

Ladenthin, Volker

Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 87-101



Quellenangabe/ Reference:

Ladenthin, Volker: Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird - In: Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 87-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211208 - DOI: 10.25656/01:21120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211208>

<https://doi.org/10.25656/01:21120>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 60

HERBST 2019

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2019 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE I**
Peter Euler
Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von
Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und
Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft
- 28 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Saskia Bender/Fabian Dietrich
Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische
Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung
- 51 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Hole in one
- 52 **SALZBURGER SYMPOSION**
Anmerkungen zur neuen Rubrik SALZBURGER SYMPOSION
- 54 *Lothar Wigger*
Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata
pädagogischer Verantwortung
- 69 *Markus Rieger-Ladich*
Sensible Kunden, verletzbarere Subjekte. Was sich derzeit auf dem
Campus tut
- 87 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE II**
Volker Ladenthin
Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur
Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

Volker Ladenthin

Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

I

In einer wöchentlichen Serie „Meine Uni-Vision“ einer deutschen Tageszeitung antwortet ein Mathematik- und Informatikstudent auf die Frage „Was gefällt dir an deinem Studium besonders gut?“,: „Die Praktika, bei denen ich endlich Praxiserfahrung sammeln kann. Das passiert in der Uni leider gar nicht.“ (General Anzeiger 25.06.19, S. 11) Welch ein Verständnis von Wissenschaft und der Aufgabe der Universität! Ist die Aufgabe der Universität nicht die Reflexion von Praxis, die Theorie also? Ist Theorie jedweder Art nicht die situationsunabhängige Reflexion auf universale Regeln, aber nicht das Sammeln von Erfahrungen. Die Schlussfolgerung aus dieser Stellungnahme wäre: *Universität ist dann am besten, wenn sie nicht mehr Universität ist.* Wozu noch (teure) Universitäten, wenn das Beste an ihnen die Nicht-Uni ist – das Praktikum?

Nun scheinen – das sagen unsere Erinnerungen – Lehramtsstudenten immer schon „mehr Praxis“ gefordert zu haben. Allein, hier kommt es auf das Verständnis von Praxis an. Die Forderung nach „Praxis“ im Zuge der 68er Jahre meinte, dass jede Theorie die Dimension des aktiven (Klassen-)Kampfes mitbedenken müsse, etwa in folgender Konnotation:

Allein „Praxis versteht sich als Kampf gegen die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel zur Durchsetzung privater Interessen, die dem Interesse der Mehrheit der Bevölkerung widersprechen, also als Kampf für Eigentumsverhältnisse, in denen die Produktivkräfte all-gemeingesellschaftlich und im gemeinsamen Interesse aller ausgenutzt und entwickelt werden und in denen die Resultate gesellschaftlicher Arbeit den Bedürfnissen der Menschen entsprechend verwaltet und verteilt werden.“¹

Keine Theorie an sich sei wahr oder gar fortschrittlich, sondern *erst im Handeln erweise sich etwas als theoretisch wahr* – was selbst für kritische Theorien gelte: „Die Entwicklung der Produktivkräfte hat einen solchen hohen Stand erreicht, daß der weitere Verbleib der dialektischen Theorie in der Position der bestimmten Negation nur noch als Perpetuierungsmoment der Herrschaft benannt werden kann.“² Nur im Handeln erscheint Wahrheit. Diese Position konnte sich sogar auf Adorno beziehen:

-
- 1 Böckelmann, Frank (o.J.): Thesen zum Selbstverständnis der antiautoritären Opposition. Fell-bch/Stuttgart. (zit. nach: <http://www.infopartisan.net/archive/1967/266755.html>; 22.08.2019.)
 - 2 Dutschke, Rudi (1965): Mallet, Marcuse „Formierte Gesellschaft“ und politische Praxis der Linken hier und anderswo. (Archivalische Sammlung Rudi Dutschke im Hamburger Institut für Sozialforschung) <http://www.infopartisan.net/archive/1967/266772.html>; 22.08.2019.

„Vielleicht kann man das so formulieren, daß der Begriff der Wissenschaftlichkeit, der einmal dazu gedient hat, die beliebige Spekulation und das blinde Dogma zu verdrängen, heute derart zum Selbstzweck geworden ist, daß er die kritische Frage in vielen Bereichen nicht mehr duldet. [Er diene als] fetischistische Vermauerung der bestehenden Disziplinen“.³

Die Forderung nach Praxis meinte in den 68er Jahren die Aufkündigung einer Bewusstseinsphilosophie zugunsten der dialektischen Aktion im Klassenkampf, wie Rudi Dutschke sie praktizierte. Diese Auffassung wurde für die Lehrerbildung ausgelegt: In der Aktion werde

„klar, daß die Kinder der Bourgeoisie ihre eigenen Klassenschranken nur dar überwinden und sich aus dem faulen Sumpf ihrer Klasse nur dort emanzipieren können, wo sie mit ihren Altersgenossen aus der Arbeiterklasse *koalieren* und das über die Zeit hinaus, wo sie die gleiche Schulbank drücken. Dies werden sie nur in einer *revolutionären* Jugendorganisation tun können, in der die Jungarbeiter, Lehrlinge und Schüler sich *gemeinsam* schulen, *gemeinsame Praxisformen erproben* und *gemeinsame solidarische Aktionen* unternehmen. Für den künftigen revolutionären Lehrer bedeutet dies, daß er seine Aufgabe nur wahrnehmen kann, wenn er selbst durch *die Schule dieser revolutionären Jugendorganisation* gegangen ist.“⁴

Praxis meint hier ein neues Erkenntnismodell, das die Feuerbachthese von Marx umzusetzen sucht: Wahr ist, was man nur im Kampf erwerben kann und was sich nur als Kampf (Praxis eben) bewährt. Dieses Praxisverständnis hat dann auch Konsequenzen für die Theoriebildung und die universitäre Lehrerbildung:

