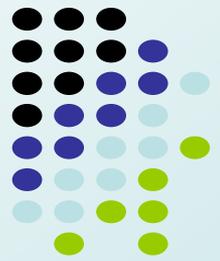


Heinz-Elmar Tenorth

Forschungsdesiderata der Bildungswissenschaften

- offene Fragen, diesseits und jenseits der
bekannten Fixierungen.

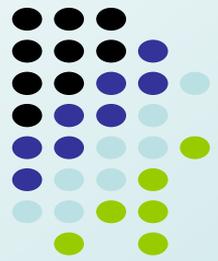




Übersicht zum Vortrag

1. **„Bildungswissenschaften“ – das Referenzfeld**
2. **Arbeit an „Problemen“ – das alltägliche Geschäft: Produktion von Wissen und Nichtwissen**
3. **Exempel des Alltags: alltägliche Desiderata**
4. **Die Kontingenz von Modellen – systematische Desiderata**
5. **Alternativen der Modellierung – ‚pädagogische‘ vs. ‚bildungstheoretische‘ Modelle**



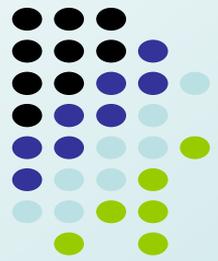


1. „Bildungswissenschaften“ – das Referenzfeld

Wo werden Forschungsdesiderata identifiziert?

Oder: Was sind eigentlich „Bildungswissenschaften“?





1. „Bildungswissenschaften“ – das Referenzfeld

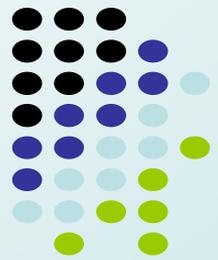
**Selbstbeschreibung der PSE-Würzburg:
Konstruktion professioneller Kompetenz in und mit**

- „Bildungsforschung“
- „Erziehungswissenschaft“
- „Schulfächern“

Ziel:

**„nachhaltige Bildungsforschung
über Fakultäts- und Fachgrenzen“ hinweg**



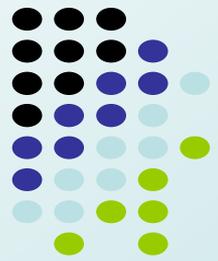


1. „Bildungswissenschaften“ – das Referenzfeld

Probleme

- (i) **Abgrenzung:** - „empirische Bildungsforschung“ –
„Erziehungswissenschaft“ - „Bildungstheorie“
- (ii) **Vollständigkeit:** Ort der Fachdidaktiken / der Soziologie
/ der Psychologie / der Philosophie der Bildung
- (iii) **Institutionell präformiertes Selbstverständnis:**
 - „Fakultät für Humanwissenschaften“
 - „Philosophische Fakultät“vs. „professional school“





1. „Bildungswissenschaften“ – das Referenzfeld

Meine Referenz: „Berufswissenschaften der Lehrerbildung“

„Bildungswissenschaften“:

das Totum der Disziplinen zur Aufklärung der Praxis von
Lehrprofession und Bildungssystem
durch eine eigenständig theoretisch modellierte und
methodisch praktizierte Forschung



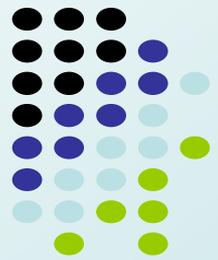


1. „Bildungswissenschaften“ – das Referenzfeld

Identifikation von Forschungsdesiderata:

- durch eine Analyse der alltäglichen Forschungspraxis
- in einer Kritik der dominierenden Modelle und ihrer Grenzen
- im Aufweis alternativer Möglichkeiten der Modellierung



