

Gräf, Anne; Helling, Simon; Rojahn, Pia; Städtler, Michael; Polcik, Thassilo  
**Verstrudelt und verkantet. Lehrkonzepte zur Förderung der Kohärenz im  
Lehramtsstudium**

Wuppertal : Bergische Universität 2024, 44 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gräf, Anne; Helling, Simon; Rojahn, Pia; Städtler, Michael; Polcik, Thassilo: Verstrudelt und verkantet. Lehrkonzepte zur Förderung der Kohärenz im Lehramtsstudium. Wuppertal : Bergische Universität 2024, 44 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307348 - DOI: 10.25656/01:30734

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307348>

<https://doi.org/10.25656/01:30734>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# *Verstrudelt und verkantet*

*Lehrkonzepte zur Förderung der Kohärenz im Lehramtsstudium*

Anne Gräf, Simon Helling, Pia Rojahn,  
Michael Städtler und Thassilo Polcik

Bergische Universität Wuppertal, August 2024

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Inhaltliche und methodische Vorüberlegungen	4
3	Kritische Einführung in das wissenschaftliche Studium (Michael Städtler)	7
4	Die (eigene) Meinung in Wissenschaft und Unterricht (Michael Städtler)	8
5	Grundlagen wissenschaftlichen Denkens (Michael Städtler)	9
6	Philosophische Grundlagen des Verständnisses und der Kritik von Bildungsprozessen (Simon Helling)	10
7	Die Schule im Zeichen gesellschaftlicher Widersprüche (Anne Gräf)	17
8	Die Schule im Zeichen instrumenteller Vernunft	21
9	Urteilkraft und Lehrberuf (Pia Rojahn)	23
10	Kritische Schulbuchanalyse (Thassilo Polcik)	25
11	Philosophie der Kindheit (Michael Städtler)	29
12	Ästhetische Erfahrung und Bildung (Simon Helling)	31
13	Ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht (Thassilo Polcik und Pia Rojahn)	39
14	Kohärenz und Widerspruch von politischer und ästhetischer Bildung (Pia Rojahn und Simon Helling)	42

Die zu dieser Broschüre gehörige Materialsammlung ist zu finden unter:  
<https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/de/professuren/allgemeine-erziehungswissenschaft/-theorie-der-bildung-prof-dr-rita-casale/lehrkonzepte-zur-foerderung-der-kohaerenz-im-lehramt/>

# 1 Einleitung

Die Inkohärenz, die Studierende im Lehramtsstudium erfahren, gründet in der Struktur der Studiengänge, sowohl in der lehramtsspezifischen Kombination der Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft sowie diverser Praxisanteile, als auch in der alle Studierenden betreffenden Fragmentierung der jeweiligen Bereiche durch die Modularisierung als solche. Die Module stehen unverbunden nebeneinander und auch die lehramtsspezifischen Bereiche treten als relativ selbstständige hervor. Kurz: Studiengänge sind nicht systematisch aus sachlichen Erfordernissen aufgebaut, sondern zufällige Kombinationen aus einzelnen, jeweils für sich als notwendig erachteten, Elementen. Gleichzeitig sind die Studierenden durch eine ablehnende Haltung gegenüber Bildung in der Gesellschaft geprägt, die Bildung nur als Instrument für letztlich ökonomisch legitimierte Zwecke schätzt; für sich selber ist Bildung suspekt, gilt als ineffizient, arrogant, verblasen.

Solange dies so ist, entspricht die Erfahrung von Inkohärenz der Realität und kann nur dadurch gemildert werden, dass den Studierenden ein kritisches Bewusstsein dieser Situation ermöglicht wird. Inkohärenzen im Fachstudium können dadurch bewusst gemacht werden, dass Dozentinnen und Dozenten die Inhalte von Seminaren gezielt in den Gegenstandsbereich des Faches einordnen und regelmäßig sachliche Zusammenhänge stiften. Wenn *sie* es nicht tun, wer dann? *Hier, im direkten Kontakt von Lehrenden und Lernenden, liegt der systematische wie empirische Ort der Verbesserung von Lehrerbildung.*

Ein Bewusstsein von der spezifischen Inkohärenz im Lehramtsstudium kann dadurch gefördert werden, dass die Lehrenden in den Fachwissenschaften sich selbst und ihren Studierenden Rechenschaft darüber geben, warum sie wissenschaftliches Verständnis von Fachwissen für zukünftige Lehrkräfte für notwendig halten. Erst dann können sie in Lehrveranstaltungen gezielt Fachwissen als sinnvoll für das Lehramt darstellen. Das gilt für Fachdidaktik und Bildungswissenschaft analog. Idealerweise kommt eine Verständigung aller Beteiligten regelmäßig zustande.

Im Folgenden dokumentieren wir die Lehrkonzepte, die im Rahmen des Projektes *Kohärenz in der Lehrerbildung* in der Maßnahmenlinie *Curriculare Weiterentwicklung* an der Universität Wuppertal entworfen und erprobt wurden. Sie hatten zum Ziel, die Kohärenz der verschiedenen Anteile des Lehramtsstudiums – Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften und Fachdidaktik – bei den Studierenden zu erhöhen. Da diese Seminare aber nur ein paar unter vielen waren, konnten sie freilich nur Anstöße zur Entwicklung eines kohärenten Selbstbilds der Studierenden als Fachwissenschaftler und zukünftige Lehrpersonen geben. Dennoch hoffen wir, dass in der Lehrerbildung Tätige aus den folgenden Konzepten Anregungen auch für ihre eigene Lehrtätigkeit ziehen können.

Der Titel dieser Broschüre ist im Übrigen eine ironische Umkehrung der Forderung, die im Projekt, in dessen Rahmen diese Lehrveranstaltungen entstanden sind, von offizieller Seite immer wieder erhoben wurden: dass man zum Zweck der Kohärenz auf der subjektiven Seite der Studierenden die *Vernetzung* ihrer Studieninhalte und auf der objektiven Seite die *Verzahnung* der institutionellen Strukturen fördern solle. Ungeachtet der Frage, ob damit tatsächlich Wünschenswertes gefordert wird, glauben wir, mit unse-

rer Umkehrung die Realität des Lehramtsstudiums besser abzubilden. Darüber hinaus ist das Verstrudeltsein Anspielung auf Vorstellungen des *New Materialism*, demzufolge man der Natur Kreativität zusprechen müsse, weil sie etwa den sich im Pazifik ansammelnden Müll zu einem gigantischen Strudel geformt hat. Vielleicht lässt sich aus diesem absurden Anthropomorphismus aber noch ein wahrer Kern für die Lehrerbildung herausstellen: die Hoffnung, dass sich der Strudel an gedanklichem Müll, den die Studierenden als Produkt ihrer Sozialisation angesammelt haben, durch Rückführung auf die objektive Verkantung gesellschaftlicher und institutioneller Widersprüche auflösen und in Selbstbestimmung überführen lässt.

## 2 Inhaltliche und methodische Vorüberlegungen

Die Ermöglichung der Kohärenz des Studiums stellt an die Lehrenden bestimmte Aufgaben:

*Das erste Erfordernis* ist eine auf Kohärenz, auf sachlich begründete Zusammenhänge im Denken der Studierenden zielende Lehre. Kohärenz kann nur im Denken jedes Einzelnen selbst entstehen. Es gibt dafür keine allgemeine Lösung. Wichtig ist, dass die Studierenden die Möglichkeit haben – im Sinne eines forschenden Lernens –,<sup>1</sup> weitestgehend selbständig zu arbeiten und zugleich jederzeit die Unterstützung der Dozenten zu bekommen, die sie individuell brauchen. Es gilt auch, Fristen möglichst zu vermeiden, denn verstehendes Lernen ist kein zeitlich standardisierbarer Prozess. Zum Verstehen eines Sachverhaltes können so viele Wege führen wie es Studierende gibt. Lehrende müssen dies antizipieren und ihre Lehre variabel gestalten können, um individuell Verstehen zu fördern. Dazu ist mehr fachlich gebildete Urteilskraft als methodisches Können erforderlich. Gemeint ist hier kein hermeneutisches Verstehen, sondern der Begriff des erkennenden Verstehens wie ihn Martin Wagenschein, Peter Euler und Andreas Gruschka geprägt haben.

*Das zweite Erfordernis* sind ausführliche individuelle Rückmeldungsgespräche zu Studien- und Prüfungsleistungen. Hierdurch, durch Verstehen und Verbessern der eigenen Fehler, verstehen Studierende erfahrungsgemäß am meisten. Dazu gehört auch das Vermeiden bloßer Wissensreproduktion in Prüfungen; diese sind als selbstständige Darstellung des Verstehens von Sachverhalten durch die Studierenden zu gestalten. Das gilt für schriftliche wie für mündliche Prüfungen. Wenn es gelingt, dass Studierende Prüfungen als Übungen erfahren, durch die sie ihr Verstehen weiterentwickeln, verschiebt sich automatisch die Zweckperspektive des Lernens: der berufliche Erfolg tritt etwas zurück, der fachliche Gegenstand tritt etwas hervor. Durch diese Verschiebung wird es ermöglicht, dass Studierende später als Lehrkräfte einen guten, für die Sache interessierenden

---

<sup>1</sup>Hiermit ist *nicht* das forschende Lernen im Sinne eines anwendungsorientierten Erforschens von Unterrichtspraxis gemeint, das vor allem losgelöst von fachlichen Inhalten konzipiert wird (vgl. bspw. Fichten 2017 oder Bloh et al. 2019). Zur Kritik an einem verkürzten Verständnis forschenden Lernens vgl. auch Johannes Bellmann (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-38.

Unterricht gestalten, den sie selbst wieder am Ziel des Verstehens orientieren. Sie müssen dafür auch in der Lage sein, die schulischen Bedingungen kritisch zu prüfen und Handlungsspielräume zu erkennen und im Interesse der Schüler zu nutzen.

Als *drittes Erfordernis* ergibt sich deshalb die kritische Reflexion der institutionellen Formen und Bedingungen von Bildung.

Neben diesen notwendigen Bedingungen gibt es ein paar weitere Vorgehensweisen, die sich in der Erprobung unserer Lehrkonzepte bewährt haben:

Der Schwerpunkt aller hier vorgestellten Seminarformate lag in der Lektüre und Diskussion thematisch relevanter Texte. Diese Texte sollten zunächst einmal verstanden werden, um auf der Grundlage dieses Verständnisses über Bildung, den Lehrberuf und einzelne sich daran anschließende Probleme reflektieren zu können. Dabei hat sich immer wieder die Schwierigkeit gezeigt, dass Studierende nicht zwischen den unterschiedlichen Ebenen eines Textes zu unterscheiden wussten, das heißt insbesondere zwischen affirmativer und kritischer Darstellung einer Position oder zwischen Darstellung und Forderung. Dem lässt sich möglicherweise entgegenwirken, indem diese Unterschiede im Vorhinein oder bei der Lektüre selbst thematisiert werden, also etwa am Text diskutiert wird, wie sich ein Wechsel der Ebene erkennen lässt, oder auch allgemein über den Sinn dieser unterschiedlichen Ebenen nachgedacht wird. Letztes scheint insbesondere dann nötig, wenn die Schwierigkeit jener Unterscheidungen daher rührt, dass in der Wissenschaft wie in öffentlichen Diskursen oftmals eine positivistische Gesinnung herrscht, die sich auch den Studierenden in ihrer Schullaufbahn mitgeteilt hat und die nur vermeintliche Fakten gelten lässt.

Damit im Seminar die verschiedenen Meinungen der Studierenden Gegenstand einer gemeinsamen kritischen Auseinandersetzung werden können, müssen sie freilich erst einmal geäußert werden. Dem steht aber oft, vor allem in der Studienanfangsphase, ein übermäßiger Respekt vor der Institution Universität und der mit ihr verbundenen Lehrperson im Weg, der sich in der Angst ausdrückt, etwas Falsches zu sagen. Um diese Angst zu mildern, haben sich die Methoden bewährt, die als ‚Murmelfasen‘ oder als ‚Think-Pair-Share‘ bezeichnet werden: die Diskussion einer Frage oder eines Textabschnittes in einer Kleingruppe, bevor das Ergebnis dieser Diskussion dann ins Plenum getragen wird und hier erneut zur Diskussion gestellt wird. Darüber hinaus hat das im Projekt wiederholt praktizierte Teamteaching dazu geführt, dass sich auch zwischen den Lehrenden selbst eine mehr oder weniger kontroverse Diskussion entwickelte. Dies erachteten wir insofern auch für die Studierenden als förderlich, als jene Diskussionen ihnen gewissermaßen anschaulich einen wissenschaftlichen Diskurs vorführten.

Um die einzelnen Schritte von Bildungsprozessen zu dokumentieren und damit auch eine Reflexion über den eigenen Bildungsprozess anzuregen, wurden unterschiedliche Methoden angewendet:

- Das Protokoll einer Sitzung sollte zum einen die Ergebnisse der Diskussion im Seminar festhalten, zum anderen das Verständnis der Protokollierenden. Daher wurde es auch üblicherweise als Ergebnis- und nicht als Verlaufsprotokoll angefertigt, also als Text, der den Gedankengang der Diskussion nachzeichnet, ohne die einzelnen Diskutanten jeweils zu benennen. Da diese Form den meisten Studierenden nicht

geläufig ist, bietet es sich an, dass die Dozierenden von einer der ersten Sitzungen selbst ein beispielhaftes Protokoll anfertigen.

- Die Lektürereflexionen sollten den Lernfortschritt anhand eines spezifischen Textes dokumentieren. Dazu wurden Leitfragen gestellt, die zwar in Hinblick auf die Thematik des Textes gestellt wurden, aber zunächst unabhängig vom Text, also bestenfalls vor seiner Lektüre beantwortet werden sollten. Dem folgten die individuelle Lektüre des Textes und die gemeinsame Diskussion im Seminar. Erst danach sollten die Leitfragen mit Bezug auf die Textgrundlage beantwortet werden und, daran und an die erste Ausarbeitung anschließend, durch die Textlektüre ausgelöste Irritationen oder Veränderungen im eigenen Denken beschrieben werden. (Siehe hierzu auch die im Seminar verwendete Handreichung von Anne Gräf in der Materialsammlung.)
- Die Rahmenaufgabe stellte zu Beginn des Seminars eine Frage, mit deren Beantwortung die Studierenden Erfahrungen aus ihrer eigenen Bildungsbiographie beschreiben sollten. Nach Ende des Seminars sollten die Studierenden die neu erlernten Theorien auf die eingangs beschriebenen Erfahrungen anwenden, das heißt feststellen, inwiefern die Theorien ihre Erfahrungen tatsächlich erklären oder inwiefern sie es nicht tun. Damit diese Aufgabenstellung auch im Laufe des Seminars präsent bleibt, bietet es sich an, diese Erfahrungen (anonymisiert) zusammen zu fassen und den Studierenden diese Zusammenfassung zur Verfügung zu stellen. Im Zuge der Diskussion der Theorien kann dann immer wieder auf die Erfahrungen Bezug genommen werden, um so das abschließende Urteil vorbereitend zu üben.
- Insofern im Seminar didaktische Methoden thematisch waren, bot es sich an, diese in Referaten zu erproben. Da diese Methoden oft mit einem größeren Anspruch auftreten, als sie allein durch sich selbst einlösen können, ist ihre anschließende Reflexion erforderlich, um der Suggestion entgegenzuwirken, sie seien schon deshalb im Hinblick auf das Bildungsziel erfolgreich gewesen, weil sie sich auf einen Gegenstand anwenden ließen.

