begründen, erheben sie den Anspruch, mit ihrem Testinstrument das pädagogische Wissen als „eine zentrale Facette der professionellen Kompetenz von angehenden Lehrkräften zu erheben“ (König/Blömeke 2012, S. 794). Welches Verständnis pädagogischen Wissen als Teil professioneller Kompetenz von Lehrenden dem PUW zugrunde liegt, dem will ich im Folgenden nachgehen. Bevor ich dies tue, sei an dieser Stelle noch benannt, was die Autoren mit den drei analytisch voneinander unterschiedenen kognitiven Anforderungen *erinnern*, *verstehen/analysieren* und *kreieren* zu messen beabsichtigen. Ich werde später darauf zurückkommen.

Bei Testaufgaben, die der kognitiven Anforderung *erinnern* zugeordnet wurden, sind die Versuchspersonen aufgefordert, „eine definitorische Nennung zu geben, eine Aufzählung von Elementen eines Phänomens, Begriffs oder Konzepts vorzunehmen oder einen Begriff oder ein Konzept zu erkennen oder zu identifizieren“ (König/Seifert 2012, S. 259). Bei Testaufgaben zur Merkmalsdimension *verstehen/analysieren* sind die Probanden angehalten, „einen Sachverhalt, ein Konzept, einen Aspekt zu erklären oder zu charakterisieren, einen Begriff oder ein Konzept auszuwählen und damit eine Erklärung abzugeben oder einen Sachverhalt, eine Situation, eine Falldarstellung, einen oder mehrere Begriffe zu vergleichen, zu kategorisieren, zu ordnen oder zu interpretieren“ (ebd. S. 259f.). Bei Testaufgaben die dem Anforderungsbereich *kreieren* zugeordnet wurden, sind die Probanden vor die Aufgabe gestellt „Handlungsoptionen zu entwickeln und zu formulieren, die ihnen für die Bewältigung einer typischen Situation zur Verfügung stehen, praktisches Wissen und Können, das als propositionale mentale Repräsentationen beschrieben werden kann, zu explizieren.“ (ebd., S. 260).

Diese Bestimmungen der Merkmalsdimensionen durch die TestentwicklerInnen suggerieren, dass eine präzise Umsetzung in Items möglich ist, die das so spezifizierte pädagogische Wissen zu messen vermögen. Die folgende Analyse eines solchen Items, einer Testaufgabe zum pädagogischen Unter-

3 Für das pädagogische Handeln im Bereich Schule wäre das beispielsweise das Spannungsverhältnis von Heteronomie und Autonomie, d.h. die Aufrechterhaltung heteronomer Anforderungen bei gleichzeitigem Bemühen darum, die autonomen Bildungsbestrebungen von Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

richtswissen, soll Aufschluss darüber geben, was hier als pädagogisches Wissen gemessen wird, d.h. welches Verständnis pädagogischen Wissen als Teil professioneller Kompetenz von Lehrenden dem Testinstrument zugrunde liegt.

II

Sequenzanalytische Erschließung einer Testaufgabe zum Pädagogischen Unterrichtswissen

An der im Folgenden analysierten Testaufgabe interessiert mich, was die Autorinnen und Autoren der Aufgabe unter pädagogischem Wissen als Teil professioneller Kompetenz von Lehrenden verstehen. Worauf zielt die Testaufgabe? Was misst sie? Was wird von den Probandinnen und Probanden verlangt und in welcher Logik kommt das pädagogische Handeln angehender Lehrkräfte in den Blick?⁴ Die Aufgabe findet sich als „Beispiel-Testaufgabe“ in diversen Publikationen der Autoren König und Blömeke.

<p>Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Dieser Schüler passt im Unterricht selten auf, macht nie seine Hausaufgaben und gibt Tests fast unausgefüllt ab.</p> <p>Nennen Sie <u>drei</u> Strategien, die Sie anwenden würden, um Veränderungen zu erreichen.</p>
<p>Strategien:</p> <ol style="list-style-type: none">1)2)3)
<p>Strategien:</p> <ol style="list-style-type: none">1) <i>individuelle Aufgabenstellungen erteilen</i>2) <i>Belohnungssysteme einführen</i>3) <i>Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen treffen</i>

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Abbildung 9.4: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Motivierung (erforderlicher kognitiver Bearbeitungsprozesse: „kreieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont).

Abb.: König/Blömeke 2010, S. 265

4 Dieses Erkenntnisinteresse, ebenso wie das methodische Vorgehen, über die hermeneutische Analyse von Tests etwas darüber zu erfahren, wie pädagogisches Wissen konzeptualisiert wird, steht in langer erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungstradition. „Some people may believe that the idea of testing teacher competence in subject matter and pedagogical skill is a new idea, an innovation [...]. Like most good ideas however its roots are much older. [...] These tests show us how teacher knowledge was defined” (Shulman 1986, S. 4).

Ich beginne mit der Analyse der Aufgabe links oben im Protokoll und interpretiere auf Basis der Prinzipien objektiv-hermeneutischer Textinterpretation (vgl. Wernet 2009).

„Angenommen Sie haben einen Schüler“

Die Lesenden werden aufgefordert so zu tun, als ob sie einen Schüler *haben*. Im Unterschied zur Alternativformulierung *Angenommen Sie unterrichten einen Schüler* ist mit der gewählten Variante der Leserkreis, der mit der Aufgabe angesprochen wird, zunächst sehr weit. Dies wird anhand folgender Geschichte deutlich: „Am Abend nach der Einschulung ihres Sohnes Max, nachdem alle Gäste die Feier verlassen haben und die Eltern gemeinsam aufräumen, sagt die Mutter zum Vater: ‚Ach, wie die Zeit vergeht! Eben hatten wir noch einen Sohn, jetzt haben wir einen Schüler.‘“ Die Mutter bringt hier zum Ausdruck, dass Max mit der Einschulung nun zu einem Rollenträger geworden ist. Er ist nun Schüler. Freilich bleibt er aber weiterhin ihr Sohn Max. Sie hat nun also einen Sohn (nicht-rollenförmige Beziehung der Mutter zum Sohn) und zugleich einen Schüler (rollenförmige Beziehung des Sohnes zu anderen im System Schule). Insofern betont der Sprechakt *einen Schüler haben* das rollenförmige der Person bzgl. des Systems Schule ohne dabei andere Rollen auszuschließen – Max könnte ja zugleich Fahrgast, Kinobesucher, Skateboarder, Sohn, Enkel etc. sein. Übertragen auf den inneren Kontext, der durch die Testaufgabe gestellt ist, wird hier eine Aussage über den Schüler als Rollenträger getroffen, nicht aber darüber, in welcher Beziehung die mit der Testaufgabe adressierten Leser zu diesem Schüler stehen. Insofern ist mit dem ersten Teilsatz der Aufgabe nicht spezifiziert, ob hier Rollenträger wie Lehrende, Therapeutinnen oder Sozialarbeiter adressiert werden oder sich das Gedankenexperiment an alle Menschen richtet, die potenziell *Schüler haben* können. Diese unspezifische Charakterisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung ist in Anbetracht des Umstandes, dass sich die Testaufgabe an Lehramtsstudierende richtet, irritierend.