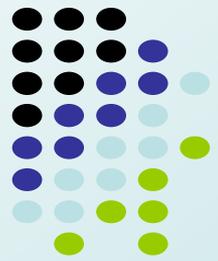


2. Arbeit an „Problemen“: Produktion von Wissen und Nichtwissen – das alltägliche Geschäft in den Wissenschaften

„Forschung“ – Geltungskonstitution und –prüfung von Wissen

- Von „Problem zu Problem“, an der Schnittstelle von Wissen und Nichtwissen
- Erkenntnisfortschritt: Anschluss an bekannte, Lösung alter und Eröffnung neuer Probleme
- Modus: Differentiation und Integration, Amelioration und Demelioration



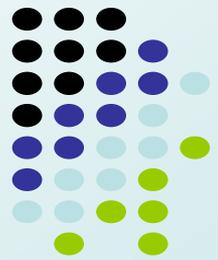


2. ... das alltägliche Geschäft in den Wissenschaften

„Forschung“ ...

- **Wissenschaftspraxis (1): Arbeit am Wissen, orientiert an Lücken, die die Arbeit an dominierenden Modellen der ‚Welt‘ gelassen hat**
- **Wissenschaftspraxis (2): Konstruktion neuer Modelle der zu erforschenden Wirklichkeit**
- **Wissenschaftspraxis (3): Beobachtung der Praxen (1) und (2) in der Analyse und Kritik von Theorien und Praktiken**





3. Exempel des Alltags: Alltägliche Desiderata

Exempel:

- (i) Professionsforschung: Lehrerarbeit und Lehrerbildung
- (ii) Reformpraxis: Inklusion als Aufgabe und Problem
- (iii) Praxis des ‚Bildungssystems‘: Unterrichtsforschung





3. Exempel ...

Ausgespart,

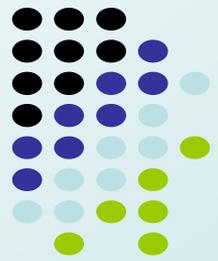
z.B. subdisziplinär:

- **Historische Bildungsforschung** (vgl. Tenorth: Historische Bildungsforschung. In: Tippelt/ Schmidt (Hg.). Handbuch Bildungsforschung ⁴2016)
- „Digitale Bildung“ – eher Slogan als theoretisches Problem
- **Sozialpädagogik: andere Profession, anderes System, andere Reflexion** (vgl. Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. ²2001; ⁵2015)

z.B. methodenorientiert:

- Replikationsstudien
- Kasuistik
- Längsschnittstudien
- Komparative Analysen





3. Exempel ...

(i) Professionsforschung: Lehrerarbeit und Lehrerbildung

Befund:

Konstruktion und Messung von Kompetenz

Wissensdimensionen – ein Modell pädagogischer Professionalität

Forschungspraxis:

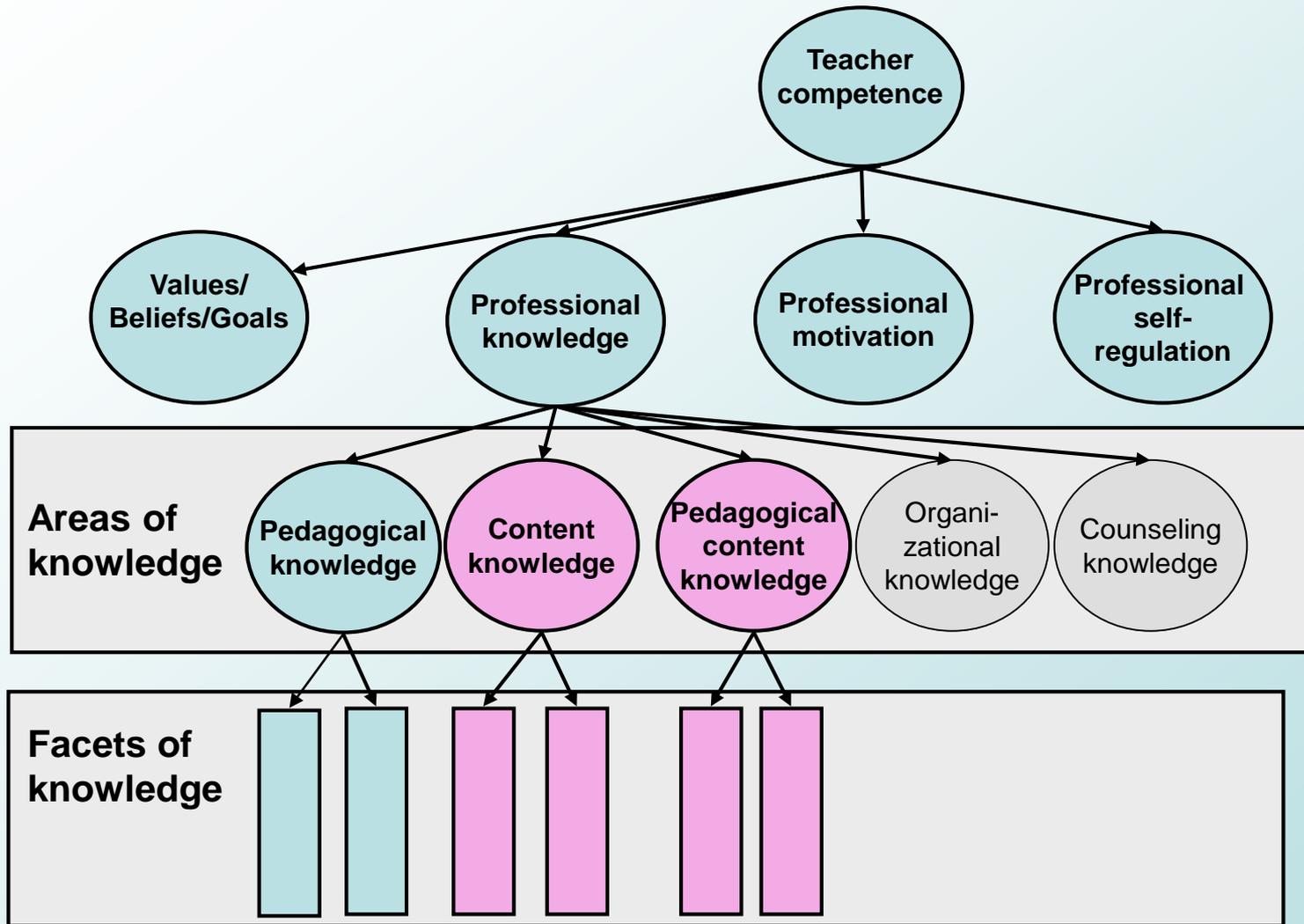
Die alltäglich drohende Trivialisierung eines zentralen Problems





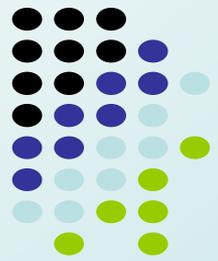
Model of Teacher Competence

(Baumert 2006)



Shulman (1986), Bromme (1997), Sternberg & Horvath (1995)





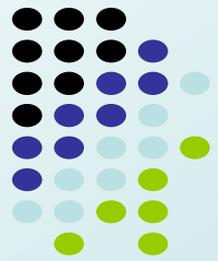
3. ... (i) Professionsforschung

Forschungspraxis, aktuell:

- **Konzentration
auf pädagogisch-psychologisches Wissen
auf Kernfächer der Bildungsstandards**
- **Kompetenzaufbau / -zuwachs:
meist in Lehrveranstaltungen an Universitäten gemessen,
an Studierenden als Probanden
als Wissenszuwachs in Veranstaltungen
dominant: Tests, ‚paper and pencil‘
kaum Beobachtung in der Praxis pädagogischer Arbeit**

Lit: E.Terhart/H.Bennewitz/M.Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2014