„Aus den Ausführungen über die an den revolutionären Lehrer gestellten Anforderungen leitet sich das Ausbildungsprogramm der künftigen Lehrer und damit die Hochschulstrategie der ad-hoc-Gruppen für dieses und die folgenden Semester her. [...] Die erste Phase, die Phase der Aufklärung, hat zum Ziele, möglichst viele Studenten zu politisieren, zu potentiellen Verbündeten der Arbeiterklasse zu machen. Zur Aufklärungs- und Agitationsplattform sind eine Reihe der traditionellen Seminare tauglich, sofern sie von starken Kadern besucht werden, die dafür sorgen, daß in diesen Seminaren die richtigen Probleme zur Sprache kommen. Das funktioniert über mehr oder minder drastische Beeinflussung bis hin zur Umfunktionierung der Seminare. Die zweite Phase, die der Schulung, geht aus der ersten hervor, involviert jedoch nicht mehr ein diffuses Publikum, sondern in ihr organisieren die bereits politisierten Studenten ihre *eigene theoretische und praktische Arbeit*. Als Plattform für die Schulung kommen in erster Linie die von uns selbst in eroberten Freiräumen in eigener Regie durchgeführten Lehrveranstaltungen in Frage. [...] Wie die Aufklärung in die Schulung übergeht, so geht die Schulung in die spezifische Berufsausbildung über, in der sich die Genossen auf die spezifischen Probleme als künftige Lehrer vorbereiten.“ (ebd.)

Sowohl die Agitation in der Universität wie die Umfunktionierung einer Lehrveranstaltung, damit diese die neuen Inhalte aufnimmt, werden als revolutionäre *Praxis* verstanden. Revolutionäre Schulung ist Praxis.

3 Redebeitrag Th. W. Adorno in: Rundfunkgespräch mit Adorno über die ‚Unruhe der Studenten‘ v. 30.10.1967. In: Szondi, Peter (1973): Über eine ‚Freie (f.h. freie) Universität‘. Stellungnahmen eines Philologen. Frankfurt/M., S. 88-105, S. 93f.

4 Taufest, Peter (1969): Drei rote Banner. Zur revolutionären Berufspraxis als Lehrer. In: Rote Pressekorrespondenz, Nr. 12, 09.05.1969. (Redaktion Solveig Ehrler, Günter Matthias Tripp.) Westberlin. (zit nach: <http://www.infopartisan.net/archive/1967/266796.html>; 22.08.2019) (Hervh. V.L.)

Nur zehn Jahre später ist mit der Forderung nach Praxis (übrigens und konsequenterweise: nicht nach *mehr* Praxis, sondern nach Praxis!) nicht mehr die Forderung nach einem neuen Erkenntnismodell gemeint, sondern die Forderung nach einem neuen Erkenntnisinteresse. Als paradigmatisch für diesen prinzipiellen Wandel kann der damals hochschulintern erschienene „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“ von Hilbert Meyer gelesen werden. In ihm werden die (schon von Blankertz theoretisch analysierten) „Theorien und Modelle der Didaktik“ auf schulische Alltagstauglichkeit hin geprüft und (nach negativem Befund) als „Feiertagsdidaktiken“⁵ kritisiert. Meyers Konzept soll nun – dem neuen Trend gemäß – näher am Lehreraalltag sein, *praxisnäher* eben, denn: „Die Frage nach dem schulischen Alltag ist in den letzten zwei Jahren zu einem Modethema pädagogischer Gazetten geworden.“⁶ Meyer nimmt die Diskussion auf: Es soll „erläutert und konkretisiert werden, welche Elemente des geforderten schülerorientierten Unterrichts auch bei alltäglichen Unterrichtsbedingungen ansatzweise verwirklicht werden können.“⁷ Theorien sollen sich also auf eine realistische Praxis beziehen – aber eben als Theoriebildung (im Umfang von 353 Seiten für ein einziges Seminar). Mehr Praxis meint bei Meyer also eine andere Orientierung von Theorie.

Das einleitende Zitat des Studenten zeigt etwas Drittes, Anderes: Er möchte Praxis statt Theorie. Die Forderung nach mehr Praxis ist weder (1) erkenntnistheoretisch noch (2) wissenschaftstheoretisch gemeint wie zuvor in der Studentenbewegung (1) und danach bei H. Meyer (2). Praxis wird als Alternative für wissenschaftliche Erkenntnis angesehen. Vergleichen wir dies mit offiziellen (praktischen!) Konzepten zur Lehrerausbildung

II Wissenschaft zum Anlernen?

In der Rahmenkonzeption zur Neuordnung der universitären Lehrerbildung in NRW aus dem Jahre 2010 hieß es:

„1. Intention des Praxissemesters. / Ziel des Praxissemesters ist es, im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert *miteinander zu verbinden* und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten. Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Verantwortung der Universität (vgl. § 12 Abs. 3 Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Es wird *in Kooperation* mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL – und den Schulen durchgeführt.“⁸

5 Meyer, Hilbert (1979): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Oldenburg, S. 149.

6 Ebd., S. 141.

7 Ebd., S. 266.

8 Ministerium für Schule und Weiterbildung / RWTH Aachen / Universität Bielefeld / Ruhr-Universität Bochum / Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn / Technische Universität Dortmund / Universität Duisburg-Essen / Universität zu Köln / Deutsche Sporthochschule Köln / Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Universität Paderborn / Universität Siegen/ Bergische Universität Wuppertal (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen

Diese Rahmenkonzeption ist ein Symbol für den Versuch, die bisher wissenschaftliche Lehrerbildung zurückzuführen auf einen wissenschaftsbegleiteten Anlernprozess – in dem die Studenten *professionsorientiert⁹ auf Praxisanforderungen vorzubereiten* sind, wie es ja ganz deutlich im Text heißt. Zwar liegt die Verantwortung bei den Universitäten, aber in Kooperation mit dem Referendariat und den Schulen. Beide Institutionen sollen Einfluss auf die Universität haben – die Verantwortung trägt aber die Universität? Sind nicht die Ziele der drei Bereiche völlig unterschiedlich? Dazu eine kurze Selbstverständigung.

Ohne Feinheiten aufnehmen zu können, will ich nur an die handlungstheoretischen Standards erinnern: Wissenschaft zielt auf das Allgemeine. Ihr Ziel ist (in jedem Fach) die Erstellung möglicher Regeln, Gesetzmäßigkeiten oder Theorien, die allein auf Grundlage kontrollierter Methoden erstellt werden.

Handeln („Praxis“) dagegen findet unter zufällig vorgefundenen Bedingungen, mit zeitlich begrenztem Wissen und unter Einbeziehung der tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse der involvierten Personen und ihrer persönlichen Verantwortung statt. Handeln ist daher *immer* einmalig.