Da diese Aufgabenformate oft als solche behandelt wurden, dass mit ihnen auch die im Studienplan geforderten Leistungen erbracht werden konnten, und diese Behandlung es mit sich bringt, dass sowohl Studierende als auch Dozierende die Aufgabe als abgeschlossen betrachten, wenn die schriftliche Ausarbeitung als bestanden bewertet wurde, muss noch einmal betont werden: Ihren Sinn erfüllen diese Aufgaben erst, wenn die Studierenden eine ausreichend ausführliche Rückmeldung zu ihrer Ausarbeitung erhalten. Diese kann, wie im Fall der Protokolle, als nachbereitende Diskussion im Seminar stattfinden, sie kann sich aber auch, insbesondere bei den Lektürereflexionen und der Rahmenaufgabe, mündlich oder schriftlich an die Studierenden individuell richten. Auch zum Abschluss des Seminars können nochmal Probleme der Studierenden, die sich im Seminarverlauf gezeigt haben, zusammenfassend angesprochen werden.

Einige der Seminarformate hatten ästhetische Phänomene zum Gegenstand, insbesondere literarische Texte und Musikstücke, um an ihnen die Möglichkeiten des Spracherwerbs oder den Begriff ästhetischer Bildung zu entwickeln. Ihre Behandlung nahm

dabei vor allem zwei Richtungen an: Zum einen wurden vorhandene ästhetische Werke gemeinsam im Seminar diskutiert, indem zu einzelnen Abschnitten oder Passagen die Studierenden ihre Eindrücke äußerten, die Dozierenden diese Eindrücke berichtigen, vervollständigen oder kontextualisieren konnten, sich so sukzessiv eine Form des Werks entwickelte und, indem möglicherweise weitere Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt wurde, die Diskussion so zu einer Interpretation des Werks, vor allem hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Bedeutung kommen konnte. Zum anderen wurden die Studierenden angeregt, eigene Texte oder Musikstücke zu produzieren. Da hinsichtlich ästhetischer Gegenstände bei nicht spezifisch ästhetisch orientierten Studiengängen die Studierenden sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, war es notwendig, vorab einige sozusagen handwerkliche Voraussetzungen, also Analyseparameter oder Konstruktionselemente, einzuführen oder die Orientierung an einem bestimmten Modell zu empfehlen.

### **3 Kritische Einführung in das wissenschaftliche Studium (Michael Städtler)**

Ein wissenschaftliches Studium setzt nicht nur mehr Selbstständigkeit voraus als das Lernen in der Schule, es erfordert insbesondere auch, Zusammenhänge im Wissen selbst zu stiften. In der heutigen Form erscheint das Studium als eine Abfolge von Modulen, die abgearbeitet und abgeprüft werden. Am Ende bleibt aber oft die Frage unbeantwortet, was eigentlich das Fach ist, das man studiert hat. Wenn man wissen möchte, warum die Module, die von der Studienordnung vorgeschrieben sind, überhaupt zu dem Fach gehören, muss man nach deren innerem Zusammenhang fragen. Dann muss man sich Gedanken über das Fach, über die Wissenschaft machen, die in Form von Modulen nicht eingefangen werden können.

In dem Seminar sollen einige Schriften Satz für Satz gemeinsam gelesen und diskutiert werden, die solche allgemeinen Gedanken über Wissenschaft und Studium thematisieren. Dabei ist auch darüber nachzudenken, warum solche Fragen im üblichen Studienablauf fast nie zu Bewusstsein kommen. Das kann auch zur eigenen Orientierung im Denken und im universitären Lernen und Arbeiten sowie zur Vorbereitung auf eine souveräne Unterrichtsgestaltung in der Schule beitragen.

#### **Literatur**

- Immanuel Kant, Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766, Werkausgabe 11, Frankfurt am Main 1977, 903-917

In dieser Vorlesungsankündigung stellt Kant allgemeine Überlegung zum akademischen Lernen, der Form und dem Inhalt nach, an und kritisiert die üblichen Methoden.

- F.W.J. Schelling, Vorlesung über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums, Hamburg 1990

Schelling entwickelt hier einen Begriff des wissenschaftlichen Studiums aus der theoretischen Ordnung der Gegenstandsbereiche von Wissenschaft. Er erörtert



die Bedingungen von Lernen und Wissen und zieht begründete Konsequenzen für die Universität. Gelesen werden die ersten drei Vorlesungen.

- Th. W. Adorno, Auszug aus der Vorlesung zur Einführung in die Philosophie von 1959/60 (unveröffentlicht).

Adorno bestimmt als wesentliche Aufgabe des (Philosophie-)Studiums, die Studierenden zu irritieren, ihre Erwartung an ein stringent erfolgreiches Studium zu stören, um sie zum Innehalten anzuregen und so den Raum für eine Reflexion auf das eigene Tun und die eigenen Vorhaben zu schaffen.

- Dagmar Dann, Heute schon ans Referendariat denken?, in: Philipp Richter (Hg.), Professionell Ethik und Philosophie unterrichten, Stuttgart 2016, 31-36

Die Fachleiterin Dagmar Dann widerspricht hier mit Gründen der Vorstellung, das Studium müsse von Anfang an effizient auf sein Ziel, den Beruf des Lehrers oder der Lehrerin, ausgerichtet sein. Sie empfiehlt im Gegenteil ein intensives Einlassen auf das Fach als Voraussetzung gelungenen Unterrichts.

## **4 Die (eigene) Meinung in Wissenschaft und Unterricht (Michael Städtler)**

Die Frage, ob die eigene Meinung eingebracht werden dürfe, wird von Studierenden sehr häufig gestellt, vor allem beim Schreiben von Hausarbeiten. Auch im schulischen Kontext und in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen kommt dem Formulieren von Meinungen seit einiger Zeit immer größere Bedeutung zu, sowohl in Bezug auf Schüler- als auch in Bezug auf Lehrermeinungen. Nicht zuletzt ist die Freiheit der Meinungsäußerung ein zentrales Grundrecht.

In dem Seminar soll geklärt werden, was überhaupt eine Meinung ist (im Unterschied zu Glauben oder Wissen) und welche Funktionen Meinungen in Gesellschaft und Wissenschaft haben oder haben können. Leitend soll die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Meinungen in der schulischen und in der wissenschaftlichen Bildung sein.

Dafür sollen Texte von Immanuel Kant und Theodor W. Adorno gelesen und zu Bestimmungen der Urteils- und Meinungsbildung im Unterricht in Beziehung gesetzt werden.

Voraussetzung für das Seminar ist die Bereitschaft, von Woche zu Woche vorbereitend die Texte gründlich zu lesen. Zu Beginn des Seminars formulieren alle Teilnehmer/innen ihre eigenen Überlegungen zur Bedeutung von Meinungen in Wissenschaft und Unterricht im Umfang von max. 1 Seite; am Ende des Seminars erfolgt dies noch einmal mit Berücksichtigung der im Seminar erarbeiteten Gedanken.

## Literatur

- Immanuel Kant, Vom Meinen, Wissen und Glauben (Kritik der reinen Vernunft, B 848 – B 859).
- Theodor W. Adorno, Meinung Wahn Gesellschaft, Gesammelte Schriften 10.2, Frankfurt am Main 1977.

## 5 Grundlagen wissenschaftlichen Denkens (Michael Städtler)

Die Grundidee dieses Seminarformats ist, dass Lehrkräfte über das absolut Notwendige des Schulwissens hinaus ein wissenschaftliches Verständnis ihres Faches erwerben sollen, damit sie in der Lage sind, selbstständig Unterrichtsinhalte, Stunden oder Reihen, zu entwerfen, ohne auf das Schulbuch angewiesen zu sein. Sie müssen sich dafür in ihrem Fach selbstständig weiterbilden und orientieren können. Dafür brauchen sie nicht das gesamte Fach zu überblicken, aber sie müssen einen Eindruck von der spezifischen Strukturierung des Gegenstandsbereichs und von der spezifischen Form seiner Gesetzmäßigkeiten haben. Ein Element, um dies auch dort zu ermöglichen, wo modularisierte Studiengänge es nicht mehr vorsehen, ist das Erarbeiten allgemeiner wissens- und wissenschaftstheoretischer Reflexionen, an denen deutlich wird, dass das Fach größer ist als seine modulare Abbildung und dass die einzelnen Teile des Faches miteinander so zusammenhängen, dass sie sich wechselseitig stützen. Das eröffnet die Erfahrung, dass ein umfassenderes Fachverständnis es erleichtert, einzelne fachliche Kenntnisse einzuordnen und auch das eigene Fachwissen selbstständig zu erweitern.

Das kann an zentralen Texten der Theoriegeschichte erfolgen wie Aristoteles, Metaphysik (Bücher I, II, IV, V, VI und VII), Thomas von Aquin, Fünf Fragen über die intellektuelle Erkenntnis, Descartes, Meditationen bzw. Diskurs über die Methode, Kant, Kritik der reinen Vernunft (Einleitung), Hegel, Womit muss der Anfang der Wissenschaft gemacht werden? (i.e. Einleitung in die Wissenschaft der Logik) u.a.m.

Erprobt wurde das Konzept anhand der Metaphysik des Aristoteles.

Die Methode ist eine gemeinsame Satz-für-Satz-Lektüre. Das Seminar wird als Fortsetzung über mehrere Semester angeboten, um zumindest die Möglichkeit einer kontinuierlichen Beschäftigung mit einem grundlegenden Gegenstand anzubieten. Es soll dadurch ein Bewusstsein davon erzeugt werden, dass Wissenschaften über ihre modulare Präsentation hinaus einen Zusammenhang haben.

## 6 Philosophische Grundlagen des Verständnisses und der Kritik von Bildungsprozessen (Simon Helling)

Das Ziel dieses Seminars war, zum einen durch die Lektüre und Diskussion ausgewählter Passagen vor allem der klassischen deutschen Philosophie den Studierenden einen Begriff der wichtigsten geistigen Vorgänge in Bildungsprozessen zu vermitteln. Diese zentralen Vorgänge wurden unter den Stichworten Erfahrung, Reflexion und Konstruktion behandelt. Zum anderen sollte der Begriff dieser Vorgänge eine Grundlage für die Kritik an didaktischen Konzeptionen bilden, die sich zwar auf jene Vorgänge beziehen, sie aber in falscher Weise verabsolutieren: die bildungstheoretische Didaktik Wolfgang Klafkis, der handlungsorientierte Unterricht Hilbert Meyers und der pädagogische Konstruktivismus. Abschließend wurde versucht darüber aufzuklären, inwiefern der gesellschaftliche Druck, unter dem institutionalisierte Bildungsprozesse stehen, dazu führt, dass jene Vorgänge in ihrem Gelingen untergraben werden, wodurch auch die behandelten didaktischen Positionen als ausweichende Reaktionen auf diese objektiven Probleme kenntlich werden können.

Die Konzeption dieses Seminars ging davon aus, dass Studierende ein Bedürfnis haben, mit den Anforderungen ihres späteren Berufs schon im Studium bekannt gemacht zu werden, diese Anforderungen, wie sie faktisch gestellt werden, aber nicht immer der Sache der Bildung angemessen sind. Diese Anforderungen wurden entsprechend in Form didaktischer Theorien aufgenommen, die oder deren Ableger häufig in der allgemeinen Diskussion oder als Grundlage der Beurteilung der Kandidaten im Referendariat vorkommen. Indem die Kritik an diesen Vorstellungen einerseits durch die Beschäftigung mit philosophischen Theorien begründet, andererseits an exemplarischen Texten nachvollzogen wurde, sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, die Anforderungen, wenn sie ihnen im späteren Beruf begegnen würden, vernünftig zu kritisieren statt sie blind zu übernehmen oder den Ausbildungsgang abzubrechen.

Ein allgemeines Problem dieser Seminarkonzeption ist die selbst didaktisch reduzierte Auswahl der Texte. Lassen sich die didaktischen Konzeptionen meist gut anhand eines zentralen Aufsatzes rekonstruieren, sind die Passagen aus der klassischen deutschen Philosophie oft nur Bruchstücke eines umfassenderen philosophischen Systems. Manche der vorgestellten Theoreme werden daher verständlicher, wenn der systematische Kontext bekannt ist, in dem sie stehen. Die Dozierenden müssen daher diesen Kontext wenigstens andeuten, möglicherweise auch Hinweise geben, in welche Richtung eine vertiefte Beschäftigung gehen könnte. Was mit den Theoremen gemeint ist und was mit ihnen nicht gemeint ist, kann sich aber auch in der Konfrontation mit den didaktischen Theorien klären.

Im Seminar wurde das zuvor beschriebene Format der Rahmenaufgabe angewandt. Die Aufgabe, die die Studierenden zu Beginn auf ein bis zwei Seiten bearbeiten sollten, lautete:

Schildern Sie eine für Sie persönlich wichtige Erkenntnis in einem Ihrer Studienfächer. Stellen Sie sie der Sache nach dar, beschreiben Sie die persönliche Bedeutung, die sie für Sie hat, verorten Sie sie in ihrer eigenen Bildungsbiographie sowie in ei-

nem der Inhaltsfelder des Kernlehrplans Ihres Faches. Hinweis: Die Verortung im Kernlehrplan dient vor allem dazu, dass Sie einen Blick in das Dokument werfen, das Ihre Tätigkeit in der Schule bestimmen wird, dann auch dazu, Ihnen bei der Erinnerung an bestimmte fachliche Inhalte behilflich zu sein. Dies soll aber nicht heißen, dass die von Ihnen geschilderte Erkenntnis im Rahmen der Schule entstanden sein muss. Wenn sich Ihre Erkenntnis nicht im Rahmen des Kernlehrplans verorten lässt, können Sie auch das schreiben, dann aber bitte kurz die Differenz zu einem der Inhaltsfelder aufzeigen. Die aktuellen Lehrpläne für NRW finden Sie hier: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>

Nach Ablauf des Seminars sollten die Studierenden folgende Aufgabe bearbeiten:

„Erinnern Sie sich an eine für Sie entscheidende Erfahrung Ihrer Bildungsgeschichte (z.B. im Rahmen der von Ihnen eingangs geschilderten Erkenntnisse). Stellen Sie eine oder mehrere der im Seminar diskutierten Theorien dar (davon mindestens eine nicht-didaktische) und beziehen Sie sie auf Ihre Erfahrungen: Welche Theorie bildet jene Erfahrung adäquat ab, welche nicht? Welche wäre möglicherweise bei den Schwierigkeiten, die Sie hatten, hilfreich gewesen, welche nicht?“

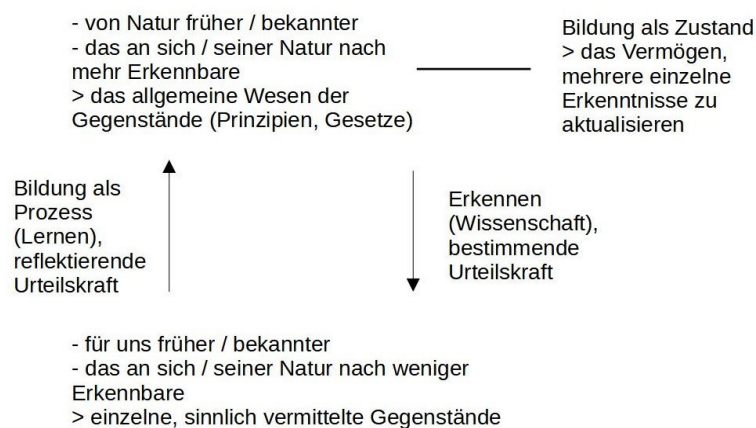
Zu einem Zeitpunkt, als die Anfangsaufgabe ohne weitere Hinweise gestellt wurde, bezogen sich viele Studierende in ihren Ausarbeitungen nicht auf konkrete Erkenntnisprozesse aus ihrer Bildungsbiographie, sondern schilderten allgemein, warum sie sich für ihr Fach oder den Lehrberuf entschieden hatten, ein wenig in Anlehnung an ein Bewerbungsschreiben. Möglicherweise weil diese Art der Selbstdarstellung bereits öfter von ihnen verlangt wurde, gingen sie davon aus, dass sie auch in diesem Fall erwartet wurde. Aus diesem Grund wurde in der erneuten Durchführung des Seminars zu Beginn eine exemplarische Antwort aus der Biographie des Dozierenden zur Verfügung gestellt, wodurch sich die Ergebnisse erheblich verbesserten. Um außerdem eine Erwartung zu vermeiden, dass die zu beschreibenden Erkenntnisse sensationelle Neuentdeckungen sein müssen, sollten die Dozierenden Beispiele aus den verschiedenen Fachbereichen nennen, die zum sachlichen Kernbestand der meisten Lehrpläne gehören: etwa einen mathematischen Beweis, die Grundgesetze der Mechanik, die Interpretation eines Gedichts oder den kategorischen Imperativ. Neben der Bedeutung, die diese Erkenntnisse für die Studierenden hatten und haben, ist auch entscheidend, dass sie die Umstände ihrer Entstehung ansatzweise rekonstruieren können.