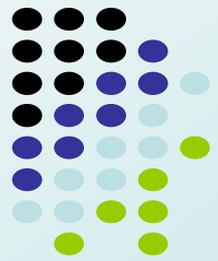


3. ... (i) Professionsforschung

Desiderata:

- **Fachdidaktisches und handlungsbezogen-pädagogisches Wissen**
- **Aufmerksamkeit für Lehrerarbeit in „überflüssigen Fächern“**
- **Kompetenzkonstruktion in allen drei Phasen: universitär / 2. Phase / im Beruf – Einheit, Differenz, Spezifik**
- **Untersuchungen an Lehrpersonen als Probanden
Beobachtung in der realen Situation**
- **„Praxis“: Aufmerksamkeit für das alltäglich drohende Chaos und seine Bewältigung in spezifischen Einheitsformen des Wissens**





3. Exempel ...

(ii) **Inklusion als Aufgabe und Problem**

These:

Politische oder theoretische Dimensionierung von Problemen,

Focus auf Moralisierung oder auf Ermöglichung von Praxis

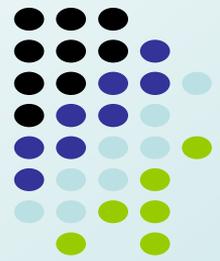
Differente Leitfragen:

Warum ist Inklusion ethisch und / oder politisch geboten

vs.

Wie ist Inklusion möglich?





3. ... (ii) Inklusion als Aufgabe und Problem

Reflexionspraxis: unproduktive politische Konfrontation

**„gemeinsam Lernen“ als universal gebotene Form,
Verdikt gegen äußere Differenzierung,
Kategorisierungsverbot**

vs.

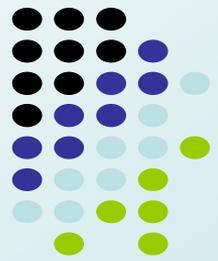
**Arbeit an der Paradoxie von Individualisierung in der
Universalisierung**

Erfindung einer legitimen Förderdiagnostik

Adressaten- und fachspezifisch

**„Gerecht werden“ in allen Dimensionen schulischen Lernens: Ziele –
Prozesse – Themen - outcome – nachschulisches Lernen - Lebenslauf**





3. Exempel

– (iii) **Praxis des ‚Bildungssystems‘: Unterrichtsforschung**

Das dominierende Modell: „Angebots-Nutzungs-Modell“ -

Wissenschaftlich und im politischen Kontext der Definition und Beobachtung von Qualität und Leistungen, Defiziten und Erwartungen

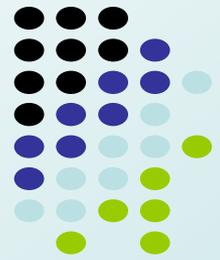
Praxis:

- Kompetenz-Messung: outcome-orientiert – Leistung / Erträge
- Diagnose und Beobachtung von Disparitäten: „gerecht“ – „gleich“