Daher kann man aus dem Handeln weder wissenschaftlich haltbare Aussagen *ableiten* – so dass Einzelerfahrungen von sich aus Gesetzmäßigkeiten ergäben; noch kann man Wissenschaft im Handeln *umsetzen*. Im Medizinstudium lernen etwa angehende Mediziner, wie man nach neuester Forschung Diabetes therapiert. Welche Therapie aber für den einzelnen Patienten passt (den 10jährige Jungen, die 50jährige Berufstätige, die demente Greisin), kann in der wissenschaftlichen Ausbildung wohl unterschieden, nicht aber entschieden werden. Folglich stehen Theorie und Praxis in einem prinzipiellen Spannungsverhältnis. Um die Spannung zu vermitteln, ist eine weitere Reflexionsart notwendig, die man im Anschluss an die eingeführte Terminologie mit Kant „Urteilkraft“ nennen kann.

Urteilkraft besteht in der Fähigkeit eines einzelnen Menschen, allgemeine Sätze der Wissenschaft auf konkrete Fälle der Praxis zu beziehen – entweder *bestimmend*, d.h. so, dass er prüft, welcher Regel ein konkreter Fall zuzuordnen ist. Oder *reflektierend*, d.h. so, dass er eine Regel sucht, die zu dem Fall

und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (vom 14.4.2010). http://www.zfsl-engelskirchen.nrw.de/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf; 23.10.2019. S. 4. (Hervh. V.L.)

- 9 „Profession“ im Sinne der Professionsforschung ist ein deskriptiver Begriff der Soziologie. Er will beschreiben, wie sich lebensweltliche Tätigkeiten faktisch bezogen auf Inhalte, Selbstdarstellung und Organisation zu Berufen institutionalisiert haben. Aus dem Blickwinkel einer Fachdisziplin wie der Erziehungswissenschaft ist aber nicht die deskriptive, sondern die normative Perspektive entscheidend: Wie soll der Beruf aussehen? In offenen Gesellschaften ist jedoch gerade dieses Sollen *Gegenstand* von Debatten, mithin das zu erforschende Problem. Wenn nun die Profession Ziel der Ausbildung sein soll, dann wird ignoriert, dass eben dieses in der wissenschaftlichen Forschung umstritten ist und daher als Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung nicht taugt. Wissenschaftliche Berufsausbildung kann also nicht professionsorientiert sein, sondern sie muss, aus dem Selbstverständnis von Wissenschaft, professionsproblematisierend sein.

passt. Urteilskraft ist also eine eigene Urteilsart zwischen Theorie und Praxis. Urteilskraft kann nicht als *Regel* weitergegeben werden, weil sie ja sonst doch wieder etwas Allgemeines wäre – so dass ein Regress ins Unendliche entstünde. Der Einzelne kann Urteilskraft nur üben – z.B. dadurch, dass er Beispiele für Regeln sucht oder aber Vorfälle wissenschaftliche reflektiert.

Das Ausbildungsziel aller modernen anspruchsvollen Berufe wie das des Ingenieurs Mediziners, Juristen oder eben des Lehrers muss also drei Bereiche umfassen:

1. Kenntnis des *state of the art* der Wissenschaft. Hierfür ist die *Universität* zuständig.
2. Sensibilität und Handlungsmöglichkeiten in relevanten Handlungsfeldern. Dies geht nur in der *Berufspraxis*.
3. Angeleitete Übungen, entweder Beispiele für Theorien zu finden oder aber Theorien für Beispiele zu finden. Hierfür war bisher (zumindest bei Juristen und Lehrern) das *Referendariat* zuständig.

Dies scheint eine sinnvolle Arbeitsteilung zu sein, denn weder Berufspraxis noch Referendariat können aus eigener Kraft wissenschaftliche Aussagen hervorbringen. Und die Wissenschaft? Kann sie auf die Praxis vorbereiten?

Ziel von Wissenschaft ist die Erstellung von Aussagen, die immer gelten – in jeder Praxis. Insofern gibt es gar keine nicht-praxisbezogene Wissenschaft. Ein von Physikern formuliertes Gesetz stimmt unter den vorgegebenen Bedingungen immer – deswegen heißt es ja *Gesetz*. Aber die Wissenschaft gibt keine Handlungsanweisungen für einzelne Situationen – z.B. gibt die Physik einem Mensa-Koch keine Handlungsanweisungen, obwohl er physikalische Kenntnisse nutzt. Ebenso wenig erkennt man chemische Zusammenhänge, wenn man in einer Apotheke jobbt und Chemieprodukte verkauft. Hospitationen oder Praktika in künftigen Handlungsfeldern dienen der systematischen Erkundung, der anlassbezogenen Reflexion – nicht aber als Einübung in eine Praxis. Dieses Konzept, das erst wissenschaftlichen Fortschritt ermöglicht hat, wird nun aufgelöst.

III

Weiß die Praxis schon, was die Wissenschaft erst noch erforschen muss?

So, als benötigte man diese doch recht schlichten und in der Wissenschaftstheorie handbuchartig bekannten Sachverhalte nicht, schreiben z.B. amtliche Texte zur Lehrerbildung vor, dass Ausgangs- und Zielpunkt von Wissenschaft die Anforderungen lebensweltlichen Handelns sei. Und worin diese bestünden, wüssten die Praktiker bereits. Maßstab für die Güte von Wissenschaft sei ihre Alltagstauglichkeit. Und der Alltag scheint vor aller Erforschung völlig bekannt. (Wozu dann noch Wissenschaft?)