Irritierend ist auch, dass hier von *einem* Schüler die Rede ist. Jede und jeder, die oder der selbst Schülerin oder Schüler war, weiß aus eigener Erfahrung, dass es neben ihr oder ihm immer auch andere Schülerinnen und Schüler gab. Lehrerinnen und Lehrer haben also – wenn wir bei der Wortwahl der Testaufgabe bleiben – typischerweise nicht nur *einen Schüler*, sondern immer zugleich mehrere Schüler (vielleicht sind sie sogar Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer). Diese, über eine dyadische Beziehung hinausgehende strukturelle Rahmung der pädagogischen Beziehung von Lehrenden zu Schülerinnen und Schülern ignoriert die Testaufgabe und suggeriert stattdessen, dass *einen Schüler haben* eine adäquate Beschreibung einer, für den Lehrerberuf typischen, Situation darstellt. Der Lesende wird aufgefordert sich ein Eins-zu-Eins-Setting, also Einzelunterricht vorzustellen und eine individualisierte Perspektive auf *einen Schüler* einzunehmen, der im Folgenden mittels Benennung einiger Attribute näher beschrieben wird.

„Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert.“

Wir erfahren, dass sich der Schüler *scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert*. Damit wird nun das Verhalten des Schülers einerseits als etwas ins Spiel gebracht, dass sich als Desinteresse beobachterunabhängig benennen lässt. Andererseits wird durch die Verwendung des Wortes *scheinbar* gesagt, dass das Verhalten des Schülers kein zweifelsfreies Indiz für Desinteresse ist. Der Schein kann trügen. Überlegen wir, welche wohlgeformten Anschlüsse nun folgen können, sind zwei Lesarten denkbar. Folgen wir der Aussage, der Schüler interessiert sich überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht, so ist zu erwarten, dass nun Belege dafür angeführt werden, wie sich das Desinteresse des Schülers genau darstellt. Kernaussage dieser Lesart wäre, dass vom beobachtbaren Verhalten des Schülers auf seine intentionale Orientierung geschlossen werden kann. Folgen wir hingegen dem im *scheinbar* angelegten Zweifel an der Diagnose Desinteresse, so wäre zu erwarten, dass nachfolgend Belege angeführt werden, die diese Diagnose als trügerischen Schein entkräften würden. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn gesagt würde, dass sich der Schüler zwar nicht durch Melden aktiv am Unterricht beteiligt, in seinen schriftlichen Arbeiten aber durchaus erkennbar ist, dass er sich für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Kernaussage dieser Lesart wäre, dass vom beobachtbaren Verhalten des Schülers allein nicht auf seine intentionale Orientierung geschlossen werden kann.

Der Testaufgabe immanent ist der Anspruch, dass sich Schüler für die Aufgaben im Unterricht interessieren sollen. Als angehende Pädagoginnen und Pädagogen sollen sich die mit der Testaufgabe Adressierten nicht damit zufriedengeben, dass Schüler die Aufgaben im Unterricht zwar folgsam, gleichwohl aber desinteressiert erledigen. Insofern können wir annehmen, dass die Testaufgabe die Lesenden nicht darauf einstimmen soll, sich zu überlegen, wie sie den Schüler zur Pflichterfüllung anhalten, ihn also disziplinieren. Worauf sich das Interesse des Schülers an den Aufgaben im Unterricht potenziell richten könnte, darüber gibt die Testaufgabe jedoch keine Auskunft. Insofern bleibt das Desinteresse des Schülers sachlich unbestimmt. Bestimmt wird hingegen der soziale Kontext, in dem der Schüler Aufgaben erhält. Aufgaben sind Anforderungen, vor die man gestellt wird oder die man sich selbst stellt. Diese Anforderungen werden hier *im* Unterricht verortet, womit Unterricht als sozialer Zusammenhang angesprochen ist. Ähnlich wie in der Familie, in welcher z.B. das Rausbringen des Mülleimers oder das Ausräumen des Geschirrspülers zu den Aufgaben gehören können, die Eltern ihren Kindern übertragen, verweist auch der Sprechakt *Aufgaben im Unterricht* auf eine soziale Pragmatik gegenseitiger Verpflichtung in Form einer aktiven Beteiligung an der Aufrechterhaltung der gemeinsamen Lebenspraxis. Im Unterschied zu Aufgaben in der Familie werden *Aufgaben im Unterricht* jedoch insofern absichtsvoll erdacht, als sich in ihnen die pädagogische Intention kondensiert. *Aufgaben im Unterricht* sind, im Gegensatz zu Aufgaben in der Familie, Anforderungen, die von Lehrenden an Schülerinnen und Schüler zum Zwecke ihrer Erziehung und

Bildung gestellt werden. In Aufgaben werden Lehrziele operationalisiert (vgl. Diederich 1988, Kap. 3.7: Die Aufgabe als Methodelement).

Die Testaufgabe fordert die Lesenden also dazu auf, sich einen Schüler vorzustellen, der der pädagogischen Intention, die ihm material in Form von Aufgaben im Unterricht entgegentritt, keine Beachtung schenkt. Sie interessiert ihn scheinbar überhaupt nicht.

„Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Dieser Schüler passt im Unterricht selten auf, macht nie seine Hausaufgaben und gibt Test fast unausgefüllt ab.“

Beim Weiterlesen liefert uns die Testaufgabe nun Belege für das Desinteresse des Schülers. Es zeigt sich in Form des seltenen Auffassens im Unterricht, im Versäumen des Erledigens der Hausaufgaben sowie im Abgeben unausgefüllter Tests. Damit wird die weiter oben gedankenexperimentell entworfene Lesart des *scheinbar*, auf welche sinnlogisch nur ein Entkräften der Diagnose Desinteresse folgen kann, hinfällig. Was es mit dem Hinweis, dass sich der Schüler *scheinbar* nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert, auf sich hat, bleibt insofern unklar, schließlich fungieren die aufgezählten Handlungen des Schülers im Aufgabentext als Indizien seines Desinteresses.

Das Nichtaufpassen des Schülers lässt sich als fehlende Aufmerksamkeit verstehen. Um Aufmerksamkeit jedoch überhaupt als beobachtbares Verhalten zu interpretieren, muss man davon ausgehen, dass alle Verhaltensalternativen soweit eingeschränkt sind bzw. eingestellt wurden, dass sich das beobachtbare Verhalten der Person als Response eindeutig auf einen benennbaren Stimulus zurückführen lässt. D.h. die Kategorie „Aufmerksamkeit“ im Sinne eines beobachtbaren Verhaltens lässt sich überhaupt nur im Bedingungsdiskurs denken. Versteht man menschliches Handeln hingegen nicht als bedingtes Verhalten, sondern als begründetes soziales Handeln, dann lässt sich Aufmerksamkeit nicht als beobachtbares Verhalten beschreiben, aus dem auf das Maß an Interesse des Schülers am Unterrichtsgegenstand zu schließen ist (zur Unterscheidung von Bedingungs- und Begründungsdiskurs, vgl. Holzkamp 1995, S. 30ff.). Denn auch ein quatschender, kippelnder und durch den Raum laufender Schüler kann voll bei der Sache des Unterrichts und in diesem Sinne interessiert sein. Ob sich ein Schüler für die Sache des Unterrichts interessiert, wird sich folglich nicht allein daraus schließen lassen, dass der Schüler aufpasst bzw. aufmerksam ist. Da die Testaufgabe jedoch keine Informationen über den Unterrichtsgegenstand, auf welchen sich das Interesse des Schülers potenziell richten könnte, enthält, lässt sich das Nichtaufpassen hier nur entweder als ganz allgemeine Nicht-Bereitschaft des Empfangens pädagogischer Intentionen oder aber als grundsätzliche Verweigerung der Teilhabe an der Klassengemeinschaft verstehen.

Ein Schüler, der wie der hier beschriebene, seine Hausaufgaben nie macht, widersetzt, sich dem langen Arm der Schule, der ihn bis weit außerhalb der Schulmauern ins Kinderzimmer hinein zu erreichen sucht. Man könnte diesem Schüler also durchaus ein Interesse am Schutz seiner Privatsphäre unterstellen.