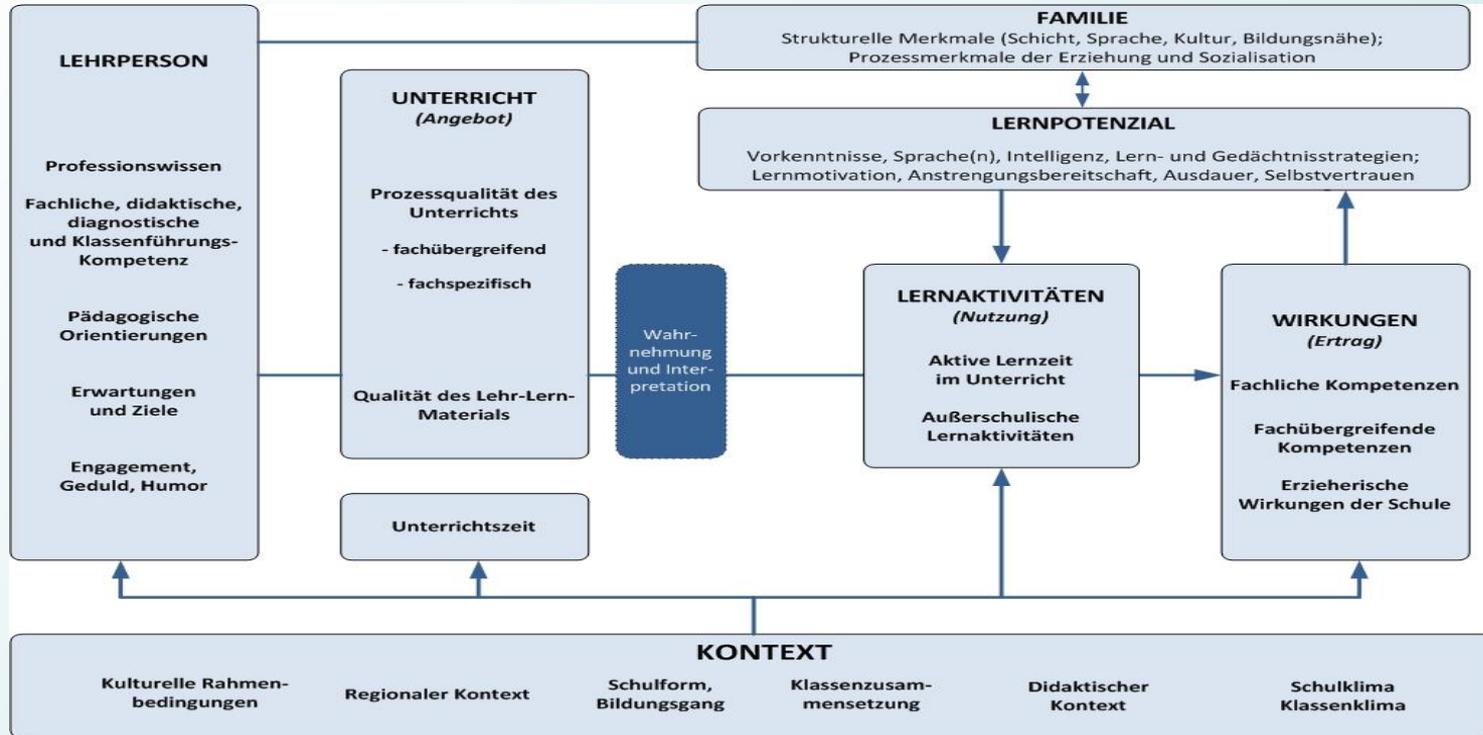
Alternative Modelle: Randständig

- Schulkulturforschung / - Analysen von Praxis und Prozess

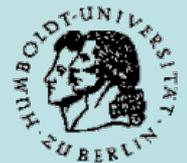




3. (iii) ... Unterrichtsforschung: „Angebots-Nutzungs-Modell“