Zu Beginn des Seminars wurde das Vorverständnis der Studierenden zu den Begriffen Bildung, Erkenntnistheorie und Didaktik abgefragt. Um den Begriff der Bildung zu schärfen, bot es sich an, ihn mit verwandten Begriffen zu konfrontieren: denen des Lernens, der Fähigkeiten oder Kompetenzen, der Informationsaufnahme oder der Ausbildung. Meiner Ansicht nach ist der Zweck der Bildung und der Maßstab ihres Gelingens die Subjektivität des Menschen, seine theoretische wie praktische Autonomie. Dies unterscheidet Bildung von den meisten verwandten Begriffen, die oftmals gleichgültig dagegen sind, ob der mit ihnen ausgedrückte Prozess die Autonomie des Menschen bezweckt. Da dieser Begriff üblicherweise nicht oder nur andeutungsweise von den Studierenden selbst vorgeschlagen wird, habe ich ihn als die traditionelle Bestimmung von Bildung eingeführt (also als die Bestimmung, wie sie etwa von Fichte oder Humboldt entwickelt wurde) und die Vorschläge der Studierenden in ein Verhältnis dazu gesetzt. Um diese Vorschläge weiterhin

zu ordnen, erwies sich auch der Unterschied zwischen Bildung als Prozess und Bildung als Zustand entscheidend, da in der Öffentlichkeit eher darüber debattiert wird, wie man einen gebildeten Menschen erkennen kann, also was er wissen muss oder welche Fähigkeiten ihm zukommen, weniger aber über den Bildungsprozess, der zu jenem Zustand führt, der aber den Fokus des Seminars bilden sollte. Auch im Fall der Erkenntnistheorie bot es sich an, nach einer Weile mit der kantischen Definition auszuhelfen, der zufolge die Erkenntnistheorie die Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis begründet. Im Fall der Didaktik kann die Diskussion auf deren Ambivalenz führen, dass sie als Mittel zur Erkenntnis diese befördern, aber auch behindern kann.

Anschließend wurde die Diskussion in die Beschäftigung mit vier kurzen Textausschnitten von Aristoteles und Kant überführt. Dabei kam es vor allem darauf an, sich der dort getroffenen Unterscheidungen klar zu werden und sie an Beispielen zu demonstrieren. Besonders die Unterscheidung von an sich Bekanntem und für uns Bekanntem bei Aristoteles ist, wenn Studierende ihr das erste Mal begegnen, mit besonderen Verständnisschwierigkeiten behaftet (die sich noch einmal erhöhen, wenn man, wie ich zunächst, eine relativ wortgetreue Übersetzung der *Zweiten Analytiken* wie die von Eugen Rolfes verwendet, während die später von mir verwendete, mehr erläuternde von Julius von Kirchmann in dieser Hinsicht deutlicher ist). Um vor allem die von Aristoteles verwendeten Formulierungen zu plausibilisieren, lässt sich auf die Erfahrung verweisen, dass, wenn man etwas verstanden hat, also Einsicht in allgemeine und wesentliche Bestimmungen des Gegenstandes bekommen hat, dies einem als viel selbstverständlicher vorkommt als die naiven Annahmen, die man zuvor hatte.

Um die verschiedenen Begriffe zu ordnen, kann ein Schaubild folgender Art erstellt werden:



Nach dieser etwas ausführlicheren Beschreibung der Eingangssitzung werden im Folgenden nur ein paar allgemeine Überlegungen zur Funktion der Texte in der Gesamtkonzeption des Seminars angestellt. Die didaktischen Positionen wurden entweder durch Studierende oder durch mich referiert.

## **2. Sitzung – Kant: Kritik der reinen Vernunft, Einleitung (B)**

(Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. von Jens Timmermann, Hamburg 1998, S. 42–49.)

Der Anfang der Einleitung (Abschnitte I. und II.) zur zweiten Ausgabe der *Kritik der reinen Vernunft* soll noch einmal die in der vorherigen Sitzung getroffenen Unterscheidungen mit dem Begriffspaar Genesis und Geltung festigen, das in Kants Auseinandersetzung vor allem mit dem Empirismus hervortritt, und zugleich mit der Erfahrung auf den im nächsten Block zentralen Begriff hinweisen.

## **3. Sitzung – Gruschka: Das didaktische Dreieck**

(Andreas Gruschka, *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*, Wetzlar 2011, S. 93–105.)

Während der Unterschied von Bildung und Erkenntnis bei Kant mit dem Schwerpunkt auf der Erkenntnis diskutiert wurde, wird derselbe Unterschied bei Gruschka mit dem Schwerpunkt auf der Bildung bzw. ihrer praktischen Umsetzung behandelt. Zwar ist auch hier die gelingende Vermittlung von Subjekt und Objekt, also in theoretischer Hinsicht: die Erkenntnis Maßstab des Gelingens eines Bildungsprozesses; Gruschka betrachtet allerdings genauer die Schwierigkeiten, die sich aus einer Loslösung der Didaktik von diesem Maßstab ergeben. Zugleich gibt er Kriterien an, an denen sich eine didaktische Methode messen lassen muss, wenn sie dem Zweck der Bildung dienlich sein soll.

## **4. Sitzung – Hegel: Phänomenologie des Geistes, Einleitung**

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *System der Wissenschaft. Erster Theil, Die Phänomenologie des Geistes*, hg. von Wolfgang Bonsiepen und Reinhard Heede, Gesammelte Werke Bd. 9, Hamburg 1980, S. 53–62.)

In der Einleitung zur Phänomenologie exponiert Hegel einen nach wie vor gültigen und als Beurteilungsgrundlage brauchbaren Begriff von Erfahrung. Dieser wird einerseits dort auch explizit mit Bildung in Verbindung gebracht und andererseits als Weg der Verzweiflung bzw. bestimmte Negation auch inhaltlich näher bestimmt. Vor allem durch die bestimmte Negation setzt sich dieser Erfahrungsbegriff von dogmatischen oder positivistisch-empiristischen Vorstellungen ab.

## **5. Sitzung – Hegel: Wissenschaft der Logik, Lehre vom Wesen, Der Widerspruch**

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, „Zweytes Buch. Die Lehre vom Wesen“, in: *Wissenschaft der Logik. Erster Band. Die objektive Logik (1812/1813)*, von Georg Wilhelm Friedrich Hegel, hg. von Friedrich Hogemann und Walter Jaeschke, Gesammelte Werke Bd. 11, Hamburg 1978, S. 279–290.)

Der Abschnitt zum Widerspruch aus der Wissenschaft der Logik von Hegel stellt mit der Entwicklung von der Verschiedenheit über den Gegensatz und den Widerspruch zum

Grund diejenigen logischen Verhältnisse dar, die grundlegend auch für Bildungsprozesse und die damit einhergehende Erfahrung sind. Dieser Text zählt allerdings zu den am schwersten verständlichen der Philosophiegeschichte. Es scheint mir daher hilfreich zu sein, auf diese Schwierigkeit hinzuweisen und erneut vorab das mehrmalige Lesen zu empfehlen. Auch wurde die Besprechung des Textes durch ein längeres Referat zum systematischen Kontext eingeleitet, damit die Studierenden das Gelesene ansatzweise einordnen können.

## **6. Sitzung – Handlungsorientierter Unterricht**

(Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband*, 2. Aufl., Berlin 1989, S. 402–424; Andreas Gruschka, *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*, Wetzlar 2011, S. 132–134, 281–286.)

Der handlungsorientierte Unterricht, wie er vor allem von Hilbert Meyer propagiert wurde, ist scheinbar eine sinnvolle Alternative zum Regelunterricht, weil er Schüler in Situationen versetzt, in denen sie produzierend tätig werden müssen, und damit in besonderer Weise Erfahrungen machen lässt. Wie aber in der Sitzung deutlich werden sollte, kann die Darstellung bei Meyer den durch das Konzept zu erzielenden Lerneffekt nicht angemessen begründen. Im Gegenteil kann durch diese Unbestimmtheit, wie Gruschka zeigt, das Konzept so eingesetzt werden, dass Schüler zwar in irgendeiner Weise handeln, sie durch diese Handlung aber keine Erfahrungen machen.

Wie die mehrmalige Behandlung des Konzepts im Seminar gezeigt hat, finden viele Studierende die einfache, beinahe anbietende Darstellung bei Meyer und das Versprechen, mit diesem Konzept erfolgreich Unterricht machen zu können, sehr attraktiv und ignorieren dadurch auch die massive Kritik, die Gruschka vorträgt. Es sollte auch gar nicht verhindert werden, dass Studierende mit diesem Konzept Anregungen erhalten, die ihnen Ideen für ihre spätere Lehrtätigkeit liefern, zumal diese Darstellung für sie vermutlich oft die erste ist, die scheinbar konkret von der Schulpraxis spricht. Es sollte aber zugleich mindestens ein Bewusstsein der Probleme und der Grenzen des Konzepts entstehen. Dafür sollte auch die Darstellung von Meyer der direkten Kritik unterzogen werden, insbesondere die nicht eingeholte Verbindung zwischen den Postulaten und der konkreten Gestaltung des Konzepts.

## **7. Sitzung – Fichte: Über den Begriff der Wissenschaftslehre**

(Johann Gottlieb Fichte, „Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie, als Einladungsschrift zu seinen Vorlesungen über diese Wissenschaft“, in: *Werke 1793-1795*, hg. von Reinhard Lauth, Hans Jacob, und Manfred Zahn, J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I, 2 (Stuttgart-Bad Cannstatt 1965), S. 108–154.)

Den geistigen Vorgang der Reflexion behandeln zwei Texte von Fichte, bei dem die Reflexion methodisch eine bedeutende Rolle spielt. Im ersten Text wird die Reflexion mit dem Vorgang der Abstraktion in Verbindung gebracht. Zugleich werden Andeutungen ge-

macht, wie durch das Ergebnis der Reflexion sich die anderen Wissenschaften begründen lassen müssen. Damit die Studierenden einen Eindruck von der allgemeinen Programm-erklärung Fichtes gewinnen können, wäre der § 1 zur Lektüre zu empfehlen, während sich die Seminardiskussion eher auf den § 5 sowie auf den Anfang des § 7 beziehen würde. Zur Fortführung der bei Fichte entwickelten Gedanken kann auch das Humboldt-Fragment *Theorie der Bildung des Menschen* dienen.

## **8. Sitzung – Fichte: Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre, Erstes Kapitel**

(Johann Gottlieb Fichte, „Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre. Erstes Capitel“, in: *Werke 1797-1798*, von Johann Gottlieb Fichte, hg. von Reinhard Lauth, Hans Gliwitzky, und Richard Schottky, J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I, 4, Stuttgart-Bad Cannstatt 1970, S. 271–281.)

Im zweiten der Texte von Fichte zur Reflexion wird versucht, diese gewissermaßen *in actu* vorzuführen. Die systematische Bedeutung, die Subjektivität – oder „das Ich“ – in der klassischen deutschen Philosophie hat, weshalb mit ihr bei Fichte der Anfang der Darstellung gemacht wird, soll mit zwei Kant-Zitaten eingeholt werden: Subjektivität begründet zum einen in theoretischer Hinsicht die Kontinuität des Bewusstseins und damit die geforderte Widerspruchsfreiheit seiner Inhalte, zum anderen begründet es in praktischer Hinsicht die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen.

## **9. Sitzung – Bildungstheoretische Didaktik**

(Wolfgang Klafki, „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959)“ und „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958)“, in: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, von Wolfgang Klafki, Weinheim, Basel 1963.

Christoph Türcke, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, 2. Aufl., Lüneburg 1994.)

Mit der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis wird ein didaktisches Konzept behandelt, das zwar gegenwärtig in der Lehrerbildung keine große Rolle mehr spielt, im Begriff des bildenden Gehalts aber dem nahekommt, was Fichte als Ergebnis philosophischer Reflexion bestimmt. Dass Klafkis Konzept aber Unzulänglichkeiten aufweist und dennoch zum Ausgangspunkt der didaktischen Diskussion in der BRD ab den 1950er Jahren werden konnte, soll mit dem Ausschnitt aus Christoph Türckes *Vermittlung als Gott* erörtert werden.



## 10. Sitzung – Kopernikanische Wende

(Peter Bulthaup, „Arbeit und Wissenschaft“, in: *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, von Peter Bulthaup, hg. von Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, 2. Aufl. Lüneburg 1996, S. 35–38.

Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. von Jens Timmermann, Hamburg 1998, S. 15–23)

Der Vorgang der Konstruktion im Bildungsprozess wurde an einem Beispiel aus der Geschichte der Naturwissenschaften entwickelt, für die eine spezifische Konstruktion eine entscheidende Bedeutung hatte: das kosmologische Modell des Kopernikus. Dieses wird zunächst mit einem Ausschnitt aus Peter Bulthaups *Arbeit und Wissenschaft* wissenschaftshistorisch eingeführt, wobei auch hier erste Überlegungen zu den erkenntnistheoretischen Spezifika dieses Modells angestellt werden. Anschließend wurden mit einem Ausschnitt aus der Vorrede zur Kritik der reinen Vernunft die allgemeinen philosophischen Konsequenzen erörtert, die Kant aus diesem Vorgang zog.

## 11. Sitzung – Fichte: Einleitung in die Philosophie

(Johann Gottlieb Fichte, „Fichtes Einleitung in seine philosophischen Vorlesungen (Oktober 1810). Nachschrift Twesten“, in: *Kollegnachschriften 1810-1812*, von Johann Gottlieb Fichte, hg. von Reinhard Lauth u. a., J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. IV, 4, Stuttgart-Bad Cannstatt 2004.)

Die Mitschrift einer späten Einleitungsvorlesung Fichtes ist trotz ihrer manchmal etwas mystisch wirkenden Metaphern recht zugänglich. Sie beschreibt den Vorgang der Konstruktion einerseits als Suche nach dem richtigen Grund eines Phänomens (und bietet insofern Anlass, einen Rückbezug zur Wissenschaft der Logik herzustellen), andererseits zeigt sie mit der Analogiebildung eine Möglichkeit auf, Konstruktionen zu lehren (und widerspricht damit der These von der Unbelehrbarkeit konstruierender Subjekte, wie sie später noch einmal vom Konstruktivismus aufgestellt wird).

## 12. Sitzung – Konstruktivismus

(Reinhard Voß, „Unterricht ohne Belehrung - Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel“, in: *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: die Welten in den Köpfen der Kinder*, hg. von Reinhard Voß, 2. Aufl., Weinheim Basel 2005.