Man könnte ihm auch unterstellen, er habe bereits gelernt, mit heteronomen schulischen Anforderungen, wie sie sich in der Verpflichtung zum Hausaufgabenmachen manifestieren, autonom umzugehen. In diesem Sinne wäre das Desinteresse des Schülers zwar Ausdruck seines Widerstandes gegen eine pädagogische Intention,⁵ aber zugleich auch Ausdruck eines von ihm bereits vollzogenen Bildungsprozesses und insofern pädagogisch alles andere als problematisch. Dass das Nichterledigen der Hausaufgaben Ausdruck eines Desinteresses des Schülers an einer konkreten inhaltlichen Lernanforderung ist, diese Lesart trifft auf die analysierte Testaufgabe nicht zu. Hierfür wären Informationen darüber notwendig, was inhaltlich Gegenstand der Hausaufgaben ist, die der Schüler verweigert. Das Desinteresse des Schülers wird in der Aufgabe ausschließlich als Problem auf der sozialen Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses thematisiert.

Der dritte Hinweis, dass der Schüler Tests fast unausgefüllt abgibt, ist für die Probanden der Testaufgabe insofern informativ, als dass von ihnen im Folgenden nicht verlangt sein kann zu überlegen, wie mit einem leistungsschwachen Schüler angemessen umzugehen ist. Wäre dies der Fall, so müsste die Aufgabe die Information enthalten, dass besagter Schüler Tests nicht besteht bzw. durch diese durchfällt.

Wir halten fest: Die Autoren der Testaufgabe fordern die Lesenden auf, sich einen Schüler vorzustellen, der sich den (von den Autoren der Testaufgabe angenommenen) Normalitätserwartungen an Unterricht verweigert. Eine dieser Erwartungen ist, dass Schüler sich für die Aufgaben im Unterricht interessieren sollen. Worauf sich das Interesse des Schülers an Aufgaben im Unterricht, Hausaufgaben und Test inhaltlich potenziell überhaupt richten könnte, darüber erfahren die Probanden jedoch nichts. Insofern zeichnet die Testaufgabe das Bild eines Schülers der ganz allgemein desinteressiert ist, d.h. er ist desinteressiert, egal, worum es im Unterricht inhaltlich geht. Damit wird Desinteresse hier im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals des Schülers verwendet. Wenn die Autoren davon ausgehen, dass zur Bearbeitung der Testaufgabe irrelevant ist, woran der Schüler inhaltlich nicht interessiert ist, sondern nur, dass er es nicht ist, was kann dann für die Probanden, deren pädagogisches Wissen mit der Testaufgabe erhoben wird, zu tun sein? Wozu fordert die Aufgabe die Probanden angesichts dieser Problembeschreibung auf?

Der latente Sinngehalt der Aufgabe drängt dazu, Handlungsoptionen zu entwickeln, die auf die Bearbeitung von Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers zielen. Pädagogisches Handeln kommt hier nicht als Vermittlungshandeln – d.h. als Handeln, das auf die Bearbeitung des Verhältnisses von Schülerinnen und Schülern zu Bildungsgegenständen zielt – in den Blick. Die inhaltliche

5 Auf die Produktivität von Widerständigkeit für Lernprozesse hat u.a. Ludwig hingewiesen: „Widerstand ist so gesehen [...] in instrumentellen Lehr-/Lernverhältnissen eine Voraussetzung für expansive Lernhaltungen. Widerstand kann die fremden Interessen in Lernanforderungen aufdecken und so das instrumentelle Lehr-/Lernverhältnis überschreiten“ (Ludwig 2000, S. 218).

Unbestimmtheit des Interessensbegriffs wird, so meine Vermutung, diejenigen Probanden, die ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer im Kern als Vermittlungshandeln begreifen, vor ein Problem stellen. Denn sie müssten, um die Testaufgabe überhaupt bearbeiten zu können, sich mit der Vorstellung arrangieren, als Pädagoge bzw. Pädagogin zuständig für die Bearbeitung von Persönlichkeitsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern zu sein.

Schauen wir nun gespannt weiter, wozu die Probanden im Folgenden aufgefordert werden.

„Nennen Sie drei Strategien, die Sie anwenden würden, um Veränderungen zu erreichen.“

Sie werden aufgefordert, eine festgelegte Zahl von Antworten zu generieren – nämlich genau drei. Diese Festlegung ist auch optisch markiert, indem untereinander nummerisch aufgezählte Linien folgen, die auszufüllen sind. Die Testbedingungen (unter Zeitdruck)⁶ ermöglichen es den Probanden, nur spontan etwas zu Papier zu bringen. Ihnen bleibt, unterwerfen sie sich den Testbedingungen, nur die Möglichkeit, nach dem Lesen der Aufgabe spontan etwas zu assoziieren und dies stichpunktartig in das dafür vorgesehene Antwortfeld zu schreiben. Dass das, was sie zu Papier bringen sollen, von den Autoren als *Strategien* bezeichnet wird, ist erklärungsbedürftig. Unter *Strategien* verstehen wir landläufig ja gerade keine nur assoziativen Äußerungen oder Äußerungen zu wenig komplexen Sachverhalten. Zur Bewältigung unseres Alltags brauchen wir in der Regel keine Strategien, auch wenn uns der Coach im Work-Life-Balance-Kurse etwas anderes verkaufen will. Ebenso wenig müssen wir beim Small-Talk mit Fremden auf einer Party Strategien anwenden. Und tun wir es doch, so stecken bekanntermaßen andere, wie auch immer geartete Absichten dahinter. *Strategien* bezeichnen langfristige Orientierungen. Wenn beispielsweise auf Regierungsebene von Strategiewechsel die Rede ist, dann gehen wir davon aus, dass es hier um umfassende Veränderungen von Zielen sowie der Art und Weise der Erreichung dieser Ziele geht und nicht etwa lediglich um den Relaunch der Homepage der Bundesregierung. Wer sich strategisch verhält, dem unterstellen wir durchdachtes und absichtsvolles Handeln.

Da hier von *Strategien anwenden* die Rede ist, können wir davon ausgehen, dass die Autoren der Testaufgabe einen eher instrumentellen Zusammenhang zwischen geschildertem Phänomen und pädagogischem Handeln vor Augen haben. Strategien im Sinne langfristiger Orientierungen verfolgt

6 Die Pilotstudie, in der der PUW erstmalig eingesetzt wurde, enthielt 50 Testaufgaben. Die von mir analysierte Beispielaufgabe liegt mir als Fragebogen „Entwicklung von Motivation und Wissen in der Lehrerausbildung (EMW)“ vor. Der Fragebogen umfasst 20 Seiten und besteht aus zwei Teilen. In einem ersten Teil werden Fragen zur Person, zu Berufswahlmotiven und Vorstellungen zum Lehrerberuf sowie zu den Erwartungen an das Lehramtsstudium gestellt. Der zweite Teil umfasst 15 Aufgaben zum pädagogischen Wissen. Die Bearbeitungszeit je Testteil beträgt 15 Minuten.

man, man wendet sie nicht einfach an. Strategien anzuwenden suggeriert bezogen auf die Testaufgabe, man könne pädagogische Leitideen (das wären die Strategien) einfach praktisch anwenden. Eine Wirkung dieser Anwendung wird implizit unterstellt. Denn auch wenn wir beispielsweise Medikamente anwenden oder uns im Spa einer Wellnessanwendung unterziehen, so erwarten wir eine positive Veränderung unseres Wohlbefindens. Worauf sich die Wirkung der von den Probanden zu benennenden Strategien konkret bezieht, wer oder was hier verändert werden soll, wird in der Testaufgabe nicht konkret benannt. In Anbetracht der bisherigen Analyse können wir jedoch annehmen, dass sich die mittels Strategieinsatz herbeizuführenden Veränderungen auf das abstrakte, da inhaltlich unbestimmte Desinteresse des Schülers beziehen.