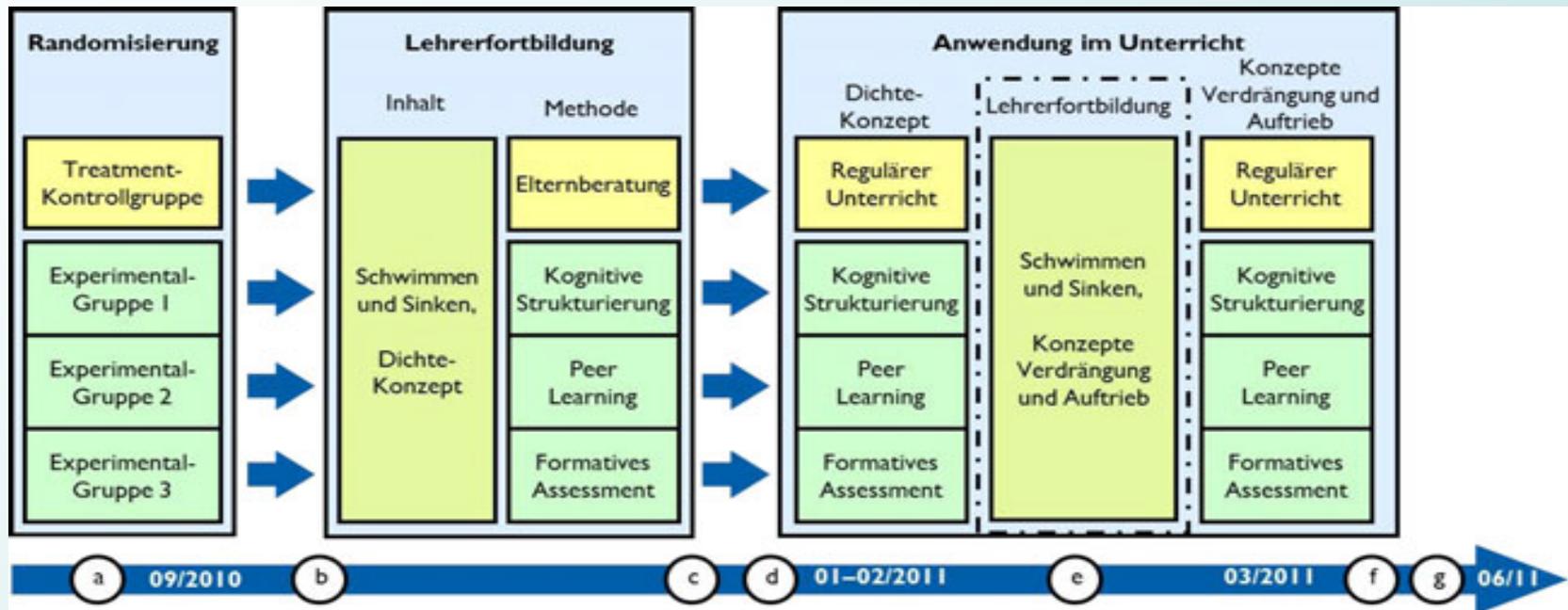
(Angebots- Nutzungs-Modell, Helmke 2009)





3. ... (iii) „Angebots-Nutzungs-Modell“

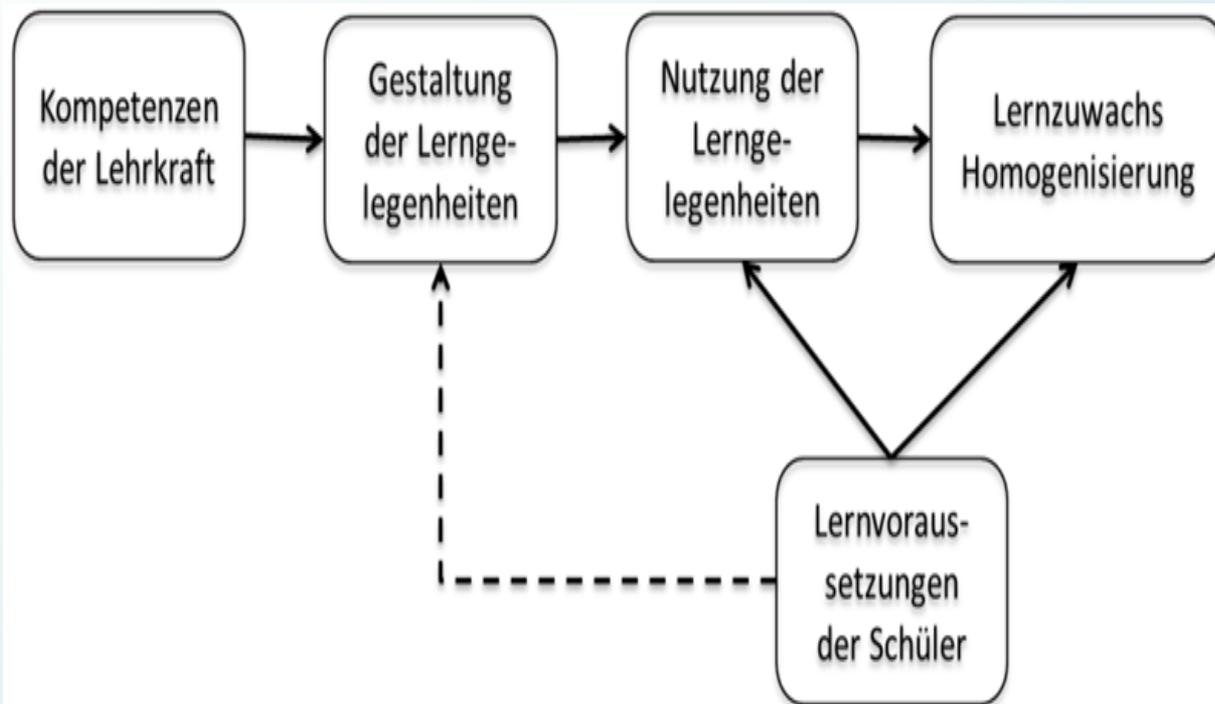
Nutzung in der Grundschulforschung (Design und Ablauf des Projekts IGEL; Hardy et al. 2011, 827):