In den Rahmenvorgaben „Entwicklung von Kerncurricula“ vom 28. Mai 2004 besonders deutlich zum Ausdruck. Dort heißt es:

„Die Lehrerbildung soll berufsbezogener und praxisorientierter werden. Im Zentrum der Reform steht dabei der Paradigmenwechsel von inhaltlichen Vorgaben zu professionsbezogenen Kompetenzen. [...] Die Auswahl und Anordnung von Inhalten orientiert sich am systematischen Aufbau von disziplin- und professionsorientiertem Wissen und Können.“¹⁰

Man möchte „berufsbezogene“ und „professionsbezogene Kompetenzen“ ins Zentrum der Ausbildung stellen. Man ignoriert die Differenz zwischen der Erforschung von Professionalität, der Aufgabe der Forschung (Analyse, Unterscheidung von Konzepten), und dem Vollzug von Professionalität, der Aufgabe der Praxis (Entscheidung für ein Konzept). *Wissenschaftliche Qualifikation* (Unterscheidungsfähigkeit z.B., Ideologiekritik; Diskursanalyse) sind für die Lehrerbildung nicht angestrebt, vielmehr soll die Universität als Organisation „professionsbezogene Kompetenzen“ – „ausbilden“. Der „Paradigmenwechsel“ (ein großes Wort!) wird amtlich vorgeschrieben. Praxis meint hier weder eine andere Erkenntnistheorie noch den Reflexionsgegenstand oder das Erkenntnisinteresse. Praxis wird zur Norm. Universität wird demnach also weder verstanden als Ort von *wissenschaftlicher* Qualifikation noch überhaupt als Ort von *Wissenschaft*. Sie wird vielmehr zur Ausbildungsstätte für berufsbezogene Kompetenzen, die zuvor normativ festgelegt wurden. Im Lehrerbildungsgesetz heißt es: Die „Ausbildung [...] orientier(t) sich an der Entwicklung *der* grundlegenden beruflichen Kompetenzen“ (LABG § 2,2, Hervh. V.L.).

Welche Kompetenzen sind das nun? Wäre es nicht Aufgabe der Wissenschaft, genau das zu klären? Wo sind diese angeblich doch *grundlegenden* Kompetenzen konsensual aufgeführt? Wer hat sie „grundgelegt“? Herrscht hier derzeit in den Wissenschaften Einigkeit? Und wenn nicht – wie geht man mit dem Dissens in den Wissenschaften um? Bräuchten die Studenten nicht ein wissenschaftliches Studium – etwa im Bereich der Professionsforschung – um die wichtigsten *Theorien* und *Modelle* über grundlegende berufliche Kompetenzen wenigstens zu kennen, mit denen versucht wird, „die grundlegenden beruflichen Kompetenzen“ (LABG) zu bestimmen? Denn nur dann können sie sie später auf ihre Tauglichkeit hin bewerten und schließlich eigenverantwortlich handeln. Im Lehrerbildungsgesetz (LABG) aber wird als *einstimmig geklärt vorausgesetzt*, dass man „*die* grundlegenden beruflichen Kompetenzen“ bereits kennt. Man braucht keine Wissenschaft mehr, um *die* grundlegenden beruflichen Kompetenzen zu bestimmen. Wissenschaft wird als Theorie der Praxis überflüssig. Der Gegenstand des Studiums wird *vor* dem Studium als bereits endgültig geklärt vorausgesetzt. Daher muss man nicht mehr studieren, sondern sich nur noch aneignen, was bereits geklärt ist. Der Student aus dem Eingangsbeispiel weiß bereits vor der wissenschaftlichen Analyse der Praxis, dass und wie er in ihr wertvolle Erfahrungen machen wird.

10 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.) (2004): Entwicklung von Kerncurricula (Rahmenvorgaben) 28.05.2004; <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Kerncurricula.pdf>; 01.05.2019; S. 2.

IV

Wer bestimmt, was an der Universität gelehrt werden soll?

Am 6. Mai 2016 wurden die Neufassungen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV) des Landes NRW veröffentlicht. Die Vorgaben betrafen u.a. die Vorschrift, sowohl in den Fächern des Lehramtsstudiums wie im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium sei das Thema „Inklusion“ im Umfang von mindestens 5 Leistungspunkten bereits vom Wintersemester 2016/17 an zu berücksichtigen. Die ungewöhnlich knappe zeitliche Vorgabe ließ weder eine wissenschaftliche Erforschung der Inklusion noch eine inneruniversitäre ausführliche Diskussion zu.

Diese Art der ministeriellen Vorgabe muss – logisch betrachtet – zudem voraussetzen, dass Inklusion *a priori* gut sei. *A priori* – denn Wissenschaft konnte und sollte ja nicht *prüfen, ob* Inklusion sinnvoll sei, sondern sie sollte sie nur als Thema ins Studium integrieren. Nicht die politische Handlungsherausforderung „Inklusion“ wird zum Anlass wissenschaftlicher Reflexion genommen – das wäre der Normalfall: Wissenschaft untersucht Praxis. Vielmehr gibt ein Ministerium vor, die Praxis der Inklusion als absolut richtig erkannt zu haben und als Inhalt der universitären Bildung zu bestimmen. Daher soll und musste sich Wissenschaft der Einsicht der Politik unterordnen und das lehren, was die Politik vorschreibt. Ohne Rücksicht auf wissenschaftliche Standards heißt es in einer auflagenstarken Broschüre des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* – verfasst von einer Vertreterin der Wissenschaft, die normativ festlegt: „Dies macht es erforderlich, dass alle Lehrpersonen *auf die neue Sichtweise* von Diversität und für die veränderten *Anforderungen an ihre professionelle Tätigkeit vorbereitet* werden.“¹¹

Der Universität wird also nicht nur vorgeschrieben, was sie zu lehren habe – an sich schon eine Ungeheuerlichkeit.¹² Sondern es wird ihr auch vorgeschrieben, welche Bewertung sie bei der Lehre vorzunehmen haben: nämlich

11 Merz-Atalik, Kerstin (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin, S. 3-9, S. 4. (Hervh. V.L.)

12 Das sieht man selbst beim Gesetzgeber inzwischen so: „Mit dem neuen Hochschulgesetz kehren Land und Hochschulen zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zurück. Künftig erfolgt die Abstimmung von strategischen Zielen wieder gemeinsam zwischen den Hochschulen und dem Ministerium. Der bisherige Landeshochschulentwicklungsplan und die Möglichkeit der Detailsteuerung durch das Ministerium entfallen.“ (<https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/mehr-freiheit-fuer-die-hochschulen-landtag-beschliesst-neues-hochschulgesetz; 22.08.2019>) Vgl. Hochschulgesetz NRW § 4 (2) „Die Freiheit der Lehre umfasst insbesondere die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung wissenschaftlicher oder künstlerischer Lehrmeinungen.“ Und: § 58 (6) „Die Hochschulen gewährleisten gemeinsam mit der Landesregierung eine Lehrerausbildung, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt.“

die „neue Sichtweise“. Da die künftigen Lehrer auf die neue Sichtweise vorbereitet werden sollen, wird von ihnen Übernahme des Gelernten erwartet – nicht aber Urteilskraft, in einer konkreten Situation eigenverantwortlich entscheiden zu können, wie zu handeln ist. Das ist staatliche Lenkung von Wissenschaft, Studium und Urteilsbildung.