Ludwig A. Pongratz, „Konstruktivistische Theorie als Zauberstück. Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen“, in: *Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik*, hg. von Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, Opladen 2004.)

Der im Bildungsprozess notwendige Vorgang der Konstruktion wird vom pädagogischen Konstruktivismus konzeptionell verabsolutiert. Da mit dem Vorgang der Konstruktion eine gewisse Selbständigkeit verbunden ist, suggeriert der Konstruktivismus, dass erst mit ihm die Selbständigkeit der Schüler gefordert wird. Dies führt jedoch im Verbund

mit gewissen skeptischen Argumenten und der Behauptung, dass alle Konstruktionen gleichwertig seien, dazu, dass der zu lernende Gegenstand seine Bestimmtheit verliert. Dazu, diese Argumentationsweise kennen zu lernen, dient der Text von Reinhard Voß. Ihre Implikationen zu entlarven, vor allem die scheinhafte Begründung durch die Hirnforschung sowie die Kompatibilität mit neoliberalen Vorstellungen von Gesellschaft, dazu dient der Text von Ludwig Pongratz.

### **13. Sitzung – Huiskens: Leistungslernen**

(Freerk Huiskens, *Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*, Hamburg 2016, S. 206–238.)

Bei Studierenden, die dem Seminar bis zu diesem Punkt aufmerksam gefolgt sind, hat sich oft die Frage eingestellt, warum die didaktischen Theorien den Bildungsprozess regelmäßig falsch abbilden. Die gesellschaftliche Funktion, unter der das Lernen vor allem in der Schule steht und die die meisten didaktischen Theorien unhinterfragt übernehmen, wird daher abschließend versucht, mit einem Ausschnitt aus Freerk Huiskens Erziehung im Kapitalismus aufzuklären. Dabei behandelt der in der ersten Sitzung zu diskutierende Ausschnitt (S. 206–223) diese Funktion im Allgemeinen, während der zweite Ausschnitt (S. 223–238) mit der Notengebung den Mechanismus erklärt, durch den sich diese Funktion in der Schule durchsetzt.

### **14. Sitzung – Abschluss**

In der ersten Hälfte dieser Sitzung soll die Lektüre des Huiskens-Textes abgeschlossen werden. Bis dahin sollten die Dozierenden immer wieder auf Überlegungen Huiskens hingewiesen haben, die von einer durchgängigen Bestimmtheit des Bildungsprozesses in der Schule durch deren gesellschaftliche Funktion ausgingen. Diese These soll abschließend mit zwei kurzen Ausschnitten aus Texten Heinz-Joachim Heydorns in Frage gestellt werden. Mehr als dieses In-Frage-Stellen kann allerdings auch nicht mehr geleistet werden, da die Vorstellung, sich jener gesellschaftlichen Funktion entgegen zu setzen, wie Heydorn sie propagiert, am einzelnen fachlichen Gegenstand bestimmt werden müsste.

## **7 Die Schule im Zeichen gesellschaftlicher Widersprüche (Anne Gräf)**

Den Ausgangspunkt dieses Seminars bildete die Deutung von Schule, Unterricht und pädagogischem Handeln als eingebettet in widerspruchsvolle und antinomische Verhältnisse. Im Seminar sollten einige dieser Widersprüche auf der Basis der Auseinandersetzung mit Texten gemeinsam erarbeitet und als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns begriffen werden. Leitend ist dabei die Verortung der Schule zwischen dem pädagogisch und bildungstheoretisch begründeten Auftrag der allgemeinen Menschenbildung und Mündigkeit einerseits und der von Gesellschaft und Ökonomie formulierten Anforderungen (Berufsausbildung, Produktion von Humankapital, Reproduktion von Sozialstruktur und ökonomischen Machtverhältnissen) andererseits.

Dazu kommt die Verortung der Schule im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, insbesondere von Individualismus, Kollektivismus und zwischenmenschlicher Solidarität. In diesem Zusammenhang sollten sich die Studierenden kritisch mit den gegenwärtig dominanten Ansätzen der „Neuen Lernkultur“, d.h. mit der Idee eines individualisierten, eigenverantwortlichen und selbstregulierten Lernens auseinandersetzen.

Das Ziel der Veranstaltung besteht in erster Linie in der Schulung des Reflexionsvermögens und der Befähigung zum pädagogischen Denken und Urteilen (als unabdingbare Voraussetzung für pädagogisches Handeln), weshalb in der Veranstaltung z.B. wichtige pädagogische Grundbegriffe wie Bildung und Mündigkeit behandelt werden.

Das Seminar teilte sich in zwei thematische Blöcke: Zunächst wurde die Schule im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Funktionen und pädagogischem Auftrag, von Berufsbildung und Menschenbildung betrachtet. Anschließend wurde die Frage gestellt, ob die Individualisierung im selbstgesteuerten Lernen der Neuen Lernkultur und die Förderung individueller wie kollektiver Mündigkeit in einem Verhältnis der Entsprechung oder des Widerspruchs stehen.

Zur Orientierung wurde den Studierenden Vorbereitungspapiere mit Leitfragen ausgeteilt, von denen eins exemplarisch in der Materialsammlung zu finden ist.

### **Literatur (alphabetisch)**

- Adorno, Theodor W. (2020): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Daraus die folgenden Gespräche: Erziehung – wozu? (S. 105-119); Erziehung zur Mündigkeit (S. 133-147).)
- Bernhard, Armin (2014): „Der Mensch ist, was an ihm gemessen wird“: Die bildungstheoretische Kritik an gesellschaftlicher Bildungsrestriktion und Bildungsindustrie. In: Ders.: Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 209-224.
- Bernhard, Armin (2014): Die Verwirklichung von Mündigkeit als Problem einer kritischen Theorie der Bildung. In: Ders.: Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 114-124.
- Bernhard, Armin (2017): Bildung. Grundbegriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Ders.: Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 51-82.
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Prof. Dr. Peter Bieri. Pädagogische Hochschule Bern. Abrufbar unter: <http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf> (zuletzt abgerufen am 31.03.2021)

- Borst, Eva (2009): Abgrenzungen und Differenzierungen. In: Dies.: Theorie der Bildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 14-27.
- Bröckling, Ulrich (2007/2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Daraus die Einleitung und das zweite Kapitel.)
- Dammer, Karl-Heinz/ Wortmann, Elmar (2014): Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Daraus folgende Abschnitte: Kapitel 2.1: Der Bedeutungswandel von Mündigkeit im 18. Jahrhundert (S. 58-62); Kapitel 3: Gedanken zu einer aktuellen Bestimmung des Begriffs "Mündigkeit" im Anschluss an Kant (S. 77-94).)
- 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, Jg. 91, H. 4, S. 562-578.
- Kant, Immanuel (1783/2016): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders. Werke VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Weischedel, Wilhelm (Herausgeber). 8., unveränderte Auflage. WBG: Darmstadt. S. 53-61.
- Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Ders: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim/Basel: Beltz. S. 41-62.

<b>Sitzung / Thema</b>	<b>Obligatorische Literatur (abgekürzte Angaben)</b>
1.) Einstiegssitzung	Ohne obligatorische Textvorbereitung
2.) Annäherungen an die Idee der Bildung	Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Borst, Eva (2009): Abgrenzungen und Differenzierungen.
<b>Block 1: Die Schule im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Funktionen und pädagogischem Auftrag, von Berufsbildung und Menschenbildung</b>	
3.-4.) Die Schule im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Funktionen und pädagogischem Auftrag	Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

5.–6.) Die Schule im Spannungsfeld von Berufsbildung und Menschenbildung	Bernhard, Armin (2017): Bildung. Grundbegriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Ders.: Pädagogisches Denken.
<b>Block 2: Individualisierung im selbstgesteuerten Lernen der Neuen Lernkultur und die Förderung individueller wie kollektiver Mündigkeit – Entsprechung oder Widerspruch?</b>	
<i>2.1: Mündigkeit mit Kant, Adorno und Heydorn</i>	
7.) Mündigkeit mit Kant	<p>Kant, Immanuel (1783/2016): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders. Werke VI.</p> <p>Dammer, Karl-Heinz/ Wortmann, Elmar (2014): Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff. Gelesen wurden folgende Ausschnitte von Dammer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kapitel 2.1: Der Bedeutungswandel von Mündigkeit im 18. Jahrhundert (S. 58-62)</li> <li>• Kapitel 3: Gedanken zu einer aktuellen Bestimmung des Begriffs „Mündigkeit“ im Anschluss an Kant (S. 77-94)</li> </ul>
8.) Mündigkeit mit Adorno	<p>Adorno, Theodor W. (2020): Erziehung zur Mündigkeit.</p> <p>Gelesen wurden die beiden folgenden Gespräche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1966: Erziehung – wozu? (S. 105-119.)</li> <li>• 1969: Erziehung zur Mündigkeit. (S. 133-147)</li> </ul>
9.) Mündigkeit mit Heydorn	Bernhard, Armin (2014): Die Verwirklichung von Mündigkeit als Problem einer kritischen Theorie der Bildung.
<i>2.2: Individualisierung im Neoliberalismus – das unternehmerische Selbst</i>	
10.–11.) Das unternehmerische Selbst als Subjektivierungsform im Neoliberalismus	<p>Bröckling, Ulrich (2007/2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.</p> <p>Daraus Teile der Einleitung und das zweite Kapitel.</p>

*2.3: Überprüfung gegenwärtiger Tendenzen auf Förderung oder Behinderung von Mündigkeit: Primat der Subjektorientierung, Selbststeuerung und Motivation in der Neuen Lernkultur*

12.) Neue Lernkultur: Subjektorientierung und Selbststeuerung	Bernhard, Armin (2014): „Der Mensch ist, was an ihm gemessen wird“: Die bildungstheoretische Kritik an gesellschaftlicher Bildungsrestriktion und Bildungsindustrie.
13.) Das Problem der Motivation von Schüler*innen	Jornitz, Sieglinde/ Leser, Christoph (2015): Warum das psychologische Konstrukt der Motivation keine Lösung für das pädagogisch zu bearbeitende Problem der Sache ist.

## 8 Die Schule im Zeichen instrumenteller Vernunft

Im Zentrum des Seminars stand das Verhältnis von Schule und Gesellschaft bzw. Ökonomie. Dazu setzten wir uns mit Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft auseinander, der das Denken in Kategorien der Nützlichkeit bzw. Zweckrationalität als zentrales Merkmal bürgerlicher Gesellschaft herausstellt. Da Schule und Unterricht nicht unabhängig von ihren geschichtlichen, gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen zu begreifen sind, lassen sich Manifestationen instrumenteller Vernunft auch in pädagogischen Zusammenhängen analysieren und problematisieren. Dies kann in verschiedenen Formen geschehen. Im Seminar wurde zum einen das Verhältnis einer bildungssoziologischen Bestimmung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule und einer pädagogisch-bildungstheoretischen Begründung ihrer Ziele besprochen und zum anderen gegenwärtig dominierende Unterrichtsmethoden einer Prüfung auf ihr Potenzial, Mündigkeit zu fördern, unterzogen.

Das Ziel der Veranstaltung bestand in erster Linie in der Schulung des Reflexionsvermögens und der Befähigung zum pädagogischen Denken und Urteilen (als unabdingbare Voraussetzung für pädagogisches Handeln).

### Literatur (alphabetisch)

- Bernhard, Armin (2004): Pädagogische Bildung. Thesen zu ihrer Notwendigkeit in einer verkehrten Welt. In: Gutheil, Georg / Opora, Peter (Hrsg.): Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Beiträge zur schulpolitischen, didaktischen und methodischen Zukunft des Fachs in einer sich wandelnden Schullandschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 26-35.
- Harant, Martin/ Thomas, Philipp (2020): Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann. In: Ders./ Thomas, Philipp/ Küchler, Uwe: Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung. Tübingen: University Press. S. 23-35.
- Horkheimer, Max (1947/2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt am Main: Fischer.

- 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, Jg. 91, H. 4, S. 562-578.
- Klafki Wolfgang (1989/2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Ders. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim/Basel: Beltz. S. 41-62.
- Rühle, Manuel (2015): Pädagogik als praktische Kritik. Anforderungen an ein (un-)zeitgemäßes Konzept pädagogischer Urteilskraft. In: Bernhard, Armin / Bierbaum, Harald / Borst, Eva / Kunert, Simon / Riesland, Matthias / Rühle, Manuel (Hrsg.): Pädagogik als konkrete Kritik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 33-57.

<b>Sitzung / Thema</b>	<b>Obligatorische Literatur (abgekürzte Angaben)</b>
1.) Einstiegssitzung	Ohne obligatorische Textvorbereitung
2.) Pädagogische Bildung und (nicht-)szientifische Theorie	Bernhard, Armin (2004): Pädagogische Bildung. Thesen zu ihrer Notwendigkeit in einer verkehrten Welt. Harant, Martin/ Thomas, Philipp (2020): Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann.
<b>Block 1: Annäherungen an die Kritik instrumenteller Vernunft</b>	
3.–4.) Dialektik der Vernunft in pädagogischen Zusammenhängen	Rühle, Manuel (2015): Pädagogik als praktische Kritik. Anforderungen an ein (un-)zeitgemäßes Konzept pädagogischer Urteilskraft.
<b>Block 2: Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft</b>	
5.–9.) Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft	Horkheimer, Max (1947/2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt am Main: Fischer. (Ausschnitte)
<b>Block 3: Kritik der instrumentellen Vernunft in pädagogischen Zusammenhängen</b>	
<i>3.1: Die Schule als Institution im Zeichen instrumenteller Vernunft</i>	
10.) Die Schule im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Funktionen und pädagogischem Auftrag	Klafki, Wolfgang (1989/2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft.
Weihnachtsferien	Empfehlung als weihnachtlicher Text Heydorn (1939): Wesen und Verpflichtung der Philosophie
<i>3.2: Instrumentelle Vernunft in Methodik und Didaktik</i>	

11.) Neue Lernkultur: Subjektorientierung und Selbststeuerung	Bernhard, Armin (2014): „Der Mensch ist, was an ihm gemessen wird“: Die bildungstheoretische Kritik an gesellschaftlicher Bildungsrestriktion und Bildungsindustrie.
12.) Motivation und Sachinteresse	Jornitz, Sieglinde/ Leser, Christoph (2015): Warum das psychologische Konstrukt der Motivation keine Lösung für das pädagogisch zu bearbeitende Problem der Sache ist.
13.) Instrumentelle Vernunft in Methodik und Didaktik	Siehe die beiden vorherigen Sitzungen
14.) Abschlusssitzung	

## 9 Urteilkraft und Lehrberuf (Pia Rojahn)

Dieses Seminar möchte sich mit der entscheidenden Fähigkeit jeder professionellen Lehrkraft auseinandersetzen: dem Urteilsvermögen. Anhand von Hannah Arendts Lectures on Kant's Political Philosophy, die sie 1970 an der New School for Social Research hielt, wird ihr besonderes Verständnis der Urteilkraft analysiert und seine Bedeutung für den Lehrberuf diskutiert. Der erste Teil des Seminars widmete sich daher der kritischen Auseinandersetzung mit Arendts Vorlesungen im englischen Original. Im zweiten Seminar teil wurde zunächst Arendts Erziehungsverständnis analysiert. Anschließend wurden mit Rückbezug auf Arendts Bericht über den Eichmann-Prozess vor allem Fehlvorstellungen der Urteilkraft problematisiert. Das Seminar richtete sich damit insbesondere an Lehramtsstudierende, die sich theoretisch fundiert mit der Komplexität ihres späteren Arbeitsfelds und ihrem Professionsverständnis auseinandersetzen möchten.