Ich habe in Vorbereitung dieses Beitrages Kollegen aus dem Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam gebeten, die Testaufgabe unter realen Testbedingungen zu bearbeiten. Die von ihnen genannten Strategien lassen sich bezüglich ihres Bedeutungsgehaltes in zwei Dimensionen unterscheiden. Erstens wurden Strategien benannt, die auf ein Verstehen des Verhaltens des Schülers abzielen („das persönliche Gespräch mit dem Schüler suchen“, „versuchen zu verstehen, warum der Schüler desinteressiert ist“). Zweitens wurden Strategien benannt, die auf das Aufrechterhalten der dem Schüler in Aufgaben, Hausaufgaben und Test entgegengebrachten schulischen Anforderungen zielen („den Schüler an seine Verpflichtungen erinnern und ihm die Konsequenzen seines Verhalten vor Augen führen“, „Veränderung der Unterrichtsarbeit (Didaktik)“).⁷ Auffällig an den Antworten meiner Kollegen ist, dass immer Strategien aus beiden Dimensionen genannt wurden. Professionalisierungstheoretisch betrachtet wird die dialektische Struktur pädagogischen Handelns von ihnen also mitgedacht.

Schauen wir, ob dies auch in der *Originalantwort* auf die Testaufgabe, die von den Autoren als *entspricht Erwartungshorizont* benannt wird, der Fall ist:

- „1) individuelle Aufgabenstellung erteilen
- 2) Belohnungssysteme einführen
- 3) Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen treffen“

Genau genommen ist es keine Antwort, da die Aufgabe keine Frage an die Probanden richtet, sondern sie lediglich zur Benennung von Strategien auffordert. Dass die Angaben von den Autoren dennoch als Antworten bezeichnet werden, macht dreierlei deutlich. Erstens, dass die Autoren davon ausgehen, die vorgängige Situationsbeschreibung evoziere zwangsläufig eine Frage, die einer Antwort bedarf. Zweitens wird unterstellt, dass es auf eine derartige, mit

7 Darüber hinaus wurden auch Strategien benannt, die mittels Smiley-Symbol als nicht ganz ernstzunehmende Antworten markiert wurden. So schrieb ein Kollege etwa „ab in den Trainingsraum ☺“ und macht damit bereits auf die Unangemessenheit einer solchen Disziplinierungsstrategie angesichts des sich in der Testaufgabe abzeichnenden komplexen Problems aufmerksam.

werden. Im Kontext unserer bisherigen Interpretation stellt sich nun die Frage, welches Verhalten hier gefördert werden soll. Der uns in der Aufgabe präsentierte Schüler zeigte ja bislang offenbar eher problematisches Verhalten. Soll dieses etwa gefördert werden? Wohl kaum. Darüber hinaus ist fraglich, welcher Reiz hier mit der Absicht der Belohnung des Schülers eingeführt werden könnte. Genauer: Was könnte für einen Schüler, der sich *scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert*, eine Belohnung sein, die ihn dazu bringt, sich für die Aufgaben im Unterricht zu interessieren?

Spielen wir gedanklich einige Gründe des Schülers für sein Desinteresse sowie verschiedene Arten der Belohnung durch, um uns der zu erwartenden Wirkung gewahr zu werden. In den Wirtschaftswissenschaften und der Verhaltenspsychologie werden Systeme emotionaler, materieller und immaterieller Belohnung differenziert. Wenn der Grund des scheinbaren Desinteresses des Schülers darin liegt, dass er die Aufgaben im Unterricht nicht versteht, dann wird weder eine emotionale Belohnung (Lob, Bienchen im Muttiheft), noch eine materielle (Süßigkeiten) oder immaterielle Belohnung (er darf früher nach Hause gehen) helfen, das Verständnisproblem des Schülers adäquat zu bearbeiten. Sollten Belohnungen hier dennoch eine Wirkung zeigen, so ist dies eher ein Hinweis auf eine Problemverschiebung denn auf eine adäquate Bearbeitung des Verständnisproblems des Schülers. Pädagogisch gesehen kann man an der Wirkung von Belohnungen nur mittelfristig ein Interesse haben, weil der Schüler so eben gerade nicht zur Mündigkeit, sondern zur Abhängigkeit erzogen wird. Der Schüler lernt, wenn wir bei dem beispielhaft unterstellten Verständnisproblem als Ursache des Desinteresses bleiben, sich als Reaktion auf die Belohnung zwar interessiert zu zeigen, de facto *ist* er es aber nicht. Ein pädagogisch angemessener Umgang mit dem Verstehensproblem des Schülers wäre es, es als solches ernst zu nehmen, d.h. seine Verständnisschwierigkeiten an der im Unterricht thematisch gesetzten Sache zu eruiieren.

Wenn familiäre Verpflichtungen des Schülers ihn davon abhalten, Hausaufgaben zu machen, so wäre denkbar, dass eine emotionale Belohnung etwa in Form des Lobes durch den Lehrer für erledigte Hausaufgaben für den Schüler Anlass ist, sich gegenüber seinen familiären Verpflichtungen zu emanzipieren. Er könnte entscheiden, dass ihm die Schule wichtig ist. Das wiederum könnte für ihn aber innerhalb der Familie zu Konflikten führen, die dann wiederum auf sein Verhalten in der Schule ausstrahlen könnten. Auch hier ist eine Wirkung also nicht garantiert.

Auch denkbar ist, dass das Desinteresse des Schülers ein Ausdruck seines Nicht-Wollens ist. Darauf scheinen die Autoren der Testaufgabe ja abzielen, wenn sie den Probandinnen und Probanden die Interpretation des Verhaltens des Schülers als (abstraktes, weil inhaltsunabhängiges) Desinteresse nahelegen. Wenn es sich bei dem beschriebenen Schüler um jemanden handelt, der durch seinen Widerstand gegen die Ansinnen des Lehrers sein Image innerhalb der Klasse pflegt, könnte die emotionale Belohnung durch den Lehrer genau den gegenteiligen Effekt haben. Die Emanzipation gegenüber dem Lehrer ist

als Akt der Autonomieerlangung ja nur deshalb wirksam, weil sie in Opposition zum Lehrer und seinen Veränderungsintentionen geht. Auch immaterielle Belohnung wie etwa, dass der Schüler früher nach Hause gehen darf, könnte hier ins Leere laufen, da dem Schüler das Zugestehen zusätzlicher Freizeit als Ausschluss aus dem Unterricht erscheint. Ihm wird damit quasi die Bühne für seine Imagepflege vor den Augen der Mitschüler entzogen. Und auch wenn es sich bei dem Schüler um jemanden handelt, für den schulische Leistungen insofern bedeutungslos sind, als dass sie keine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe in Aussicht stellen – z.B. weil er nach Erreichen des Schulabschlusses bereits einen Ausbildungsplatz im Betrieb des Onkels sicher hat – wird keine (dem Lehrer realistisch mögliche) Belohnung etwas an seinem Desinteresse ändern.