Welche „neue Sichtweise“ liegt nun vor? Der Text bezieht Stellung bei der Vorgehensweise zur Beantwortung dieser Frage: „Die UNESCO definierte [...] Inklusion als ‚einen dynamischen Ansatz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen nicht als Problem, sondern als Chancen, das Lernen zu bereichern‘ [...]“¹³ Offensichtlich wird hier die Ansicht vertreten, dass sich die Wissenschaft dem beugen muss, was die UNESCO wertend vorschreibt, nämlich dass der Ansatz „dynamisch“ und „positiv“ sei. Dies ist der Aufruf zur politischen Lenkung von Wissenschaft. Weiter lesen wir in der Broschüre: „Vor diesem Hintergrund plädieren Bildungsexpertinnen und -experten für einen Inklusionsbegriff, der an den Leitlinien der UNESCO (2009) anknüpft (Enggruber et al., 2014)“¹⁴.

Wer hat welche wie ausgewählten „Experten“ *wann* und *wie* befragt? Und wie ist das Ergebnis zustande gekommen? Durch Mehrheitsentscheid? Wo ist das publiziert, diskutiert, bewertet? Gesagt wird hier etwas Ungeheuerliches, nämlich: Die Forschung habe an die Leitlinien der Politik anzuknüpfen. Was ist das für ein Verständnis von Wissenschaft? Erst wird ein Inhalt politisch bestimmt, und dann schließt die Wissenschaft sich dem politischen Entschluss unterordnend an? Wissenschaft bekommt hier die Aufgabe der affirmativen Akzeptanzbeschaffung und nachträglichen Legitimation („a posteriori“).

Kurz noch ein Wort zur UNESCO: Fast alle Länder entsenden politische Vertreter in die UNESCO; es gilt das Prinzip „one nation, one vote“. Mehrheiten entscheiden also – in diesem Falle über das, was Universitäten als Weltanschauung zu übernehmen haben. Diktaturen haben die gleiche Stimmkraft wie Demokratien. Bei einer Mehrheit von Staaten mit nicht so ganz demokratischen Regierungen wird also die Politik der UNESCO von diesen mehrheitlich bestimmt. Und die Wissenschaft hat sich dem zu beugen?

Selbst die Sprache der Wissenschaft soll vom Sprachgebrauch der UNESCO gelenkt werden: „Auch wenn bislang ‚keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion [existiert], die trennscharf, logisch, konsistent und widerspruchsfrei wäre‘ [...] stellt die aktuelle Definition der UNESCO eine hilfreiche Grundlage dar.“¹⁵ Das bedeutet doch: Zwar gibt es *in* der Wissenschaft keinen gültigen Begriff, aber die Sprachregelung der UNESCO ist Grundlage *für* die Wissenschaft.

13 Merz-Atalik, Kerstin (2018): a.a.O., S. 4.

14 Merz-Atalik, Kerstin (2018): a.a.O., S. 7.

15 Bresges, André/Günthner, Iris/Melzer, Conny (2018): Zukunftsstrategie der Lehrer*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin, S. 85-94, S. 92f.

V

Forschendes Lernen

Das letzte Beispiel greift einen hochschuldidaktischen Hype der letzten Jahre auf: Das *Forschende Lernen*. Im Forschenden Lernen sah man eine Möglichkeit, in den Lehramtsstudienfächern den wissenschaftlichen Anspruch mit den Anforderungen des Berufs zu verbinden: Handlungsbezogen forschen – das sollte das Konzept für das Praxissemester sein, zumal gleichzeitig im Referendariat ein Semester eingespart wurde. Das Praxissemester bedeutet also nicht (wie man bei dem Terminus vermuten könnte) ein halbes Jahr mehr Praxis, sondern ein halbes Jahr weniger wissenschaftliches Studium. Die *wissenschaftliche* Ausbildung wird also um mehr als 10% reduziert. Als Kompensation soll nun das Forschende Lernen beiden Ansprüchen gerecht werden – den Inhalten der Praxis und den Verfahren der Wissenschaft.

Allerdings fragt man sich, wieso an der Universität eine Veranstaltung herausgehoben wird, deren Spezifikum „forschendes Lernen“ sein soll. Wie wird denn in den anderen Veranstaltungen gelernt? Der Terminus *Forschendes Lernen* suggeriert, dass in allen *anderen* Veranstaltungen des Studiums Lernen nicht unter der Maßgabe von Forschung stattfindet. Dann aber gehörte eine solche Veranstaltung gar nicht an die Universität. Wenn die Forderung nach *Einheit von Forschung und Lehre* überhaupt noch irgendeinen Sinn hat, dann doch den, dass Lernen an der Universität *immer* forschendes Lernen ist, und Forschung sich *immer* auch darum bemüht, Lernen auszulösen. Forschung und Lehre heißt doch nicht, morgens Forschung und nachmittags verschärfter Schulunterricht.

Die Einheit von Forschung und Lehre impliziert, dass jeder universitäre Lernprozess als Teil eines Forschungsprozesses gestaltet wird – und nicht als etwas, was mit Forschung gar nichts zu tun hat, so dass man eine eigene Veranstaltung „Forschendes Lernen“ anbieten muss. Ist die Implementierung dieses Terminus vielleicht Ausdruck dafür, dass die Lehrerbildung insgesamt gar nicht mehr als wissenschaftliche Ausbildung gedacht wird, sondern als handlungsorientiertes Anlernen? Wer forschendes Lernen als *spezielle und soziale* Veranstaltungsform fordert, scheint sich bereits damit abgefunden zu haben, dass der Rest des Lehramtsstudiums alles ist – nur nicht Teilhabe an Forschung und damit Wissenschaft.