Die hinter dem Seminar stehenden Überlegungen zur Bedeutung der Urteilkraft für den Lehrberuf wurden auch in dem folgendem Sammelbandbeitrag festgehalten: Rojahn, Pia (2024): Urteilkraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung. In: Gräf, Anne/Helling, Simon/Losch, Daniel/Polcik, Thassilo/Rojahn, Pia/Wendland, Sebastian (Hg.): Fragmentierung in der Lehrerbildung – Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionsorientierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 99-114.

### Literatur (kommentiert)

- Arendt, Hannah (1970/1992): Lectures on Kant's Political Philosophy. Edited and with an interpretive essay by Ronald Beiner. Chicago.
- Arendt, Hannah (1970/2017): Das Urteilen. München/Berlin.

In Arendts Werk findet sich eine Konzeption der Urteilkraft, die als Grundlage für ein Professionsverständnis dienen kann, dass sowohl die pädagogischen wie auch die wissenschaftlichen Ansprüche an den Lehrberuf miteinbezieht.



- Arendt, Hannah (1963/2006): Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil. New York. (nur Postscript, S. 280-298)

Im Postscript ihres Werks setzt sich Arendt insbesondere mit Fehlvorstellungen der Urteilskraft auseinander, die ihr im Rahmen ihrer Berichterstattung über den Eichmann-Prozess begegnet sind.

- Arendt, Hannah (1958/1994): Die Krise in der Erziehung. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I. München. S. 255-276.

Dieser Essay zeigt einige zentrale Kritikpunkte einer verkürzten Pragmatismus-Rezeption in der Schulpädagogik auf und unterstreicht zugleich die Verantwortungs- und Repräsentationsposition, die jede Lehrperson beim Unterrichten einnimmt bzw. einnehmen sollte.

- Casale, Rita (2021): Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandie, Matteo (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn, S. 212-223.

Casale analysiert die Verschiebung von der Erziehungswissenschaft hin zur Bildungswissenschaft als Leitdisziplin für die Lehrkräftebildung. Damit einher geht eine Psychologisierung des Lehramtsstudiums, das sich zunehmend nur noch um „Kompetenzen“ dreht.

- Hermenau, Frank (1999): Urteilskraft als politisches Vermögen. Zu Hannah Arendts Theorie der Urteilskraft. Lüneburg.

Diese Dissertation analysiert Arendts Konzept der Urteilskraft aus einer politiktheoretischen Position und widmet sich auch einigen Klischees der Urteilskraft, bei denen es sich um problematische Fehlvorstellungen handelt (vgl. auch Arendts Postscript zum Eichmann-Buch).

- Schwarz, Eva (2011): 'Die Welt mit anderen teilen'. Über den Zusammenhang von Urteilskraft und Erziehung bei Hannah Arendt. In: Lehmann, Sandra/Loidolt, Sophie (Hg.): Urteil und Fehlurteil. Wien/Berlin: Turia+Kant. S. 247-268.

Schwarz versucht in ihrem Beitrag Arendts Urteilskraft-Vorlesungen und ihren Erziehungskrise-Essay zusammenzudenken und daraus Schlussfolgerungen für den schulischen Kontext zu ziehen.

- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas: Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hg.) (2001/2014): Leistungsmessungen in Schulen, 3. Aufl. Weinheim, Basel & Bonn (KMK): Beltz. S. 45-58.

Schrader und Helmke setzen sich in diesem Beitrag mit der Idee von Lehrkräften als Diagnostiker\*innen auseinander. Dabei konzentrieren sie sich auf die sogenannte ‚Diagnosekompetenz‘ von Lehrpersonen und unterstreichen, dass diese

nur mit Hilfe von standardisierten Tests geschärft werden könnte. Dass Schraders und Helmkes Ausführungen hoch problematisch sind und ihre Diagnosekompetenz kaum mehr etwas mit Urteilskraft zu tun hat, wurde zum Ende des Seminars verdeutlicht.

## 10 Kritische Schulbuchanalyse (Thassilo Polcik)

Dieses Seminarkonzept versteht sich als exemplarische Übung in der kritischen Lektüre von Schulbüchern für angehende Lehrkräfte aller geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Es wurde im Wintersemester 2021/22 zur Darstellung der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (GMS) Kants in Lehrwerken des Fachs Philosophie und im Wintersemester 2022/23 zur Verwendung von Gedanken und Texten Adornos in Lehrwerken für Philosophie, Deutsch und Erziehungswissenschaft unterrichtet. Eine genauere Darstellung der Seminaridee erfolgt anhand des Kant-Seminars.

Die Auseinandersetzung mit Kants Moralphilosophie kann als wichtiger allgemeinbildender Bestandteil moralischer und politischer Bildung von Lehrkräften gelten. Zugleich bietet sich eine Auseinandersetzung mit der GMS und ihrer Darstellung in Lehrwerken besonders an, weil sie als paradigmatisches Beispiel für die deontologische Ethik in allen Lehrwerken verwendet wird und sie vor der Einführung der Kernlehrpläne (2004) in NRW sogar als „Ganzschrift“ oder in längeren Auszügen gelesen wurde.

(De-)Professionalisierungsforschung zeigt, dass ohne ein fachlich fundiertes und reflektiertes Studium angehende Lehrkräfte stark dazu neigen, in der didaktischen Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien diejenigen Passagen aus einem Originaltext als irrelevant für Unterricht zu klassifizieren, die sie selbst nicht verstehen (vgl. Golus 2017; Althoff/Golus 2017). Dadurch entsteht aber die Gefahr, dass schon im Unterrichtsmaterial der Inhalt nur fragmentarisch und womöglich verzerrt dargestellt wird und dies so von vornherein das Gelingen guten Unterrichts verunmöglicht. Allgemein gilt hierüber hinaus, dass Lehrkräfte ohne eine tiefergehende Kenntnis der Materie ihrer Darstellung in Schulbüchern unmündig ausgeliefert sind – ist es doch im Schulalltag in aller Regel zu spät, um sich eingehender mit dem Thema zu beschäftigen. Dies wird dann besonders problematisch, wenn die Schulbücher selbst ihren Anteil an Originaltexten zugunsten von sogenannten Autorentexten (d. h. Texten der Herausgeber\*innen von Schulbüchern) im Zuge der Kompetenzorientierung reduziert haben (Blesenkemper 2017), denn die dort präsentierte Interpretation kann nicht weiter überprüft werden.

Da Kant gemeinhin als schwer verständlich gilt, trifft die skizzierte Problematik in besonderer Weise auf eine Unterrichtsreihe zum Vergleich von Utilitarismus und Pflichtethik zu, in der seine Moralphilosophie zurecht als paradigmatische deontologische Konzeption behandelt wird. Angesichts der antizipierten Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Lehrkräfte wie der Schüler\*innen mag es daher kaum verwundern, dass beispielsweise in den *Zugängen zur Philosophie* dazu übergegangen wurde, mindestens so viele Seiten für Dilemmadiskussionen nach dem immergleichen Schema ‚Konsequenzialismus versus Pflichtethik‘ aufzuwenden wie für die Darstellung der kantischen Position selbst. Solche Entwicklungen sind aber Ausdruck einer *Entfachlichung des Philosophieunterrichts*,

durch die der Anspruch, in der gymnasialen Oberstufe Wissenschaftspropädeutik zu leisten (Stichwort: „allgemeine Hochschulreife“), unterlaufen wird.

Das Seminar verfolgte dagegen das *Ziel eines mündigen Umgangs* sowohl mit dem Originaltext als auch mit seinen Darstellungen in den derzeit gängigen Schulbüchern für das Fach Philosophie in der gymnasialen Oberstufe. Hierfür gliederte sich das Seminar in drei Phasen:

- I. Lektüre des Originaltexts von Kant (6 Sitzungen + Blocktermin)
- II. Kritische Analyse der Darstellung von Kants Ethik in Schulbüchern für die gymnasiale Oberstufe (3 Sitzungen)
- III. Wie Kants praktische Philosophie in der Oberstufe unterrichten? Übungen im Erstellen von Unterrichtsmaterialien (2 Sitzungen)
- IV. Wie mit Kants Rassismus (im Unterricht) umgehen? (1 Sitzung)<sup>2</sup>

Im so strukturierten Seminar bestand die Schwierigkeit insbesondere darin, einen Spagat zwischen der Lektüre der GMS und der Analyse ihrer Darstellung in gängigen Schulbüchern der gymnasialen Oberstufe des Faches Philosophie zu schaffen. Hierfür lag der Fokus der Lektüre auf den ersten beiden Abschnitten der GMS und in diesen wiederum auf den systematischen Schritten in der Argumentation Kants. Zur Vorbereitung der Lektüre und Orientierung im Text wurden den Studierenden jede Woche Leitfragen zur Verfügung gestellt.

Für die kritische Schulbuchanalyse wurden fünf Werke ausgewählt, wobei ein besonderer Fokus auf dem Vergleich der *Zugänge zur Philosophie 1* (Aßmann et al. 2004) und den *Zugängen zur Philosophie. Qualifikationsphase* (Aßmann et al. 2015) gelegt wurde, weil die *Zugänge* nach wie vor das am weitesten verbreitete Lehrwerk darstellen. Sofort augenfällig ist, dass vor G8 und Kompetenzorientierung die *Zugänge* aus zwei Bänden für die gymnasiale Oberstufe bestanden, deren Umfang nach G8 um mehr als die Hälfte reduziert wurde. Darüber hinaus wurde – zwecks Übersichtlichkeit – die Zeichenzahl pro Seite reduziert und das Layout bunter gestaltet. Die Neuauflage beinhaltet wie ihre Vorgängerin ein Kapitel mit dem Titel „Pflicht als moralisches Prinzip – die Ethik Kants“, das mit 14 Seiten ähnlich lang geblieben ist. Während aber die Ausgabe von 2004 die GMS „im Sinne einer Ganzschrift“ (Aßmann et al. 2004, S. 281) die wesentlichen argumentativen Schritte des ersten und zweiten Abschnitts darzustellen beanspruchte und

---

<sup>2</sup>Die vierte Phase hat sich aus dem Interesse der Studierenden ergeben, Rassismus bei Kant genauer zu untersuchen (der Impuls hierzu ging von einer Bemerkung Kants über den mangelnden Antriebs von Südseebewohnern zur Vervollkommnung ihrer menschlichen Anlagen aus). Ich wollte einer bloßen Verabschiedung Kants ebenso vorbeugen wie einer Interpretation, die die Problematik ignoriert. Sinnvoll erschien mir eine Konfrontation rassistischer Bemerkungen Kants in seiner physiologischen Theorie der Menschenrasse (Textgrundlage: *Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie*) mit einer explizit kolonialismuskritischen Passage aus der Schrift *Zum ewigen Frieden* sowie dem universalistischen Gehalt der kantischen Moralphilosophie insgesamt. Ein solcher Umgang mit Kant, der die Widersprüche in seinem Werk in den Fokus rückt, lässt sich wunderbar bei Kleingeld 2019 nachvollziehen.

hierbei ungefähr 70% des Kapiteltexts Originalauszüge ausmachten, wurden in der Ausgabe für die Qualifikationsphase der Originaltextanteil auf ein Drittel reduziert, schwierig erscheinende, aber zentrale argumentative Passagen schlicht gestrichen und der Fokus auf Anwendungsorientierung in Gestalt von Dilemmadiskussionen verschoben.

Die genauere Analyse (für Einblicke siehe Präsentation im Materialanhang) führte dann folgende allgemeine Resultate zutage:

1. Die den Originaltext darstellenden (didaktisch reduzierenden) Verfassertexte sind oftmals mindestens ungenau, wenn nicht sogar falsch.
2. Das Prinzip der Lebensweltorientierung scheint im Hinblick auf ein angemessenes Verständnis der kantischen Moralphilosophie zweifelhaft.
3. Insbesondere die Schaubilder stifteten mehr Verwirrung als Erkenntnis. Wir kamen zu dem Schluss, dass man sie nur verwenden sollte, wenn sie auf Grundlage eines Textes gemeinsam mit der Lerngruppe erarbeitet worden sind.
4. Kompetenzorientiert konzipierte Lehrwerke nutzen Kant nur noch als Brücke zur Anwendung, insbesondere für den Vergleich von Pflichtethik und Utilitarismus in Dilemmadiskussionen. Der Sinn dieser Diskussionen wird wiederum nicht hinterfragt.<sup>3</sup>
5. In allen Lehrwerken fehlt eine Einführung in Kants grundlegendes Anliegen: die Begründung einer Moralphilosophie rein aus praktischer Vernunft. [Hierzu ließen sich im Schulunterricht Auszüge aus der Vorrede der *Grundlegung* verwenden.]

## Literatur

### Originaltext

Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Meiner 1999.

### Schulbuchentwicklung und Professionalisierung im Lehramtsstudium

- Althoff, Matthias u. Kinga Golus: *Deprofessionalisierung im Studium als Stolperstein im Referendariat – Beispiele aus der zweiten Ausbildungsphase*. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hannover: Siebert 2017, S. 106-113.

---

<sup>3</sup>Im Schema Deontologie versus Konsequentialismus spielt die eigentümliche Begründung des kategorischen Imperativs in der Regel keine Rolle mehr. Der naheliegende Schluss etwa, dass wenn die Wirklichkeit sich nicht widerspruchsfrei mit einer vernunftbegründeten Moral vereinbaren lässt, man nicht die Moral anpassen, sondern die Wirklichkeit verändern sollte, scheint in Schulbuchdilemmata, in denen man sich zwischen dem Tod von Menschen und dem Tod von Menschen entscheiden soll, nicht vorgesehen. Anschaulich verdeutlicht dies die aktuelle Ausgabe der *Zugänge zur Philosophie* für die *Qualifikationsphase*, in denen acht Seiten, die auf die kantische Ethik folgen, mit Dilemmadiskussionen schwerpunktmäßig beschäftigt sind. Vgl. Lothar Aßmann 2015, S. 189; 196ff.

- Blesenkemper, Klaus: *Ein Ziel auf drei guten Wegen? – Exemplarisch-empirische Analyse von Schulbüchern für den Philosophieunterricht nach dem neuen Kernlehrplan für den Oberstufenunterricht in NRW*. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hannover: Siebert 2017, S. 134-162.
- Golus, Kinga: „Was brauche ich, und was nicht?“ – (De-)Professionalisierung im Praxissemester Philosophie am Beispiel des Gedankenexperiments ‚Das Chinesische Zimmer‘ von John Searle. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hannover: Siebert 2017, S. 59-83. Schulbücher
- Aßmann, Lothar et al. (Hrsg.): *Zugänge zur Philosophie 1*. Berlin: Cornelsen 2004, S. 280-304, 311-319, 334-338, 342. Aßmann, Lothar et al. (Hrsg.): *Zugänge zur Philosophie. Qualifikationsphase*. Berlin: Cornelsen 2015, S. 176-202, 206-210, 216-217, 222-225.
- Rolf, Bernd und Jörg Peters (Hrsg.): *philo Qualifikationsphase*. Bamberg: C.C. Buchner 2015, S. 138-157. Peter, Bekes et al. (Hrsg.): *Philos – Philosophieren in der Oberstufe. Qualifikationsphase*. Paderborn: Schöningh 2015, S. 189-193, 202-203, 241-243.
- Althoff, Matthias u. Henning Franzen (Hrsg.): *DenkArt Philosophie. Qualifikationsphase – Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann 2019, S. 152-169, 198-199.