Die gedankenexperimentelle Explikation der guten Gründe des Schülers für sein Desinteresse zeigt, wie fragwürdig die Strategie *Belohnungssysteme einführen* vor dem Hintergrund des hier aufgespannten komplexen pädagogischen Problems ist. Nicht nur, dass mit Blick auf das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie das Einsetzen von Belohnung problematisch sind. Auch die Art und Weise der Verabreichung von Belohnungen – sie werden als Systeme eingeführt – ist aus pädagogischer Perspektive fragwürdig. Wenn beispielsweise in einem Unternehmen ein Personalmanagementsystem eingeführt wird, dann zielt diese Einführung auf einen standardisierten Ablauf der Personalverwaltung im Unternehmen. Es geht darum die Verfahrensweisen anwenderunabhängig auf Dauer zu stellen. Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich nun gerade nicht durch eine solche Verfahrensweise aus – da sind sich sowohl Vertreterinnen und Vertreter kompetenztheoretischer als auch professionalisierungstheoretischer Ansätze einig (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 476). Würde sich pädagogisches Wissen als instrumentelles Wissen insofern darstellen, als dass es auf einen standardisierten Umgang mit vorab definierten Situationen geht, dann lassen sich Lehrer-Schüler-Beziehungen folglich nur noch als instrumentelle Verhältnisse denken. Die Unterstützung der Entwicklung der Mündigkeit von Schülerinnen und Schülern als Zielperspektive pädagogischen Handelns wäre damit obsolet.

Die Nennung von Strategien, um Veränderungen zu erreichen, ist nicht zuletzt deshalb ad absurdum geführt, als dass ein Offenlegen der Interpretation der durch die Testaufgabe geschilderten Situation von den Befragten nicht gefordert, ja sogar durch die Anlage der Aufgabe verhindert wird. Das Format der Testaufgabe lässt ein sinnentfaltendes, argumentierendes Antworten schlichtweg nicht zu. Ob die Befragten als Antwort Beratungs-, Hilfe-, Erziehungs- oder Vermittlungsstrategien nennen, hängt aber wesentlich mit der Frage zusammen, wie sie die Beschreibung des Schülers, die ihnen in der Testaufgabe entgegentritt, interpretieren.

Die letzte Antwort im Erwartungshorizont der Autoren sieht *Absprache mit Kollegen treffen* als geeignete Strategie vor, um *Veränderungen zu erreichen*. Diese Absprache kann vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse nur

darauf zielen, die Weiterbehandlung des Schülers im System Schule im Kollegium zu planen. Hier werden die Kolleginnen und Kollegen als Vertragspartner ins Spiel gebracht, mit denen die gemeinsame Sache – die Behandlung des Schülers – besprochen werden soll. Hier geht es um das Planen eines einheitlichen Vorgehens des Kollegiums sowie um dessen Durchsetzung gegenüber dem Schüler. Dass sich das Kollegium bzgl. der Ziele des Vorgehens einig ist, d.h. ein gemeinsames Interesse verfolgt, ist damit ebenfalls unterstellt. Es geht also im Kern um eine machtvolle Durchsetzung einer Disziplinierungsstrategie mit Erziehungsfunktion. Dass mit der *Absprache mit Kollegen* etwas im Sinne einer kollegialen Beratung gemeint sein könnte, die darauf zielt, die Angemessenheit des eigenen pädagogischen Handelns zu reflektieren, ist unwahrscheinlich. Einen solchen praktischen Diskurs würde man nicht als Absprache bezeichnen, sondern eher als Besprechung oder Austausch mit Kollegen bzw. als Gespräch unter Kollegen.

Ich komme nun abschließend zu der Analyse der Informationen unterhalb der Testaufgabe. Diese finden sich freilich in den Testbögen, die den Lehramtsstudierenden in der Studie vorgelegt wurden, nicht, sondern sind lediglich in den Publikationen der Autoren zur Studie ausgewiesen.

„Abbildung 9.4: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Motivierung (erforderlicher kognitiver Bearbeitungsprozesse: „kreieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont).“

Die analysierte Testaufgabe ist dem inhaltlichen Anforderungsbereich Erfassung von *Wissen zur Motivierung* sowie dem kognitiven Anforderungsbereich *kreieren* zugeordnet (s.o.). Dass eine Originalantwort einem *Erwartungshorizont* entspricht, ist, wenn es um *kreieren* geht, irritierend. Etwas zu *kreieren* heißt ja gerade nicht, etwas vorab Erwartbares zu reproduzieren, sondern etwas Neues hervorzubringen. Insofern kann es, wenn man *kreieren* als kognitive Leistung ernst nimmt, für das, was beim Prozess des Kreierens herauskommt, überhaupt keinen Erwartungshorizont geben, dem die Antwort in irgendeiner Weise entsprechen könnte. Kreieren kann hier also nicht gemeint sein im Sinne von schöpferischem Denken. Schaut man sich cursorisch Testaufgaben im PUW an, die dem Anforderungsbereich *kreieren* zugeordnet sind, dann fällt auf, dass es sich ausschließlich um sogenannte offene Antwortformate handelt. D.h. die Probanden sollen hier nicht nur eine Auswahl unter vorgegebenen Antwortmöglichkeiten treffen, sondern selbst etwas in dafür vorgegebene Felder schreiben. Kreieren unterscheidet sich damit von den anderen beiden, dem Modell zugrundeliegenden Dimensionen kognitiver Anforderungen erinnern bzw. verstehen/analysieren lediglich dadurch, dass die Probanden aufgefordert sind, selbst, d.h. ohne Hilfestellung durch Antwortvorgaben darauf zu kommen, dass dem Problem mit der Anwendung von drei Strategien beizukommen ist. Dass die Probanden sich dabei daran erinnern müssen, was sie über Motivierung wissen, dass sie verstehen müssen, was Motivierung in Bezug auf pädagogisches Handeln bedeuten kann, ist damit keineswegs ausgeschlossen. In-

sofern ist nicht davon auszugehen, dass sich die kognitiven Operationen unabhängig voneinander testen lassen, was wiederum die Verwertbarkeit der mit der Testaufgabe erhobenen Daten für weiterführende statistische Analysen durchaus in Frage stellt.

III

Gezielte Medikation trotz unklarer Befundlage

Die Autoren des Tests zum Pädagogischen Unterrichtswissen betonen, dass für sie das Unterrichten das Kerngeschäft des Lehrerhandelns ist (vgl. König/Blömeke 2012, S. 794). Sie beanspruchen mit dem PUW das zur Bewältigung dieses Geschäfts notwendige pädagogische Wissen entlang eines zweidimensionalen Wissensmodells aus inhaltlichen und kognitiven Anforderungen zu messen. Anliegen meiner Analyse einer Beispielaufgabe aus besagtem Testinstrument war es herauszufinden, was die Autoren als für die Bewältigung von Unterricht notwendiges pädagogisches Wissen erachten. Insofern beziehen sich meine abschließenden Überlegungen nicht auf die Frage, ob der Test überhaupt in der Lage ist, dieses Wissen zu messen – ob er also misst was er vorgibt zu messen⁸ –, sondern nur, wie er es konkret tut, wozu die Probanden aufgefordert werden und welche Vorstellungen über pädagogisches Handeln dabei mitschwingen.

Nimmt man die Informationen, die die Autoren zur Testaufgabe geben, ernst, so soll die Aufgabe die Probanden dazu auffordern, Handlungsoptionen zu entwerfen (kognitiver Anforderungsbereich kreieren), um ein Motivationsproblem zu bearbeiten (Inhaltsbereich Motivierung). Dieses Problem ist, bei näherer Betrachtung, jedoch nicht ohne weiteres als eines zu verstehen, das einer pädagogischen Bearbeitung bedarf. Denn indem der Interessensbegriff inhaltlich unbestimmt bleibt, wird das pädagogische Handeln, das die Probanden antizipieren sollen, seiner inhaltlichen Grundlage, den Bildungsgegenständen beraubt. Pädagogisches Wissen stellt sich so als eines dar, welches auf eine inhaltsunspezifische Verhaltensregulation der Schülerinnen und Schüler, also auf die soziale Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses bezogen ist.⁹

8 Eine diesbezügliche Kritik des Testinstrumentes müsste sich innerhalb testtheoretischer Prämissen quantitativer Forschung bewegen. Dass eine solche Kritik, obwohl nicht Anliegen meines Beitrag, durchaus berechtigt ist, deutet sich insofern an, als dass von einer Unabhängigkeit der beiden Merkmalsdimensionen (inhaltliche und kognitive Anforderungen) sowie der fünf bzw. drei Merkmale innerhalb dieser Dimensionen nicht umstandslos ausgegangen werden kann.