Und wenn man nun einwendet: Aber Hilfsmittelkunde, Grundlagenvorlesungen, Einführungen sind doch nicht Teil der Forschung – dann ist zurückzufragen: Was denn sonst? Jeder der forscht, arbeitet sich erst einmal in ein Thema ein, benutzt Hilfsmittel, muss die Grundlagen seines Fachs kennen. Jede Spitzenforschung impliziert Grundlagenkenntnisse, die demnach Teil der Spitzenforschung sind. Wenn die Grundlagen fehlen, kann man keine Spitzenforschung betreiben.

Bei näherer Betrachtung nun zeigt sich, dass das, was als *Forschendes Lernen* ausgegeben wird, nichts anderes ist als das, was der Schulpädagogik seit Kerschensteiner oder Dewey als *Projektmethode* (Karl Frey) bekannt ist – was auch ausdrücklich erwähnt wird:

„Zur Konzeptualisierung der Lernprozesse im Format der Forschung haben Schneider und Wildt auf den ‚Learning Cycle‘ sensu Kolb (1984, nach Blom 2000) zurückgegriffen, der den Denktraditionen des angelsächsischen Pragmatismus entstammt. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist demnach die ‚experience‘, die mehr ist als Alltagserfahrung, indem sie im Dewey’schen Sinne ‚continuity‘, also die Kohärenz der Erfahrung in der Alltagswelt herstellt.“¹⁶

In Schemata gesetzt, sieht das dann so aus:

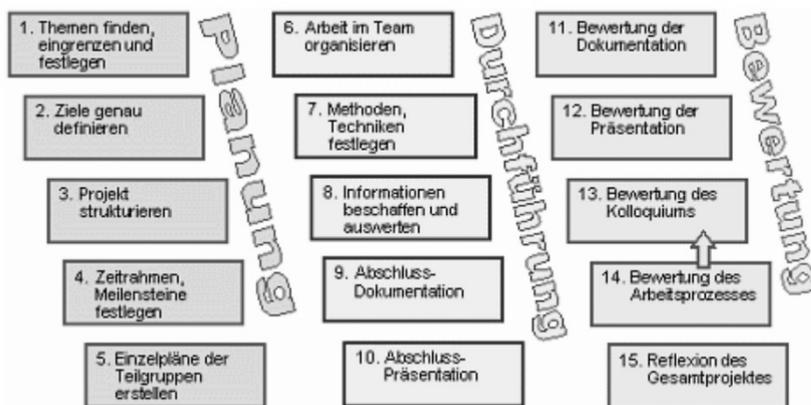


Quelle: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-18-Internationale-Ingenieurtagung/Poster_Uni_Vechta_Forschendes_Lernen_Lukas_Scherak.pdf; 23.10.2019.

Für die Schule sieht das dann wie folgt aus¹⁷, wobei auffällt, dass das Konzept der Schule viel differenzierter ist als das der Universität.

16 Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20, Heft 2. S. 4-7, S. 6.

17 https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/modelle/; 22.08.2019. Im erläuternden Text heißt es ebenda: „Projektmanagement gliedert jedes Projekt in typische Phasen, meistens handelt es sich um drei bis fünf Phasen. Obwohl es einige andere bewährte Phasenmodelle gibt, hat sich in der Schule wegen seiner klaren Struktur ein Drei-Phasen-Modell bewährt.“ Für Schüler ist also die Projektmethode ein alter Hut, wenn sie an die Uni kommen. Dort aber wird das Altbekannte als innovativ eingeführt.



Quelle: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/mo-delle/; 23.10.2019.

Als projektorientiertes Lernen wird das *Forschende Lernen* daher auch für die KiTa empfohlen, bspw. durch die deutsche kinder- und jugendstiftung.¹⁸

Was als Forschendes Lernen ge-,label“t wird, ist nichts anderes als die für den Hochschulunterricht reklamierte Projektmethode; an den Reform-Unis oder in Fächern wie Architektur oder Maschinenbau seit Jahrzehnten eine methodische Selbstverständlichkeit.

Dass die *neuen* Modelle des *Forschenden Lernens* weit von dem entfernt sind, was Forschung im universitären Alltag tatsächlich ist, wird von einigen Initiatoren selbst formuliert:

„Dem Prinzip des Forschenden Lernens liegt demnach ein (Forschungs-) Verständnis zu Grunde, das zwar an wissenschaftlichen Kriterien orientiert, *aber nicht mit professionell betriebener Forschung gleichzusetzen* ist; denn im Fokus des Forschenden Lernens stehen nicht nur die erarbeiteten Forschungsergebnisse, sondern vor allem die Weiterentwicklung der professionsspezifischen Kompetenzen des ‚forschenden Lerners‘.“¹⁹

Wenn der etwas dunkle Satz nicht bedeuten soll, dass man *Forschendes Lernen* lernt, um *Forschendes Lernen* zu lernen, dann könnte er aussagen wollen, dass man im *Forschenden Lernen* professionsspezifische Kompetenzen *weiter* entwickeln soll. Wo aber hat man sie *vorher* erworben, wenn alles andere Lernen gar nicht forschendes Lernen war? Und was sollen die Studenten mit den professionsspezifischen Kompetenzen (für Forschung!) im Beruf anfangen? Sie

18 deutsche kinder- und jugendstiftung (o.J.): Kinder entdecken die Welt. Forschendes Lernen in Lernwerkstätten für Kitas und Grundschulen. Berlin. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/user_upload/Broschuere_Kinder_entdecken_die_Welt.pdf; 23.10.2019.

19 Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Universität zu Köln (Hrsg.) (o.J.): Forschendes Lernen im Praxismester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Köln. Köln. https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf; 23.10.2019. S. 6. (Hervh. V.L.)

wollen ja mehrheitlich künftig als Lehrer arbeiten und nicht als weiter forschende Lerner. Das *Forschende Lernen* erscheint hier ausdrücklich als Simulation von Wissenschaft.

Der Hype um das *Forschende Lernen* ist – so betrachtet – der Einstieg in den Verzicht auf ein wissenschaftliches Begleitstudium. Es wird auf Anlernen, auf Einübung in die Praxis reduziert.