### **Einführungen, Kommentare, Sekundärliteratur**

- Kleingeld, Pauline: *On Dealing with Kant's Sexism and Racism*. In: SGIR Review, 2(2), S. 3-22. Online: <https://philpapers.org/rec/KLEODW> (zuletzt abgerufen am 22.01.2022)
- Klemme, Heiner F.: *Kants »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten«*. Ein systematischer Kommentar. Stuttgart: Reclam 2017.
- Städtler, Michael: *Immanuel Kant. Probleme praktischer Philosophie – Eine Einführung*. Online: [http://www.gi-hannover.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Staedtler\\_Kant\\_ProblemePraktischerPhilosophie.pdf](http://www.gi-hannover.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Staedtler_Kant_ProblemePraktischerPhilosophie.pdf) (zuletzt abgerufen am 12.05.2024)

### **Verwandte Seminarkonzepte**

- Bensch, Hans-Georg: *Skizze geplanter Forschungsvorhaben im Bereich Didaktik der Philosophie und eine beispielhafte Anwendung auf eine Veranstaltung der universitären Lehramtsausbildung*. Online: <https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/9915/SkizzeDidaktik.pdf> (zuletzt abgerufen am 12.05.2024)

## 11 Philosophie der Kindheit (Michael Städtler)

Nicht nur für Menschen in pädagogischen Berufen ist es wichtig, über Kindheit nachzudenken. Wenn das Thema von Pädagogik, Hans-Jochen Gamm zufolge, die Verbindung von Vergangenheit und Zukunft ist, weil in der Weise, wie eine Gesellschaft ihre Kinder aufwachsen lässt, entschieden wird, wie die Vergangenheit in die Zukunft transformiert wird, dann ist das Verstehen von Kindheit eine wesentliche Aufgabe für alle. Kindheit bedeutet dabei nicht nur eine zeitlich definierte Lebensphase, sondern Kindheit meint die wesentlichen Bestimmungen dessen, was es heißt, ein Kind zu sein. Hierzu gehören neben philosophischen Überlegungen vor allem geschichtliche, gesellschaftliche und kulturelle sowie psychologische Aspekte. Kindheit ist keine anthropologische Konstante, die zu allen Zeiten dasselbe bedeutete. Das Seminar konzentriert sich auf die Moderne, in der sich jener bürgerliche Umgang mit Kindheit entwickelt, in den wir heute verwickelt sind. Um einige dieser Aspekte zu erschließen, sollten in dem Seminar Schriften aus verschiedenen Disziplinen und Epochen gemeinsam erarbeitet werden.

### Literatur

- Jean-Jacques Rousseau, *Emile*, Paderborn 1971, Buch 1+2 (Auswahl S. 9-52; 62-77).

Dieser Text ist als Grundlage des modernen Kindheitsdenkens zu erschließen. Rousseau grenzt die bürgerliche Stellung des Kindes gegen ihre feudale ab. Dabei können implizit schon Funktionalisierungen ausgemacht werden.

- Immanuel Kant, *Pädagogik* (Werkausgabe, Frankfurt am Main 1977, Bd. 12), Einleitung + *Physische Erziehung* (S. 697-746).

In Kants Begriff des Kindes werden die bei Rousseau angelegten Widersprüche eklatant. Einerseits geht es in der Erziehung um Freiheit, andererseits geht es um die Zurichtung für das gesellschaftliche Leben. Damit werden historisch kontingente Normen als quasinatürlich notwendige akzeptiert. Der Text enthält ebenso erhabene Erziehungsideale wie Elemente schwarzer Pädagogik.

- Johann Gottlieb Fichte, *Tagebücher zur Erziehung der Ottschen Kinder* (Fichte-Gesamtausgabe, Nachgelassene Schriften 1, Stuttgart 1962, S. 142-237).

In der Auseinandersetzung mit den Eltern seiner Zöglinge entwirft Fichte Elemente eines am Bedürfnis der Kinder orientierten Unterrichts.

- Friedrich Engels: *Kinderarbeit im Kapitalismus* (Die Lage der arbeitenden Klasse in England, MEW 2, Berlin 1980, S. 324-346; 374-397).

In Engels' Schilderungen seiner Beobachtungen im frühindustriellen England wird die Entwertung und Entwürdigung von Kindheit in frühen Industriegesellschaften drastisch deutlich. Die Tendenz der schon früh erkennbaren Funktionalisierung von Erziehung und Erzogenen tritt hervor.

- Erziehung im Kaiserreich (Textauswahl aus: Katharina Rutschky, Schwarze Pädagogik, Frankfurt am Main 1977, S. 140-147; 243-247; 426-437).

An diesen Texten wird die gesellschaftliche Zurichtung von Kindern – und damit die bereits völlig funktionelle Vorstellung von Kindheit – deutlich.

- Sigrid Chamberlain, Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind, Gießen 1997, S. 15-107; 123-133.

Chamberlain analysiert den wichtigsten Erziehungsratgeber der Nazi-Gesellschaft, der bis in die 1990er Jahre mit großem Erfolg immer wieder aufgelegt worden ist (Johanna Haarer, Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind). An dieser radikalen Form bürgerlicher Erziehung (nämlich der kleinbürgerlich verbreiteten Form der in der neuzeitlichen Philosophie großbürgerlich gedachten) wird klar, wie Funktionalisierung und Vergleichgültigung des Individuums ineinanderspielen, bis heute.

- Jean Liedloff: Erziehung in Zivilisation und Dschungel (Auf der Suche nach dem verlorenen Glück, München 1980, S. 40-108; 142-159).

Die wissenschaftlich eher zweifelhaften Beobachtungen von Liedloff geben doch einen empirischen Einblick in Lebensgemeinschaften, in denen Kinder nicht von vornherein in ein sozial genormtes Korsett gezwungen werden, sondern in denen sie kindgerecht, ihren natürlichen Bedürfnissen entsprechend, leben und behandelt werden. Dieser Text dient als analytischer Kontrast.

- Andreas Gruschka, Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar 1994) (Auszüge, S. 59-77).

Gruschka zeigt auf, wie die an ökonomischen Kriterien ausgerichtete Gesellschaft die Realität der Erziehung in ihr zwangsläufig in Kälte verwandelt, wie Emotionen schon früh als zweckmäßig beurteilt und schließlich zweckgemäß manipuliert werden. Dabei ordnet Gruschka Erziehungstechniken präzise in Grundbestimmungen der kapitalistischen Gesellschaft ein.

- Nicole Strüber: Gehirnphysiologie der Kindheit (Risiko Kindheit, Stuttgart 2019, S. 31-92).

Strüber zeigt, wie emotionale Manipulation oder Vernachlässigung zu frühkindlichem Stress wird und wie dieser Stress sich in der neurophysiologischen Konstitution der Kinder manifestiert: Er führt zu Veränderungen im Gehirn sowie in den hormonellen Stresssystemen, so dass das Leben so erzogener Kinder lebenslang von posttraumatischem Erleben gezeichnet bleibt. Wohlgemerkt: Es geht hier um die Mehrzahl der Kinder in modernen Gesellschaften.

- Matthew Walker: Schlaf und Bildung (Das große Buch vom Schlaf, München 2018, S. 125-136; 418-429)

Walker zeigt anhand schlafmedizinischer Untersuchungen, wie sich gesellschaftlich normierter schlechter Schlaf (zu kurz und zur falschen Zeit, zu früher Schulbeginn) negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirkt. Auch hier wird deutlich, dass das Wohlergehen der Kinder den ökonomischen Imperativen der Gesellschaft untergeordnet wird.

- Bessel van der Kolk, Verkörperter Schrecken, Lichtenau 2015, Prolog und Epilog (S. 9-12; 412-424)

Van der Kolk ist einer der wichtigsten Traumaforscher. Er plädiert im Epilog für eine traumasensible Gesellschaft, d.h. z.B. dafür, dass Lehrer lernen, Traumatisierungen ihrer Schüler zu erkennen und richtig darauf zu reagieren. Die These ist, dass Aufmerksamkeitsstörungen sowie Verhaltensauffälligkeiten in der Regel posttraumatische Ereignisse sind.

## 12 Ästhetische Erfahrung und Bildung (Simon Helling)

Ausgangspunkt dieses Seminars war die Beobachtung, dass Lehrenden der ästhetischen Fächer oftmals nicht ausreichend bewusst ist, was ästhetische Erfahrung ausmacht und welche Bedeutung sie hat. Damit herrscht aber eine Unklarheit über den zentralen Vorgang, auf den jeder ästhetische Unterricht abzielen müsste, und es besteht ein Nachteil gegenüber mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, die scheinbar selbstverständlich auf ihren gesellschaftlichen Nutzen verweisen können. Dabei würde die im Unterricht zu ermöglichende ästhetische Erfahrung selbst wiederum, wie Adorno es anhand des Musikunterrichts bestimmt, in einem angemessenen Verstehen des geistigen Gehalts von Kunstwerken resultieren. Dies herauszustellen und damit den bildenden Gehalt ästhetischer Erfahrung deutlich zu machen, ist das Ziel dieses Seminars.

Dafür wurde zum einen auf die *Ästhetische Theorie* Adornos und mit ihr zusammenhängende Texte desselben Autors zurückgegriffen. Diese stellen meines Erachtens nach wie vor die avancierteste Reflexion der Kunst dar, die sich zugleich auf dem Niveau der avanciertesten Tendenzen der Kunst selbst befindet. Ergänzend wurden kurze Passagen aus Texten von Walter Benjamin und Heinz-Joachim Heydorn hinzugezogen.

Zum anderen wurde versucht, ästhetische Erfahrung im Seminar selbst zu ermöglichen, indem einzelne Musikstücke gemeinsam gehört und besprochen wurden. Dabei bietet sich die Musik als Kunstform besonders an, weil sie oft noch nicht stark durch den Musikunterricht der Schule begrifflich aufgeschlüsselt wurde, was sie etwa von der Behandlung der Literatur im Deutschunterricht unterscheidet. Daher, so die Hoffnung, könnten die Studierenden mit den ausgewählten Musikstücken den Bildungsprozess, den sie als Lehrkräfte selbst anleiten sollen (wenn auch möglicherweise an anderen Gegenständen oder in anderen Kunstformen), andeutungsweise an sich selbst erfahren. Es ist aber nicht auszuschließen, dass sich ein ähnliches Vorgehen auch mit Beispielen aus der Literatur oder der bildenden Kunst praktizieren ließe, wobei dann der Hinweis auf die formalen und technischen Elemente mehr den Charakter einer Reaktualisierung als den einer Einführung hätte.



Zur Vorbereitung der Seminardiskussion sollten die Studierenden die Stücke hören und, wenn möglich, sich notieren, zu welchem Zeitpunkt ein neuer Abschnitt beginnt und wie dieser formal und inhaltlich zu charakterisieren wäre. Um Studierenden, die keine ausführliche musikalische Vorbildung mitbringen, die Möglichkeit zu geben, die Elemente, auf die es zum Verständnis der Stücke besonders ankommt, wahrnehmen und bezeichnen zu können, wurden Vorübungen konzipiert, die anhand weiterer Beispiele diese Elemente zu Bewusstsein bringen sollten und über eine Online-Plattform zur Verfügung gestellt wurden (siehe Materialsammlung). Im Seminar wurden dann, wie schon in den methodischen Vorbemerkungen dieser Broschüre angedeutet, die Stücke abschnittsweise besprochen und anschließend gemeinsam als ganze gehört. Um den Überblick zu erleichtern, können Strukturskizzen der Stücke gezeigt werden (siehe Materialsammlung).

Beide Elemente des Seminars – die ästhetische Erfahrung und die theoretische Reflexion – wurden dabei so zusammengebracht, dass in einer Seminarstunde zu einem bestimmten Thema sowohl ein Musikstück gehört und besprochen als auch ein Text gelesen und diskutiert wurde. Idealerweise hatte die Diskussion des Musikstücks dabei schon auf die Aspekte geführt, die dann in der Diskussion des Textes noch einmal begrifflich geklärt wurden. Zugleich sollte die Abfolge der Musikstücke progressiv aufgebaut sein, das heißt so, dass sie sukzessive mehr von den Rezipienten fordern. (Beide Prinzipien kamen nicht immer vollkommen zur Deckung, sodass sich als Beispiel für den theoretischen Schwerpunkt andere Stücke vielleicht mehr angeboten hätten, aber solange Text und Musik nicht völlig aneinander vorbeigehen, kann beiden auch ihr jeweiliges Eigengewicht zugestanden werden.)

In der ersten Sitzung wurden die beiden im Seminartitel angegebenen Begriffe zur Diskussion gestellt, also gefragt, was Bildung und ästhetische Erfahrung jeweils für sich und in Verbindung miteinander für die Studierenden bedeuten. Zum Begriff der Bildung können die Bemerkungen herangezogen werden, die hier zum Seminar „Philosophische Grundlagen“ gemacht wurden. Bei der ästhetischen Erfahrung wird oft ein Verständnis artikuliert, dass ausgehend von der Wortherkunft Ästhetik als Lehre von der Sinnlichkeit auffasst. Zwar hat Ästhetik in der Tat begriffsgeschichtlich diese weite Bedeutung gehabt (wie etwa in der „Transzendentalen Ästhetik“ bei Kant) und damit wird auch ein entscheidendes Merkmal angesprochen, dass die Kunst etwa von der begrifflichen Wissenschaft unterscheidet. Im vorliegenden Zusammenhang und vor allem in der Kombination „ästhetische Erfahrung“ wird Ästhetik aber so verwendet, wie es auch dem Alltagsverständnis näher liegt, als Lehre vom Schönen. (Gleichwohl kann die Beschäftigung mit Prozessen der Wahrnehmung von Kunst auch Aspekte der alltäglichen Wahrnehmung erhellen.)

In der Diskussion über die Verbindung der beiden Begriffe wird vornehmlich die Auffassung artikuliert, dass es zur Auffassung von Kunstwerken eine Vorbildung bräuchte, damit die Rezipienten etwa bestimmte Details im Kunstwerk bemerken oder auch einordnen können. Auch diese Auffassung trifft natürlich etwas, aber auch hier zielt das Seminar auf etwas anderes, nämlich den bildenden Effekt der ästhetischen Erfahrung selbst zu erhellen. Um diese Unterscheidung zu vertiefen, kann der Anfang von Walter Benjamins Aufsatz „Goethes Wahlverwandtschaften“ gelesen werden, in dem die Unterscheidung zwischen Sachgehalt und Wahrheitsgehalt eines Kunstwerks getroffen wird. Den Sachgehalt kann man als allgemeine Bedeutung der im Kunstwerk verwendeten In-

halte verstehen und über ihn zu informieren, dazu dient der Kommentar. Dieser wird Benjamin zufolge umso nötiger, je weniger den Rezipienten die im Kunstwerk verwendeten Inhalte selbstverständlich sind, also insbesondere je weiter sie in der Vergangenheit liegen. Um den Wahrheitsgehalt eines Kunstwerks zu erkennen, dazu dient die Kritik. Der Begriff des Wahrheitsgehalts wird von Benjamin an der angegebenen Stelle nicht besonders ausführlich bestimmt. Er kann daher Gegenstand der Seminardiskussion werden und wird in der dritten Sitzung auch noch einmal ausführlicher behandelt. Jedenfalls sollte darauf hingewiesen werden, dass in diesem Begriff der bildende Effekt von Kunst enthalten ist.

Gemäß dieser Seminarkonzeption werden im Folgenden die einzelnen Sitzungen unter Angabe des Themas sowie der dazu ausgewählten Musikstücke und Texte dargestellt. Dabei stellen die Texte in Klammern Zusatzliteratur dar, die von Studierenden zu Beginn der zweiten Hälfte der Sitzung in ca. 20 Minuten referiert werden können. Angaben, wo Noten und Aufnahmen der Musikstücke zu finden sind, finden sich in der Materialsammlung. Das Seminar wurde im Sommersemester mit nur 11 Sitzungen angeboten, die Dichte des Materials legt es aber nahe, bei Gelegenheit den Inhalt einiger Sitzungen auf mehr als die angegebenen zu verteilen.