9 Weist man pädagogischem Handeln eine Zuständigkeit für die Bearbeitung des sozialen Lehr-Lern-Verhältnisses zu, so ist die Referenz auf die Arbeiten von Lee Shulman irritierend. In seinem 1986 publizierten Beitrag, auf den auch die Autoren des PUW in ihren Arbeiten zum pädagogischen Wissen regelmäßig verweisen, stellte Shulman als Problem bis dato realisierter Forschungen zum Lehrerwissen heraus, dass sie sich entweder auf das Fachwissen der Lehrer konzentrierten oder aber Unterrichten als fachunspezifisches Handeln untersuchten (vgl. Shulman 1986, S. 8). Shulmans Anliegen war es, in seinem Forschungsprogramm „Knowledge growth in teaching“ diese beiden Perspektiven zusammenzuführen. Die Leitfragen seines Forschungsprogramms verdeutlichen, dass es Shulman im Kern um die Genese und Transformation des Lehrerwissens ging: „What are the sources of teacher knowledge?“

Verstünde man unter pädagogischem Wissen hingegen Wissen, welches auf Vermittlung im Sinne didaktisch ambitionierter Bemühungen, Schülerinnen und Schüler im Verstehen *von etwas* zu unterstützen, bezogen ist, dann müssten die Probanden dazu aufgefordert werden, Strategien zu benennen, die auf Veränderungen bzgl. der sachlich-sozialen Dimension des Lehr-Lern-Verhältnisses zielen. Eine dementsprechende Testfrage könnte lauten: Wie lassen sich die Aufgaben im Unterricht (bzw. die Hausaufgaben und der Test) so motivieren, dass der Schüler interessiert ist? In einer solchen Frageperspektive würde Interesse und Motivation als auf einen Inhalt bezogen eingeführt werden und nicht als Persönlichkeitsmerkmal des Schülers. Indem aber, wie es in der analysierten Testaufgabe der Fall ist, Interesse inhaltlich unbestimmt bleibt, kann es von den Autoren nur gedacht sein als Indikator für den Grad der Internalisierung heteronomer Anforderungen in das Selbstkonzept des Schülers (vgl. Jornitz/Leser 2015).

Was bedeutet nun der Umstand, dass für die Erhebung pädagogischen Wissens eine Testaufgabe entwickelt wird, die einen solchen (psychologischen) Problemfokus setzt? Indem die Probanden als zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen adressiert werden, deren pädagogisches Wissen ermittelt werden soll, wird ihnen mit der Testaufgabe suggeriert, der hier gesetzte Problemfokus sei ein pädagogischer. Die Probanden werden aufgefordert, die von ihnen antizipierten Handlungsoptionen prospektiv als problemlösungswirksame pädagogische Strategien zu inszenieren (vgl. Helsper 2008, S. 166). Pädagogisches Handeln wird hier in ein instrumentelles Verhältnis zum geschilderten Problem gesetzt. Zwar ist mit dem Verweis darauf, dass sich der Schüler nur *scheinbar* nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert, in der Aufgabe potenziell eine Lesart angelegt, in der sich pädagogisches Handeln durch das Spannungsverhältnis von Gewissheitsunterstellung und faktischer Ungewissheit charakterisieren lässt. Diese Lesart wird jedoch dadurch kassiert, dass der Schein nicht als solcher aufgelöst, sondern das Desinteresse des Schülers durch Belege illustriert wird, die keinen Rückschluss auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts zulassen. Somit kann das durch die Testaufgabe konstruierte Problem auch nicht als sachlich-soziales Problem bearbeitet werden. Dem Problem kann nur durch Anwendung von Strategien bzgl. der Regulierung des sozialen Lehr-Lern-Verhältnisses beigegeben werden. Die Analyse des Erwartungshorizontes der Autoren hat gezeigt, dass pädagogisches Wissen bzgl. des Inhaltsbereiches Motivierung gedacht wird als instrumentelles Wissen über Belohnung, Disziplinierung und Erziehung. Pädagogisches Wissen erfüllt hier eine strategische Funktion im Sinne einer technologischen Handlungsbasis.

Mit einer solchen Modellierung des Wissens werden wesentliche Charakteristika pädagogischen Handelns systematisch verfehlt. Zwar verlangt der professionelle Pädagoge „zielgerichtete Zumutungen in der Gegenwart von

What does a teacher know and when did he or she come to know it? How is new knowledge acquired, old knowledge retrieved, and both combined to form a new knowledge base?" (ebd.).

den pädagogischen Anderen (Schülern, Teilnehmer der Weiterbildung, Klient der Sozialpädagogik, Ratsuchender einer Beratung usw.)“ (Nittel/Schütz 2014, S. 175), er tut dies aber „im Dienste einer besseren Zukunft“ (ebd.), d.h. sofern er sich der Unsicherheit des Eintretens dieser bewusst ist, ist er sich auch der potenziellen Wirkungslosigkeit seines Handelns bewusst. Helsper spricht diesbezüglich von der „Gleichzeitigkeit von Gewissheitsunterstellung und Unge-
wissenheitshorizont“ (Helsper 2008, S. 166). Die Probanden werden mit der Testaufgabe nicht aufgefordert, eine differenzierte Diagnose zu erstellen und daraus begründete pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln – etwa indem Strategien benannt werden, die darauf zielen, erst einmal zu verstehen, wogegen sich das Desinteresse des Schülers inhaltlich richtet –, sondern im Gegenteil, von ihnen wird erwartet, eine gezielte Medikation (Disziplinierung, Belohnung, Erziehung) vorzunehmen – trotz unklarer Befundlage.

IV

Abschließend möchte ich in Form einer These, und damit bewusst vage auf ein Entsprechungsverhältnis hinweisen, welches sich mir in Anbetracht dieser Erkenntnis andeutet. Die These lautet: Die empirische Bildungsforschung instrumentalisiert sich selbst, indem sie affirmative Auftragsforschung durchführt und instrumentalisiert in der Art und Weise, wie sie das tut, auch ihre Probanden als Mittel zur Erfüllung bildungspolitischer Interessen. So wie die quantitative empirische Bildungsforschung es inszeniert, wirksame Instrumente zur Steuerung des Bildungswesens zu entwickeln – diesen Anspruch erhebt auch TEDS-M, wenn die Autoren ihre Studien als Grundlage für sinnvolle Reformen der Lehrerbildung ausweisen –, werden auch die Probanden mit der Testaufgabe aufgefordert, ihr Handeln als pädagogisch wirksam zu inszenieren.¹⁰

Wenn die Autoren angeben, die „Struktur des pädagogischen Wissens“ (vgl. König/Blömeke 2009, S. 520) mit dem Testinstrument zu erfassen, dann kann das in Anbetracht des zur Datenerhebung eingesetzten Testinstrumentes nur bedeuten, dass gemessen wird, wie sich das Wissen der Probanden auf die, als von den Autoren relevant erachteten inhaltlichen Anforderungsbereiche verteilt. Wissensstruktur meint hier also nicht Sinnstruktur, sondern Wissensverteilung entlang eines als theoriebasiert ausgewiesenen Modells. Um Missverständnisse zu vermeiden: Unter der Prämisse, dass theorietestende Forschung sinnvoll ist, halte ich es für angemessen, die Anforderungen des Lehrberufs zum Ausgangspunkt für die Operationalisierung von Messinstrumenten