Geleitet wird die Lehrerausbildung an vielen Universitäten oft von „Zentren für Lehrerbildung“ genannten administrativen Einrichtungen. Sie werden mit dieser rechtlichen Stellung nun tatsächlich zum Zentrum der Universität (im Bereich der Lehrerausbildung). In einschlägigen Texten ist zu lesen:

„Dazu nimmt das ZfLB folgende Aufgaben wahr: Weiterentwicklung und Sicherung der *Qualität der universitären* Phase der Lehrer*innenausbildung, z.B. durch Organisation der lehramtsbezogenen Praktika und Mitwirkung an der *Planung* und Organisation des Lehr- und Studienangebots zur Lehrer*innenausbildung.“²⁰

D.h. durch Praktika wird die Universität als *wissenschaftliche* Einrichtung besser! Genau so hatte es unser Student eingangs formuliert: *Universität ist dann am besten, wenn sie nicht mehr Universität ist.* Zudem wirkt das Zentrum an der *Planung* des Lehrangebots mit. Hier sollen erklärtermaßen Personen ohne *venia legendi* in die Lehre der Professoren regieren.

VI

Wir erleben im Augenblick den Versuch einer Domestizierung der Universität im Bereich der Lehrerbildung. Nicht wissenschaftliche Qualifikation, sondern Einüben in eine als immer schon erkannte und als faktisch richtig vorausgesetzte Praxis – das ist das, was derzeit unter praxisorientierter Lehrerbildung verstanden wird. Die Frage ist, wann man die Lehrerausbildung wieder ganz aus der Universität auslagert.

Im Grunde erleben wir eine Neuauflage dessen, was als „Der Streit des Sokrates mit den Sophisten“ in die Geschichte der Pädagogik Einzug hielt: Ist Lehre eine Technik, die man anhand von Regeln inhaltsneutral durch Anlernen einüben kann, oder ist Lehre eine komplexe Herausforderung, die zusätzlich zu Kenntnissen und Fähigkeiten bestimmende Urteilskraft verlangt? Im ersten Falle ließen sich Studieninhalte aus Berufsfeldbeschreibungen normativ ableiten, im zweiten Falle wäre das Spezifikum des Studiums, zu lernen, solche Regeln erst noch zu finden. Im ersten Fall ließe sich das Ausbildungssystem zentral und top-down steuern, im zweiten Fall entwickeln die Beteiligten am Ausbildungssystem dieses, indem sie es reflektieren.

Die stichprobenartigen Analysen weisen darauf hin, dass die geschilderten Veränderungen theoretisch mit Konzepten verstanden werden können, in denen Teilhabe („Partizipation“) als Erfüllung von vorab festgelegten Normen verstanden wird. Veränderungen sind nur als Variationen innerhalb des Systems zugelassen. Das System ist insofern hermetisch, als es die Regeln

20 <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/ziele-und-aufgaben/>; 23.10.2019. (Hervh. V.L.)

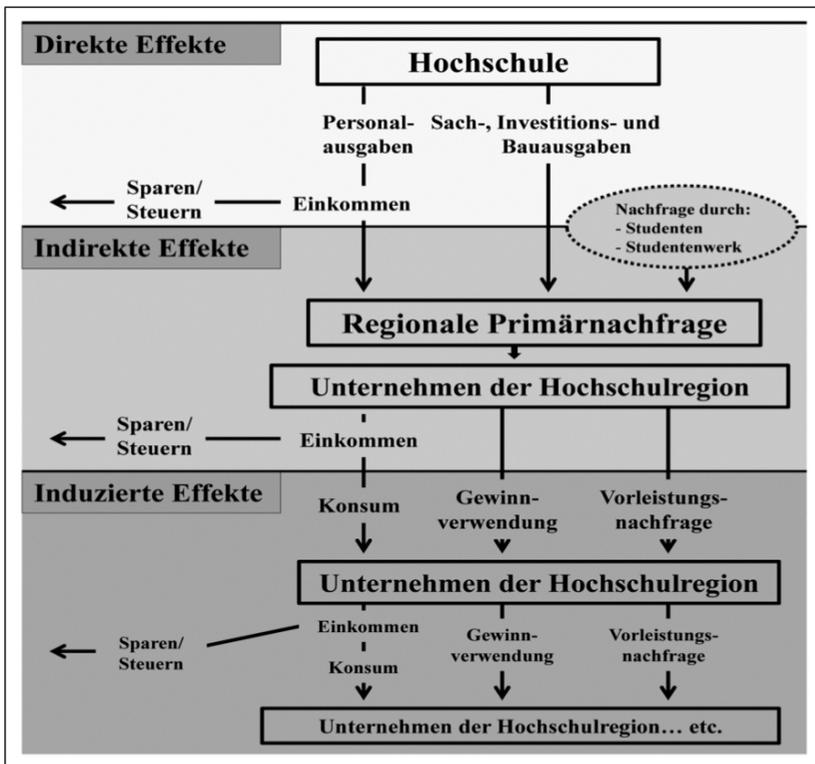
zur seiner Erstellung nicht mehr in Frage stellen lässt – auch nicht im Studium an Universitäten. Die Ziele werden als bekannt und alternativlos vorausgesetzt; das Erreichen der notwendig zu akzeptierenden Ziele lässt sich mittels psychologischer Verfahren („Change Management“) konfliktarm auf dem Verwaltungsweg sicherstellen. Geltungsfragen werden durch Verfahrensfragen ersetzt.

Es müssen also keine Inhalte mehr gelernt werden, sondern nur noch (die immer gleichen, von KiTa bis Universität und Berufswelt geltenden) Verfahren, die gewährleisten, dass die Ziele dem Ausgangspunkt entsprechen und erneut zum Ausgangspunkt werden. Die Verfahren selbst stehen ebensowenig zur Disposition wie die Ziele. (Die Lehrmethode „Forschendes Lehren“ wird ja auf dem Verordnungswege eingeführt, nicht etwa problematisiert.) Auch wenn die Ziele scheinbar nicht inhaltlich ausgewiesen und der sozialen Konstruktion (etwa in der Gruppenarbeit) überlassen werden, sind sie systemkonform, weil sie sich normativ aus der Logik der instrumentell reduzierten Vernunft (Kybernetik) und des zweckrationalen Denkens (Problemlösungsverfahren; Projektmethode) ergeben. Zugelassen ist nur, was Zwecken dient, die selbst nicht Gegenstand von Debatten sein dürfen, sondern als geklärt vorausgesetzt werden. Professionswissenschaft als empirische (und daher zirkuläre) Arbeitsplatzbeschreibung: Ich lerne, was ich für den Beruf brauche, und was ich für den Beruf brauche, besteht aus dem, was ich gelernt habe. Das geht am besten am Ort der Profession selbst: in der Praxis. Erfahrungen, die dazu veranlassen könnten, die Praxis in Frage zu stellen, sind nicht vorgesehen. Die Universität ist kein Ort der Unruhe, der Irritation oder der Infragestellung mehr, sondern „Partner“ (NRW-Hochschulgesetz) in einem Gefüge, indem sich die Ziele aus den Methoden ergeben sollen und die Methoden aus den Zielen abgeleitet werden. Genau das, was in den Naturwissenschaften zu erfolgreicher Technik geführt hat, wird die Geisteswissenschaften marginalisieren oder auflösen. Ihre Unberechenbarkeit aktuellen Diskursen gegenüber soll minimiert oder gelöscht werden. Der Lohn ist, dass man sie finanziert.