## 2. Sitzung: Ausdruck

Franz Schubert: *Der Tod und das Mädchen*

(<https://www.youtube.com/watch?v=j41DuVgo9t8>)

Adorno: *Ästhetik (1958/59)*, Nachgelassene Schriften, Abteilung IV: Vorlesungen, hrsg. v. E. Ortland, Frankfurt a. M. 2009 – 4. Vorlesung

Mit der Vertonung des Claudius-Gedichts durch Franz Schubert soll zu Beginn des Seminars erörtert werden, wie sinnliche und geistige Gehalte in der Musik ihren Ausdruck finden können. Das Lied bietet sich einerseits aufgrund seiner Kürze, andererseits aufgrund der relativ gut erkennbaren Umsetzung der Textvorlage als Einstieg an. In den Vorübungen werden den Studierenden Hilfsmittel an die Hand gegeben, wie sie sich Tonhöhenverlauf und Rhythmus graphisch vergegenwärtigen können.

Im Fall der Theorie bilden die transkribierten Vorlesungen zur Ästhetik von Adorno einen guten Einstieg, weil sie im Vergleich zu den von ihm selbst veröffentlichten Texten zugänglicher sind. Dabei wird in der vierten Vorlesung des Zyklus' von 1958/59 erörtert, dass der künstlerische Ausdruck eine Sublimierung ursprünglich sexueller Triebkräfte darstellt und dass die Mimesis, die die Kunst auf diese Art betreibt, nicht primär in gegenständlicher Nachahmung, sondern mehr in der Nachahmung einer bestimmten Gestik besteht.

### 3. Sitzung: Wahrheit

Franz Schubert: *Streichquartett d-Moll (D 810)* - 2. Satz

(<https://www.youtube.com/watch?v=0oysZl5FsbI>)

Adorno: *Ästhetik (1958/59)* – 16. Vorlesung

Nach dem musikalischen Inhalt soll es in der darauffolgenden Sitzung um die musikalische Form gehen. Dabei wird das hierfür entscheidende *Prinzip* der Variation durch die Variation als *Formtypus* erläutert (auf die Differenz wäre entsprechend in der Sitzung hinzuweisen). Da die Variationsvorlage des 2. Satzes von Schuberts Streichquartett in d-Moll schon aus der vorigen Sitzung bekannt ist, kann sich die Aufmerksamkeit auf die konkrete Ausgestaltung der Variationen sowie ihren Aufbau konzentrieren.

Die 16. aus Adornos Vorlesungen zur Ästhetik erörtert, inwiefern der Begriff der Wahrheit auf die Kunst anwendbar ist. Dabei diskutiert Adorno verschiedene Vorstellungen, was die Wahrheit der Kunst sein könnte und weist ihnen jeweils Mängel nach, aber auch, dass sie jeweils richtige Aspekte treffen. Schließlich kommt Adorno zu einem Begriff der Wahrheit als innerer Stimmigkeit der Kunst, die als solche objektive gesellschaftliche Tendenzen darstellen kann.

### 4. Sitzung: Kulturindustrie

Andreas Bourani: *Auf uns* ([https://www.youtube.com/watch?v=k9EYjn5f\\_nE](https://www.youtube.com/watch?v=k9EYjn5f_nE))

Sylver: *Turn the tide* (<https://www.youtube.com/watch?v=6TzCjhSdCp8>)

Reel Big Fish: *Dateless Losers* (<https://www.youtube.com/watch?v=HLfm0vJC0W0>)

Adorno: *Kleine Häresie*, in: ders.: *Musikalische Schriften IV*, Gesammelte Schriften Bd. 17, hrsg. v. R. Tiedemann, G. Adorno u.a., Frankfurt a. M. 1982 – S. 297 f.

(Horkheimer, Adorno: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, in: Horkheimer, Max, *'Dialektik der Aufklärung' und Schriften 1940-1950*, hrsg. v. G. Schmid Noerr, Frankfurt a. M. 1987 – Auszug aus dem Kapitel Kulturindustrie (S. 149–152)

Adorno: *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*, in: ders., *Dissonanzen/Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften Bd. 14, hrsg. v. R. Tiedemann, G. Adorno u.a., Frankfurt a. M. 1973 – aus der ersten Vorlesung zu „Typen musikalischen Verhaltens“: Bildungskonsument (S. 184 f.), emotionaler Hörer (S. 185–187), Unterhaltungshörer (S. 192–196))

Die folgenden drei Sitzungen orientieren sich am argumentativen Aufbau des kurzen Textes *Kleine Häresie* von Adorno, der sehr komprimiert wichtige Aspekte von Anforderungen und Bedeutung musikalischer Bildungsprozesse auf den Punkt bringt. Da die jeweils zu lesenden Abschnitte nur einige Seiten umfassen, sollte die Lektüre der Zusatztexte dringend empfohlen werden, um, sofern sie nicht ohnehin durch ein Referat vorgestellt werden, auf sie als zusätzliche Grundlage zugreifen zu können.

Um das der Musik als Kunstform angemessene Rezeptionsverhalten zu bestimmen, grenzt Adorno es vom unangemessenen, aber weit verbreiteten atomistischen Hörverhalten ab. Diese Verhaltensweise wird in den Vorlesungen zur *Einleitung in die Musiksoziologie* noch einmal anhand verschiedener Typen ausdifferenziert, wobei mir vor allem der

Bildungskonsument, der emotionale Hörer und der Unterhaltungshörer als paradigmatisch erschienen. Dass diese Verhaltensweisen nicht einfach nur individuelle Fehler sind, sondern von den gesellschaftlichen Instanzen, die Horkheimer und Adorno als Kulturindustrie bezeichnen, und ihren Produkten nahegelegt werden, soll durch den Ausschnitt aus der *Dialektik der Aufklärung* eingeholt werden.

Vorbereitet wird diese Analyse durch drei Lieder, wobei herausgearbeitet werden sollte, dass sich textlicher und musikalischer Gehalt in den ersten beiden Beispielen widersprechen, da der Aufbau nur formelhaft gemäß der üblichen Liedform gestaltet wurde. Das dritte Beispiel fällt insofern aus der Reihe, als hier der Widerspruch wohl beabsichtigt ist, die dadurch nahegelegte Ironie aber äußerlich an das Stück herangetragen werden muss.

## 5. Sitzung: Analyse und Synthese

Ludwig van Beethoven: *Violinsonate Nr. 7 (op. 30, Nr. 2)* - 1. Satz

(<https://www.youtube.com/watch?v=iLbSsR3y9jg>)

Adorno: *Kleine Häresie* (S. 298 f.)

(Adorno: *Die gewürdigte Musik*, in: ders.: *Komposition für den Film (gemeinsam mit Hanns Eisler)/Der getreue Korrepetitor*, Gesammelte Schriften Bd. 15, hrsg. v. R. Tiedemann, G. Adorno u.a, Frankfurt a. M. 1997 – Auszug: S. 184–187

Aus den „Typen musikalischen Verhaltens“: Expertenörer, guter Zuhörer (S. 181–184))

Dem durch die Produkte der Kulturindustrie nahegelegten atomistischen Hören kontrastiert Adorno das adäquate Hören: Durch Vor- und Rückbeziehung wird beim Hören das Stück als ein Ganzes, seine Form aufgebaut. Die Ausschnitte aus der *Gewürdigten Musik* und den *Typen musikalischen Verhaltens* betonen dabei, dass die Kenntnis traditioneller Formschemata und musikalischer Terminologie zwar hilfreich sein kann, ihr Sinn sich aber am konkreten Werk erweisen muss.

Der Formtypus, an dem diese Verhaltensweise ihren Gegenpart hat, ist die durch motivisch-thematische Arbeit gekennzeichnete klassische Sonate. Der 1. Satz aus Beethovens 7. Violinsonate ist für eine solche Einführung insofern gut geeignet, da schon das erste Thema stark durch motivische Arbeit geprägt ist und sein Charakter sich deutlich von dem des zweiten Themas absetzt. In Hinblick auf die nächste Sitzung kann auch auf die militärischen Anklänge des Stücks verwiesen werden.

## 6. Sitzung: Gesellschaft

Johann Sebastian Bach: *Musikalisches Opfer – Ricercar a 3*

(<https://www.youtube.com/watch?v=ew89Y8hq-vA>)

Adorno: *Kleine Häresie* (S. 299-302)

(Adorno: *Ästhetische Theorie*, Gesammelte Schriften Bd. 7, hrsg. v. R. Tiedemann, Frankfurt a. M. 1970 – „Zum Verhältnis von Kunst und Gesellschaft“ (S. 14-19), „Doppelcharakter der Kunst: fait social und Autonomie; Zum Fetischcharakter“ (S. 334–338)

Bach: *Ricercar a 6* (<https://www.youtube.com/watch?v=opEwHNbuBk8>))

Das Verhältnis der Musik zur Gesellschaft wird in der *Kleinen Häresie* so dargestellt, dass dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft das Verhältnis von Detail und Form in der Musik entspricht. Der nicht ganz einfach zu fassende, aber für den Text zentrale Gedanke dabei ist, dass die Form die Details einerseits integrieren muss, sie aber zugleich, um nicht schematisch zu wirken, den Details auch ihr Recht zukommen lassen muss. Das komplexe Verhältnis der Kunst zur Gesellschaft – einerseits durch sie bedingt zu sein, aber sich auch gegen sie abzusetzen, zugleich in dieser Autonomie sie wiederum zum Ausdruck zu bringen – kann dann noch an den beiden Ausschnitten aus Adornos *Ästhetischer Theorie* weiter ausgeführt werden.

Dass die Gesellschaft einen Einfluss auf die Kunst bis in ihre konkrete Gestaltung hinein hat, soll an Bachs Verarbeitung des ihm von Friedrich II. aufgegebenen Themas deutlich gemacht werden. Die Fugenform, die diese Verarbeitung im *Ricercar a 3* annimmt, differenziert sinnfällig von den gewissermaßen bürgerlichen Formen, vor allem der Sonatenform, die zuvor besprochen wurden. Zugleich ist sie durch das Prinzip der Polyphonie bestimmt und ist damit – als gleichzeitiges Erklingen verschiedener selbständiger Stimmen – selbst sinnfälliger Ausdruck von Gesellschaftlichkeit. (Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Stimmen als jeweils selbständige wahrgenommen werden, da sich die Aufmerksamkeit den Hörgewohnheiten der Studierenden entsprechend primär auf die Oberstimme richtet. Daher wäre auf das Auftauchen des Themas in den unteren Stimmen besonders hinzuweisen.) Es kann dabei diskutiert werden, ob bei Bachs Bearbeitung des Themas die Integration der Details durch jene Form gelingt und insofern zur intendierten Verherrlichung des Monarchen beiträgt, oder ob sich die Details auch verselbständigen, insbesondere wenn, wie im *Ricercar a 6*, das Thema gegenüber den kontrapunktischen Stimmen und den freien Passagen in den Hintergrund tritt.

## 7. Sitzung: Bedürfnis

Arnold Schönberg: *Verklärte Nacht*

(<https://www.youtube.com/watch?v=U-pVz2LTakM>)

Heydorn: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in: ders., *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*, Werke Studienausgabe Bd. 4, hrsg. v. I. Heydorn, H. Kappner u.a., Wetzlar 2004 – Abschnitt „Entwürfe II“: S. 74–85

Die *Verklärte Nacht* von Arnold Schönberg, die in dieser Sitzung besprochen werden soll, nimmt zum einen nochmal alle bisher eingeführten musikalischen Elemente auf und verdichtet sie auf eine Weise, die das Stück, obzwar noch in der Tonalität gehalten, durch seine freie Form und seine Expressivität nahe an die musikalische Moderne führt, deren Protagonist der Komponist dann selbst wurde. Sie bietet zudem mit der Gedichtvorlage von Richard Dehmel eine Orientierungshilfe an: Hier die Entsprechungen herauszufinden, führt in die Struktur des Stücks selbst ein. Dabei ist es meines Erachtens entscheidend, dass der Übergang zur Moderne anhand dieses Stücks und desjenigen der nächsten Sitzung von den Studierenden noch einmal nachvollzogen wird, da die musikalische Moderne, anders als etwa in der Malerei, noch nicht zur Gewohnheit geworden ist.

Ähnlich wie das Schönbergstück fasst der Abschnitt *Entwürfe II* aus Heydorns *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* die bisherigen Überlegungen zusammen und weist sie als den Begriff historischer Bildungsbemühungen aus. Dabei sollten vor allem auf die Seiten 76 f. diskutiert werden, da hier in konzentrierter Form das dargestellt ist, was den bildenden Gehalt ästhetischer Fächer und damit auch der Musik ausmacht.

(Da das Schönberg-Stück in Aufnahmen durchschnittlich etwa eine halbe Stunde dauert, bietet es sich insbesondere beim Inhalt dieser Sitzung an, sie auf zwei Sitzungen zu verteilen.)

## 8. Sitzung: Pädagogik

Arnold Schönberg: *Fünf Orchesterstücke*

(<https://www.youtube.com/watch?v=8AQx0V21Zs8>) Adorno: *Zur Musikpädagogik*, in: ders.: *Dissonanzen/Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften Bd. 14, hrsg. v. R. Tiedemann, G. Adorno u.a., Frankfurt a. M. 1973

(Adorno: *Thesen gegen die musikpädagogische Musik sowie Kritik des Musikanten*, in: ders., *Dissonanzen/Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften Bd. 14, hrsg. v. R. Tiedemann, G. Adorno u.a., Frankfurt a. M. 1973)

Während bislang vor allem der bildende Gehalt der ästhetischen Fächer selbst betrachtet wurde, soll anhand von Adornos *Zur Musikpädagogik* überlegt werden, wie er pädagogisch vermittelt werden kann. Dabei stehen weniger methodische Überlegungen im Vordergrund als vielmehr die Prinzipien, nach denen ein Unterricht gestaltet und Stücke ausgewählt werden müssten, um eine ästhetische Progression bei Schülern zu bewirken. Da Adorno seine Überlegungen unter anderem in Abgrenzung zu zeitgenössischen musikpädagogischen Strömungen entwickelt, kann es sinnvoll sein, sich diesen Hintergrund anhand der weiteren Texte zu vergegenwärtigen, zumal es auch gegenwärtig im handlungs- und schülerorientierten Unterricht Bestrebungen gibt, von Adorno bereits kritisierte Topoi wieder aufzuwärmen.

Nach einem der von Adorno für den Musikunterricht formulierten Ziele soll es für die Absolventen des Unterrichts nur noch ein kleiner Schritt sein bis zum Verständnis der jeweils avancierten gegenwärtigen Kompositionen. Diese Vorstellung wird möglicherweise plausibler durch den Schritt von der tonalen *Verklärten Nacht* zu den frei atonalen *Fünf Orchesterstücken* Schönbergs, deren Expressivität sowohl durch jene Vorbereitung als auch durch die Erläuterung der Stücktitel besser verstanden werden kann.

## 9. Sitzung: Malerei

Pablo Picasso: *Guernica*

Adorno: *Über einige Relationen zwischen Malerei und Musik*, in: ders., *Musikalische Schriften I-III*, Gesammelte Schriften Bd. 16, hrsg. v. R. Tiedemann, G. Adorno u.a., Frankfurt a. M. 1978

In dieser und der kommenden Sitzung sollen die Bestimmungen ästhetischer Erfahrung, die bislang vornehmlich an der Musik gewonnen wurden, auf andere Kunstgattungen

übertragen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Selbst wenn die verschiedenen Künste einen gleichen oder zumindest ähnlichen geistigen Gehalt haben können, ist für ihren Unterschied das jeweilige Medium entscheidend, das Adorno im Fall der Malerei als Raumkunst im Gegensatz zur Musik als Zeitkunst bestimmt. Um bei der Behandlung der unterschiedlichen Kunstgattungen und darüber hinaus eine gewisse Einheit herzustellen, wird bei der Werkbesprechung ein bestimmtes Sujet behandelt: der spanische Bürgerkrieg. Begonnen wird mit der Malerei und Picassos *Guernica*, in dem die Tendenzen der modernen Malerei sinnfällig werden.