10 Handelt es sich dabei um eine, nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung umfassende *déformation professionnelle*, wie Dzengel/Kunze/Wernet es für die Ausbildungskultur im Referendariat beschrieben haben? In wieweit ist eine empirische Bildungsforschung, die angehende Lehrende in beschriebener Logik testet, daran beteiligt, solche Deformationen zu kultivieren, „statt sie zum Gegenstand der Analyse zu machen“ (Dzengel/Kunze/Wernet 2012, S. 43)? Oder lässt sich dieses Entsprechungsverhältnis als besondere Ausprägung des allgemeinen Phänomens der „Expertokratie“ verstehen, wie Dammer das Verhältnis empirischer Bildungsforschung zu politischen Steuerungsansprüchen m.E. sehr treffend bezeichnet hat (vgl. Dammer 2015, S. 71ff.)?

zur Erhebung pädagogischen Wissens zu machen. Problematisch erscheint mir jedoch, wie dies konkret realisiert wird. In den von mir bislang gesichteten Studien wird angenommen, dass das pädagogische Wissen von Lehrenden entlang der Handlungsanforderungen der Praxis strukturiert ist (vgl. König/Blömeke 2009). Operationalisiert werden diese Handlungsanforderungen aber nicht unter Bezug auf theoretische Modelle, wie z.B. solche, die die antinomische Struktur pädagogischen Handelns als wesentliches Strukturmerkmal professionellen Handelns herausstellen, sondern mit Bezug auf bildungspolitisch motivierte, normative Kompetenzstandards und Anforderungskataloge.¹¹ Darüber hinaus kommen Handlungsanforderungen der Praxis nicht als subjektive Interpretationen einer pädagogischen Situation in den Blick¹², sondern quasi als verallgemeinerte, scheinbar objektive Handlungsanforderungen, mit denen auf eine bestimmte Art und Weise umzugehen ist.

Bemüht sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik um eine wissenschaftliche Durchdringung der Erziehungswirklichkeit, so bietet sie damit zwei Antworten auf die Frage nach dem Wesen des pädagogischen Wissens und zeigt Perspektiven für die empirische Erschließung auf, die weit über aktuell prominente Forschungsansätze hinausweisen. Erstens, pädagogisches Wissen materialisiert sich überall dort, wo Menschen pädagogisch handeln bzw. über ihr pädagogisches Handeln sprechen. Und zweitens materialisiert sich pädagogisches Wissen in den Theorien der Wissenschaft über die pädagogische Praxis. Wird heute dem pädagogischen Wissen verschiedenster Akteure empirisch zu Leibe gerückt, so kommt dabei überwiegend das disziplinäre Wissen, also das Wissen der Wissenschaft über die Praxis in den Blick. Indem die Autoren des PUW betonen, der Test basiere auf theoretischen Erkenntnissen aus Allgemeiner Didaktik und Unterrichtsforschung, weisen sie das, was mit dem Test getestet wird, als Wissen der Disziplin über die Praxis aus (kritisch dazu vgl. Lüders 2012). Es geht also um wissenschaftliches Wissen, welches Lehramtsstudierende in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen ihres Studiums erwerben sollen. In Anbetracht dieses Erwartungshorizontes verwundert es auch nicht, dass die in quantitativen empirischen Studien zum Lehrerwissen rezipierten Shulmanschen Wissensdimensionen der heutigen curricularen Struktur von Lehramtsstudiengängen entsprechen und die Wissensdimensionen mittlerweile auch als Ausbildungsstandards thematisiert werden (vgl. Terhart 2002).

11 Wie Dammer es formuliert, ist davon auszugehen, dass eine Orientierung an „außerwissenschaftlichen Normvorgaben [...] auch die theoretische Konstruktion und die methodische Vorgehensweise [der Forschung] mit bestimmen.“ (Dammer 2015, S. 66). Ich würde noch einen Schritt weiter gehen und behaupten, dass von einer, auf diese Art und Weise realisierten Forschung, Erkenntnisse mit theoretisch-systematischem Gehalt nur schwerlich zu erwarten sind.

12 Bromme schlägt auf Basis seiner Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Frage, was Novizen von pädagogischen Experten unterscheidet vor, „die Wirkung des professionellen Wissens als eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen“ (Bromme 1997, S. 199) aufzufassen. Insofern spielt die Interpretation einer Situation als pädagogisch zu bearbeitende Situation eine zentrale Rolle, wenn es um die Frage nach dem pädagogischen Wissen geht.

Dass eine Studie wie TEDS-M nicht an der Theoriebildung bzgl. des zur Untersuchung stehenden Forschungsgegenstandes pädagogisches Wissen interessiert ist, kann ihr schwerlich zum Vorwurf gemacht werden.¹³ Schließlich versteht sich quantitative Forschung per se weniger als theoriegenerierend, denn als theoriebestend. Insofern ist es plausibel, mit dem PUW testen zu wollen, ob das pädagogische Wissen der Befragten entlang des theoretisch angenommenen Modells entlang von fünf inhaltlichen und drei kognitiven Anforderungsbereichen strukturiert ist. Eine umfassende Klärung dieser Frage bedarf m.E. jedoch ebenso der Prüfung der Gegenhypothese, die da lautet: das pädagogische Wissen der Probanden lässt sich nicht über fünf inhaltliche Dimensionen beschreiben, sondern ist anders (sinn)strukturiert. Diese Vermutung liegt mit Blick auf erwachsenenpädagogische Forschungen nahe, die zeigen, dass pädagogisches Wissen in hohem Maße biographisch und sozial gerahmt ist (z.B. Kade 1989, Bastian 1997, Gieseke u.a. 1998, Hoerning 1998). Darüber hinaus ist die Genese pädagogischen Wissens auch auf bestehende kollektive Erfahrungsräume bezogen. Das können bestimmte professionelle Praxen genau so sein wie die Diskurse der Disziplin Erziehungswissenschaft.

Empirische Studien, die sich auf die Testung des Vorhandenseins disziplinären Wissens bei ihren Probanden beschränken, vergeben die Chance zu verstehen, wie sich diese das ihnen in verschiedenen Ausbildungskontexten (Studium, Referendariat, Weiterbildung) angebotene, disziplinäre Wissen vor dem Hintergrund ihrer Biographie und ihrer praktischen Erfahrungen individuell aneignen (vgl. Günther/Ludwig 2015). Lehramtsstudierende werden in Studien wie TEDS-M lediglich als Repräsentanten disziplinären Wissens gedacht und nicht als angehende Lehrende, d.h. als pädagogisch Tätige bzw. die pädagogische Praxis Reflektierende. Dies ist insofern problematisch, als dass es sich bei Lehramtsstudierenden überwiegend um Menschen handelt, die sich pädagogischen Fragen zunächst noch als Laien, d.h. vor dem Hintergrund ihrer primärsozialisatorischen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler zuwenden. Werden sie nun aber zu Probanden quantitativ operierender empirischer Bildungsforschung, wird ihnen mit einem Test wie dem PUW quasi suggeriert was angemessenes – richtiges, weil wissenschaftliches - pädagogisches Wissen ist, noch bevor die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sich als pädagogische Praktiker hätten erleben, d.h. die Adäquanz ihres (Laien-)Wissens in der pädagogischen Praxis hätten ausloten können. Insofern lässt sich der PUW

13 Das Erkenntnisinteresse derjenigen Studien, die den PUW als Erhebungsinstrument nutzen, richtet sich weniger auf Theoriebildung bzgl. des Untersuchungsgegenstandes pädagogisches Wissen – insofern ist die Anlage der Studien als standardisierte quantitative Erhebungen nur folgerichtig –, sondern auf die Evaluation der Leistungsfähigkeit der Lehramtsausbildung. Man will wissen, ob die Probanden gelernt haben, was sie lernen sollen. Dieses Erkenntnisinteresse ist dann auch das Scharnier zur Bildungspolitik, die sich von empirischer Bildungsforschung Erkenntnisse erwartet, die zur Entscheidungsgrundlage für Reformen gemacht werden können (vgl. hierzu das BMBF-Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung 2008).

selbst als pädagogisches Programm und die mit ihm realisierten Forschungsbestrebungen als pädagogisch ambitioniert interpretieren. Bildungsforschung wird hier realisiert als Forschung, die selbst einen Bildungsauftrag hat.