Dass man Hochschulen als Wirtschaftsfaktor betrachten kann, ist selbstverständlich. Aber dass man sie von daher bestimmt, führt schon kurzfristig zu einer zirkulären Kultur, in der Innovationen nur noch von außen kraft ökonomischer Macht ins System dringen. Insofern schädigt eine solche Verabsolutierung des Funktionalen die Volkswirtschaft, weil sie Anpassung an den Ist-Zustand bedeutet. Die Lehrerbildung ist dabei nicht Teil einer globalen Ökonomisierung in dem Sinne, dass künftige Lehrer ihre Schüler nur noch zur *employability* ausbilden sollen. Sie ist vielmehr Teil eines Regelkreises, weil sie sich und die Schüler dem zweckrationalen Denken einfügen soll, ohne den Zweck infrage zu stellen.

Inhaltlich reduziert sich die universitäre Lehrerbildung dann zu dem, was man früher einmal Unterrichtslehre nannte,²¹ zu einer (empirisch nur scheinbar

21 Vgl. zum Begriff und zur Kritik: Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsfor-
schung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Hohengehren.



Quelle: Hochschulen als Wirtschaftsfaktor. In: HoF-Handreichungen (2. Beiheft, die hochschule) 2013, S. 76-78, S. 77.

zu überprüfen) Sammlung von Handlungsanweisungen, die mehr oder minder erfolgreich sind. Solche Erfolgsmessungen setzen voraus, dass man intersubjektiv angeben kann, wann ein Lernprozess insgesamt erfolgreich ist. Die Hattie-Studie führt dies gleich im globalen Anspruch vor. Damit es nicht öde wird bei all dem Formalismus, sind Motivationsanreize gefragt: Selbstmotivation, Personalentwicklung, Classroom-Management, Coaching, Streit-schlichtung – die Worte und Konzepte sagen, worum es geht: Um den reibungslosen Ablauf. Der soll sozialverträglich gewährleistet werden. Unauflösbare Widersprüche („Interessenkonflikte“) sind nicht vorgesehen. Unterricht wird nicht als komplexe Interaktion um einen infrage stehenden Geltungsanspruch verstanden, sondern als Verfahren, selbstmotiviert beliebige und vorgegebene Ziele zu erreichen. Auch hier sollen nur die Verfahren optimiert, nicht aber die Ziele auf ihre Gültigkeit hin befragt werden. Die instrumentelle Vernunft mit ihrem (der Kybernetik abgeschauten) Regelkreis, Ziele aus Verfahren und Verfahren aus Zielen abzuleiten, verspricht die Humanisierung der

Welt ohne anzugeben, was human wäre. Das vermeidet emotional belastende Wertkonflikte. Das Verfahren selbst erklärt sich zum Humanum und schließt alles aus, was nicht hineinpasst, was sich nicht berechnen und dadurch steuern lässt. Im Forschenden Lernen neuer Art soll auch noch die Neugierde aufs Unbekannte durch eine bekannte Methode domestiziert und ersetzt werden:

„Anhand einer konkreten Fragestellung, die zu einem von den Studierenden bestimmten Thema erarbeitet wird, wird ein Forschungsprozess durchlaufen, der den Studierenden das Konzept der Forschung näherbringt. Das Thema der Forschung soll einerseits praxisrelevant (sein? VL) und auch einen persönlichen Bezug der Studierenden darstellen, um die Motivation der Studierenden über ein Semester aufrecht zu erhalten“.²²

Nicht um die Beantwortung der studentischen Fragen, um ihre theoretische Neugier also, geht es, sondern darum, „das Konzept der Forschung näher zu bringen“ – allein der empirischen Forschung wohlgerneht. Inhalte sind nur Anlässe, die man aus motivationalen Gründen akzeptiert, nicht aber aus der Notwendigkeit einer Sache her. Praxisrelevant soll es sein, sich also auf das beziehen, was dem Studenten schon bekannt sein muss: Praxis. Vielleicht aber wäre die Praxis selbst in Frage zu stellen? Vielleicht wäre die Praxis ganz falsch, auf die man sich normativ beziehen soll. Vielleicht ist die Art und Weise, in der man Praxiserfahrungen macht, vorurteilsbeladen und problematisch. Vielleicht verfügt man gar nicht über die Instrumente, das aufzunehmen, was man gemeinhin Praxis nennt. Diese Gedanken sind nicht mehr zugelassen.

Exemplarisch stellt eine Hochschule dar, welche Antworten sie in der Evaluation des forschenden Lernens erwartet:

„Was hat gut gefallen?“

- ‚Das Erstellen eines Fragebogens und empirische Grundlagen veranschaulichen können‘
- ‚Hypothesen/Thesen Erstellung‘
- ‚Wie Forschung funktioniert, einzelne Schritte‘
- ‚Arbeiten in Team‘
- ‚Gruppenarbeiten‘“ (ebd.)

Keine Inhalte mehr. Auch keine Persönlichkeitsbildung. Nur: Wie etwas im Konsens funktioniert. Das erwartet man als Essenz der praxisorientierten Lehrerbildung. Ziel erreicht.

22 https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-18-Internationale-Ingenieurtagung/Poster_Uni_Vechta_Forschendes_Lernen_Lukas_Scherak.pdf; 23.10.2019.