## 10. Sitzung: Literatur

Peter Weiss: *Die Ästhetik des Widerstands*, Frankfurt a. M. 1975 – Auszüge: S. 202–212, 288–305

Hegel: *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst*, hrsg. v. A. Gethmann-Siefert, Hamburg 2003 – Abschnitt über „Die Poesie“: S. 270–282

(Redaktion MSZ: *Herzenergießungen eines kunstliebenden Antifaschisten*. Peter Weiss, *Ästhetik des Widerstands*, in: MSZ 3, 1982, [https://msz.gegenstandpunkt.com/sites/msz8/files/artikel/pdf/82\\_3\\_weiss.pdf](https://msz.gegenstandpunkt.com/sites/msz8/files/artikel/pdf/82_3_weiss.pdf))

Peter Bulthaupt: *Shdanovs Schatten*, in: ders., *Das Gesetz der Befreiung. Und andere Texte*, hrsg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1998

Redaktion MSZ: *Kunst und Revolution*, in: MSZ 5, 1982, [https://msz.gegenstandpunkt.com/sites/msz8/files/artikel/pdf/82\\_5\\_kunst.pdf](https://msz.gegenstandpunkt.com/sites/msz8/files/artikel/pdf/82_5_kunst.pdf))

Mit Hegel lässt sich das Medium der Literatur als die zwischen Sinnlichkeit und Begriff angesiedelte Vorstellung bestimmen. Gegen Hegel muss allerdings festgehalten werden, dass dieses Spezifikum der Literatur nicht für ihre Minderwertigkeit gegenüber der begrifflichen Wissenschaft spricht. Weil sie dennoch Affinitäten zum Begriff hat, besteht die Gefahr, dass sie ausschließlich begrifflich beurteilt und damit verkannt wird, wie sich an der Kontroverse der *Marxistischen Studentenzeitschrift* mit Peter Bulthaupt über den Roman *Die Ästhetik des Widerstands* von Peter Weiss zeigen lässt. Passagen aus diesem Roman, in denen der Protagonist am spanischen Bürgerkrieg teilnimmt, sind denn auch Gegenstand der Werkdiskussion. Dabei sollten die sinnlichen Elemente der Darstellung, die etwa im Prinzip der Montage oder in einigen hypotaktischen Sätzen gegeben sind, herausgearbeitet und auf ihren Sinn befragt werden.

## 11. Sitzung: Politik und Bildung

Friedrich Schenker: *Fanal Spanien 1936*

(<https://www.youtube.com/watch?v=U8eISTR6a6c>)

Adorno: *Ästhetische Theorie* – „Stellung zur Praxis; Wirkung, Erlebnis, Erschütterung“ (S. 357-365)

Im Laufe des Semesters sollte die politische und gesellschaftliche Bedeutung der Kunst deutlich geworden sein. Die Annahme, dass deshalb die Kunst politischen Zwecken dienlich sein sollte, soll in der letzten Sitzung noch einmal mit einem Abschnitt aus Adornos

Ästhetischer Theorie präzisiert werden: Kunst ist nicht zum Mittel eines ihr fremden Zwecks zu machen, denn die spezifische politische Bedeutung der Kunst liegt in ihrer Bildung des Bewusstseins, die sich insbesondere im Erlebnis der Erschütterung manifestiert. Möglicherweise kann das Stück von Friedrich Schenker Fanal Spanien 1936 durch seine krassen Effekte und die Verfremdung proletarischer Kampflieder eine solche Erschütterung auslösen. Dabei wäre herauszuarbeiten, dass es, obwohl es propagandistisches Material verwendet, durch seine Form nicht selbst zur Propaganda wird.

### 13 Ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht (Thassilo Polcik und Pia Rojahn)

Dieses Seminar verband die Schnittstellen von Fremdsprachenunterricht, Literaturwissenschaft und Pädagogik. Es wurde als Blockseminar in englischer Sprache unterrichtet. Dabei waren die Hauptschwerpunkte:

- i theoretische Grundlagen des Spracherwerbs, der *Literacy* und der ästhetischen Bildung;
  - ii Fremdsprachenunterricht anhand literarischer Texte mit Anfänger:innen, in mittleren Niveaustufen und mit fortgeschrittenen Lernenden (*beginners, intermediate learners* und *advanced learners*);
  - iii literarische und theoretische Erkundungen von utopischen und dystopischen Visionen (mit besonderem Augenmerk auf die Rolle der Bildung in diesen Visionen).
- i Sprache dient nicht nur der Kommunikation, sondern durch sie können wir die Welt verstehen und erfahren, unsere eigenen Erfahrungen objektivieren sowie die Erfahrungen anderer nachempfinden und mit ihnen in Beziehung treten. Insbesondere letzteres ist nur aufgrund der ästhetischen Qualitäten der Sprache möglich. *Literacy* darf also nicht nur bedeuten, Texte lesen zu können, sondern auch, literarische Texte in ihren ästhetischen Dimensionen verstehen – und damit erfahren – zu können. Darüber hinaus beinhaltet *Literacy* die Fähigkeit, komplexe Probleme der Welt im Medium der Sprache zu verstehen. In diesem Sinne ist *Literacy* von entscheidender Bedeutung, insofern sie für eine zeitgemäße Mündigkeit von Lehrkräften wie Schüler:innen zentral ist, um die Machtverhältnisse in einer globalisierten Welt zu verstehen. Um zukünftigen Sprachlehrkräften diese Aspekte von Sprache und Alphabetisierung zu vermitteln, haben wir Auszüge aus Adornos *Ästhetischer Theorie* und Freires *Pädagogik der Unterdrückten* gelesen.
  - ii Der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht birgt Potentiale, die im deutschen Schulsystem nur selten in vollem Umfang erkannt und umgesetzt werden. Forschung im Bereich der *Second Language Acquisition (SLA)* und der Literacy-Entwicklung betont seit langem die Bedeutung von Wortspielen, kreativem Schreiben und der Lektüre von literarischen Original- und Ganztexten nicht nur im Hinblick auf Sprachkompetenz, sondern auch auf kritisches Denken. Das primäre



Professionalisierungsziel dieses Seminars war es daher, künftige Lehrer:innen einer Fremdsprache zu ermutigen, Literatur bereits in frühen Phasen der Entwicklung von Fremdsprachenkompetenz einzusetzen. Zu diesem Zweck wurde die Anziehungskraft von Kinderliedern und Bilderbüchern auf junge Lernende untersucht und das Potenzial der Lektüre von Kinderbuchklassikern (z. B. L. Frank Baums *The Wonderful Wizard of Oz*; Ted Hughes' *The Iron Man*) sowie von Graphic Novels (Neil Gaimans *Coraline*, *Wolves in the Walls*) mit *intermediate learners* diskutiert.

- iii Seit Einführung des Zentralabiturs sind (literarische) Utopien und Dystopien Abiturthema. Oftmals wird hier ein moderner dystopischer Klassiker wie *Brave New World*, *Nineteen Eighty-Four* oder *Fahrenheit 451* gelesen. Stattdessen haben wir im Seminar eine – interdisziplinär vielversprechende – Alternative erkundet: B.F. Skinners *Walden Two*. Der Roman, der anschaulich eine behavioristische Utopie skizziert, kann durch die Pädagogik kritisch hinterfragt werden. Diese kritische Lektüre sollte eine Reflexion über die Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung einer literatur- wie erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Skinners Werk im (Schul-)Unterricht anleiten.

### Seminarplan (viertägiges Blockseminar)

PART	FOCUS	LITERATURE
I	<b>Groundworks: language, literacy and aesthetic education</b>	
	Freire's critical literacy (against a 'banking-model' of education)	Freire: <i>Pedagogy of the Oppressed</i> (chp. 2)
	More than communication: expressive and aesthetic qualities of language	Adorno: <i>Philosophische Terminologie</i> (excerpts from lecture 3)
	Introduction: Benefits of Literature in Second Language Acquisition (SLA)	Hall: 'Recent developments in uses of literature in language teaching'
II	<b>Literature with young and intermediate learners</b>	
	a) Nursery rhymes etc.: the role of formulaic language for young learners	a) Examples & exercises in creative writing Bland: <i>Children's Literature</i> (chp. 5)
	b) Graphic novels: bridging the reading gap with intermediate learners	b) Gaiman/Russell: <i>Coraline</i> Bland: <i>Children's Literature</i> (chp. 3)

<b>III</b>	<b>Literature with intermediate learners (continued)</b>	see above
	<b>Literature with advanced learners at German high schools</b>	
	A modern utopia? B.F. Skinner's <i>Walden Two</i> as a behaviourist ideal society	Skinner: <i>Walden Two</i>
<b>IV</b>	<b>Literature with advanced learners at German high schools</b>	Skinner: <i>Walden Two</i>
	Educational and philosophical interrogation of <i>Walden Two</i>	Dewey: <i>Democracy and Education</i> (excerpts)

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung*. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bland, Janice (2013): *Children's Literature and Learner Empowerment. Children and Teenagers in English Language Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Dewey, John (1916/1963): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Collier Books.
- Freire, Paulo (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. by Myra Bergman Ramos. New York/London: continuum.
- Gaiman, Neil/P. Craig Russell (2009): *Coraline*. New York: Bloomsbury.
- Hall, Geoff (2015): 'Recent developments in uses of literature in language teaching', in Masayuki Teranishi, Yoshifumi Saito and Katie Wales (Eds): *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 13-25.
- Skinner, B.F. (1948/1995): *Walden Two*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Steininger, Ivo (2018). "Literarisches Lesen und ästhetische Resonanz: Der fremdsprachliche Literaturunterricht als persönlichkeitsbildender Lernort". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47 (1). 56-71.

## 14 Kohärenz und Widerspruch von politischer und ästhetischer Bildung (Pia Rojahn und Simon Helling)

Musik spielt in politischen Bewegungen eine zentrale Rolle. Keine Demonstration kommt ohne Sprechchöre und Sound-System aus. Musik wird dort zum Medium politischer Botschaften: Sie transportiert und verbreitet politische Slogans. Gleichzeitig ist Musik ein beliebtes Mittel politischer Bildung. Mit und durch Musik können politisch brisante Themen in den Schulunterricht gebracht werden. Sie ermöglicht einen anderen – kreativeren, emotionaleren – Zugang zur Politik, der gerne mit der rationalen Diskussion von Texten kontrastiert wird. Das Interesse von Schüler\*innen am politischen Austausch kann gerade durch Musik geweckt werden.

Doch die Gefahr hierbei ist, dass die Musik ganz in den Dienst des Politischen gestellt wird. Im schlimmsten Fall wird diese Instrumentalisierung der Musik zur Propaganda und emotionalen Manipulation. Im weniger problematischen Fall gehen die Erkenntnis-potentiale, die Musik gerade auch in politischer Hinsicht bietet, verloren. Ästhetische und politische Bildung können so in einen Widerspruch geraten.

Im Rahmen eines Blockseminar wurde genau diese Spannung zwischen ästhetischer und politischer Bildung in den Blick genommen. Die Veranstaltung teilte sich hierfür in drei Themenblöcke:

- I. **Politische Bildung als Aufgabe der Schule?** Im ersten Block wurde in Auseinandersetzung mit Texten Hannah Arendts diskutiert, inwiefern politische Bildung und insbesondere die politische Urteilsbildung, Teil des Schulunterrichts sein können und sollten.
- II. **Verhältnis von ästhetischer und politischer Bildung.** Mit Friedrich Schenkers *Fanal Spanien 1936*, Heydorns *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Adornos *Kleiner Häresie* und anderen Texten wurden Grenzen und Gefahren der Instrumentalisierung von Musik für politische Zwecke kritisch diskutiert.
- III. **Politische Bildung durch Komposition und Song-Writing.** Mit der Singer-Song-Writerin Anna-Luca Mohrhenn wandte sich der Kurs an den zwei letzten Seminartagen der praktischen Arbeit politischer Bildung mit Musik zu. Durch verschiedene Übungen und Beispiele wurde der Einsatz von Musik im Schulunterricht als Mittel politischer und ästhetischer Bildung veranschaulicht.

Das Blockseminar richtete sich primär an Lehramtsstudierende der Gesellschafts-, Kultur- und Geisteswissenschaften, insbesondere der Musikpädagogik, Philosophie, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Die Bereitschaft, sich im dritten Seminarteil an praktischen musikalischen Übungen (Gesang) und kreativen Schreibaufgaben (Song-Writing) zu beteiligen, wurde vorausgesetzt.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970/2016): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M.  
Vgl. den Kommentar zur 11. Sitzung des Seminars „Ästhetische Erfahrung und Bildung“
- Adorno, Theodor W. (1965/1982): *Kleine Häresie*. In: Ders.: *Musikalische Schriften IV*. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.  
Vgl. den Kommentar zur 4.-6. Sitzung des Seminars „Ästhetische Erfahrung und Bildung“
- Arendt, Hannah (1958/1994): *Die Krise in der Erziehung*. In: Dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. Hrsg. v. Ursula Ludz. München, S.255-276.  
Dieser Essay zeigt einige zentrale Kritikpunkte einer verkürzten Pragmatismus-Rezeption in der Schulpädagogik auf und unterstreicht zugleich die Verantwortungs- und Repräsentationsposition, die jede Lehrperson beim Unterrichten einnimmt bzw. einnehmen sollte. Gleichzeitig problematisiert Arendt darin, ein instrumentelles Verständnis von Erziehung, welches die Pädagogik einseitig in den Dienst der Politik stellt.
- Arendt, Hannah (1982/2017): *Das Urteilen*. München/Berlin.  
Arendts Auseinandersetzung mit Kants *Kritik der Urteilskraft* enthält zahlreiche Hinweise sowohl für das Verstehen politischer als auch ästhetischer Urteilsprozesse.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972/2004): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. In: Ders.: *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*. Hrsg. v. I. Heydorn, H. Kappner u.a., Wetzlar.  
Vgl. den Kommentar zur 7. Sitzung des Seminars „Ästhetische Erfahrung und Bildung“
- Lachenmann, Helmut (1972/1996): *Zur Frage einer gesellschaftskritischen (-ändernden) Funktion von Musik*. In: Ders.: *Musik als existentielle Erfahrung. Schriften 1966–1995*. Hrsg. v. Josef Häusler. Wiesbaden.  
Obwohl erkennbar an die Linke in der Bundesrepublik der frühen 1970er Jahre gerichtet, skizziert der kurze Text von Helmut Lachenmann doch wesentliche Argumente gegen eine Instrumentalisierung von Musik zu politischen Zwecken und für ihre politische Wirkung durch ihren autonomen ästhetischen Gehalt.

## Musikstücke

- Andreas Bourani: Auf uns  
Vgl. den Kommentar zur 4. Sitzung des Seminars „Ästhetische Erfahrung und Bildung“
- Ludwig van Beethoven: Symphonie Nr. 9, 1. Satz  
Einerseits um den Unterschied zur populären Musik in der Gestaltung zu verdeutlichen, andererseits um einen Hinweis auf dieses Stück im Ausschnitt aus Adornos *Ästhetischer Theorie* verständlich zu machen, wurde der Aufbau des Stückes unter Bezugnahme auf das Schema der Sonatenhauptsatzform erläutert.
- Friedrich Schenker: Fanal Spanien 1936  
Vgl. den Kommentar zur 11. Sitzung des Seminars „Ästhetische Erfahrung und Bildung“