Werden Lehramtsstudierende in Studien zum pädagogischen Wissen lediglich als Repräsentanten disziplinären Wissen gedacht so bleibt damit außen vor, dass sie sich selbst immer auch gebrochen und eigensinnig auf disziplinäres Wissen beziehen. Dieser Eigensinn kann empirisch aber nur dann in den Blick kommen, wenn er sich in den Daten, die Forschende erheben, auch protokollieren darf. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn die in diesem Beitrag analysierte Testaufgabe die Probanden nicht dazu nötigen würde, lediglich assoziativ und stichpunktartig etwas aufzuzählen, sondern ihnen die Möglichkeit gegeben wäre, sinnentfaltend zu antworten. Fruchtbar für eine solche Forschungsperspektive, die sich der eigensinnigen Aneignung disziplinären pädagogischen Wissens durch angehende Pädagoginnen und Pädagogen zuwendet, ist eine Rückbesinnung auf diejenigen Forschungsarbeiten, die heute so selbstverständlich¹⁴ als theoretische Modelle zur Untersuchung des Lehrerwissens herangezogen werden. Denn, liest man Shulmans Beschreibung seines Forschungsprogrammes (vgl. Shulman 1986, S. 8f.) wird deutlich, dass er einen rekonstruktiven Zugang für zwingend notwendig hielt, um zu verstehen, was pädagogisches Wissen ist und wie es entsteht. Es ginge nicht darum, einen Leistungstest zu verabreichen und ein Testergebnis als Index für pädagogisches Wissen zu interpretieren, sondern darum zu verstehen, wie sich Studierende pädagogisches Wissen vor dem Hintergrund ihrer Biographie, ihrer Orientierungen und Konzepte aneignen (vgl. ebd.). Eine Analyse des Sinngehaltes der Antworten der Probanden auf offene Testaufgaben zum pädagogischen Wissen, wie ich es hier exemplarisch für die von den Autoren des Tests erwarteten Antworten gezeigt habe, verspricht diesbezüglich Aufschluss. Damit wäre dann auch Theoriebildung möglich, die die Aneignung pädagogischen Wissens als eine, zwar auf die mit dem Lehramtsstudium intendierte Wissensvermittlung bezogene, aber dennoch eigenständige soziale Handlung analytisch in den Blick nimmt.

Wenn Bildung nicht „die Erfüllung von Erwartungen, sondern den Umgang mit Unerwartetem meint“, wenn sie nicht „primär auf die Fähigkeit abzielt, sich auf Geselligkeitsformen und –normen einzustellen, sondern auf die,

14 Zeugnis dieser m.E. problematischen Selbstverständlichkeit sind u.a. Sätze wie folgende, die sich in prominent platzierten wissenschaftlichen Überblicksartikeln zum Thema pädagogisches Wissen finden: „Professionswissen wird üblicherweise in die Kategorien Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisches Wissen der Lehrkraft eingeteilt“ (Hohenstein u.a. 2015, S. 183). „Auf Shulman (1986, 1987) zurückgehend hat sich im Bereich des professionellen Wissens die Unterscheidung in Fachwissen (vertieftes fachliches Hintergrundwissen), fachdidaktisches Wissen (Kenntnisse über das Verständlich machen der Fachinhalte) und pädagogisches Wissen weitgehend durchgesetzt“ (Voss u.a. 2015, S. 190). Wenn der von Wissenschaft immer in besonderem Maße zu erfüllenden Begründungsverpflichtung damit Rechnung getragen wird, dass der Rekurs auf bestimmte Theorien damit legitimiert wird, dass es „üblicherweise“ so gemacht wird bzw. weil sich diese Theorien eben „weitgehend durchgesetzt“ haben, dann kann es einer solchen Forschung genau genommen nicht mehr um die Generierung neuer Erkenntnisse gehen.

in einer Sache durch Denken und unter Rückgriff auf Wissen etwas bewirken zu können“ (Kaube 2006, S. 18), dann wäre empirische Bildungsforschung, die ihren Namen verdient, gut beraten, sich der Erforschung pädagogischen Wissens auch wieder jenseits der Logik von Leistungstests zuzuwenden.

Literatur

- Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Heft 4, S. 469-520.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010a): TEDS-M 2008– Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010b): TEDS-M 2008– Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- BMBF (2008): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Band 22. Bonn/Berlin. www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_22.pdf
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Erich (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Band 3, Göttingen, S. 177-212.
- Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime - Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 169-185.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Dammer, Karl-Heinz / Vogel, Thomas / Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden, S. 53-84.
- Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, S. 20-44.
- Gieseke, Wiltrud/Siebers, Ruth/Robak, Steffi/Heller, Anne (1998): Relationales Lernen und Normative Handlungs-orientierung in einem Qualifizierungsangebot für Frauen. In: Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler, S. 187-220.
- Günther, Stephanie/Ludwig, Joachim (2015): Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung. In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Farmington Hills, S. 213-224.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 162-168.
- Hohenstein, Friederike/Köller, Olaf/Möller, Jens (2015): Editorial: Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. www.zfe-online.de/images/Hohenstein_Koeller_Moeller_2015-Paedagogisches_Wissen_von_Lehrkraeften.pdf

- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main /New York.
- Hoerning, Erika M. (1998): Die Volkshochschuldozentin: Zwischen Lebenserfahrungen und Professionalität. In: Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler, S. 159-167.
- Jornitz, Sieglinde/Leser, Christoph (2015): Warum das psychologische Konstrukt der Motivation keine Lösung für das pädagogisch zu bearbeitende Problem der Sache ist. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91, Heft 4, 2015, S. 562-578.
- Kade, Jochen (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.
- Kaube, Jürgen (2006): Bildung nach Dreeben. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, Heft 1, S. 11-18.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12, Heft 3, S. 499-527.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2010): Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster, S. 253-274.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2012): Eine Antwort (nicht nur) auf die Testkritik am „Pädagogischen Unterrichtswissen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 4, S. 793-806.
- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der Erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster.
- Krathwohl, Daniel R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: Theory into Practice, 41, S. 212-218.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld.
- Lüders, Manfred (2012): „Pädagogisches Unterrichtswissen“ – eine Testkritik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 4, S. 775-791.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2015): Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. "Äußere" und "innere" Gemeinsamkeiten der sozialen Welt pädagogisch Tätiger. In: Ebner von Eschenbach, Malte / Günther, Stephanie / Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler, S. 170-181.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 141-182.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Heft 2, S. 4-14.
- Voss, Tamara/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 18, Heft 2, S. 187-223.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.

Für den kollegialen Diskurs um pädagogisches Wissen und die würdigend-kritischen Anmerkungen zu diesem Beitrag danke ich Dr. Michael Tiedtke, Dr. Ronny Jahn und Helmut Ittner.