3. ... (iii) ... Unterrichtsforschung

Der leitende Grundgedanke:



Aus: Erweitertes Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. (2014): Adaptive





3. (iii) Unterrichtsforschung: „Angebots-Nutzungs-Modell“

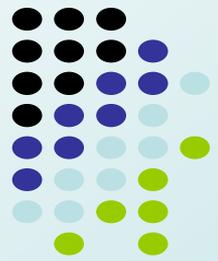
.. im politischen Kontext

- outcome-orientierte Kompetenz-Messung und Ranking von Bildungssystemen: z.B. OECD, PISA und IQB-Bildungsstandards

In der Messung dominiert ein kognitiv reduzierter Kompetenzbegriff

- Allerdings – gegen das Modell: denn ignoriert werden
„die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Kompetenzbegriff in Klieme et.al. 2003, S. 72, „in Übereinstimmung mit Weinert 2001“)





3. (iii) Unterrichtsforschung: „Angebots-Nutzungs-Modell“

In der Ursachenerklärung dominiert die Zuschreibung auf Systemmerkmale (Lehrkompetenz, Lernzeit, Störungen) und soziale Disparitäten (Herkunft, Geschlecht, Migration)

Aber: „Betriebsblindheit“ schon in der Analyse der „Disparitäten“

- **Simplifizierende Modellierung der Ursachen und Kontexte**
- **Korrelationen werden kausal interpretiert**
- **Ungleichheiten als Leistung des B-System abgewertet, sozial nivelliert**
- **Ignoranz gegenüber subjektiven Präferenzen und Strategien**
- **Unkritische Anerkennung meritokratischer Gesellschaftsmodelle**
- **Konfundierung der Kriterien für Gerechtigkeit vs. Gleichheit**

(K.C.Cortina/H.A.Pant: Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Die zunehmende Betriebsblindheit im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung. In: ZfPäd 64 (2018)1, S. 71-79)





4. Die Kontingenz von Modellen – **systematische Desiderata**

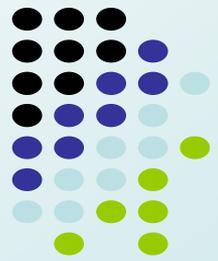
... des Angebots-Nutzungs-Modells

„Zwei Kontingenzen

- **Die idiosynkratische Natur verständnisvollen Lernens**
- und**
- **Das ‚Angebot‘ als Ko-Konstruktion von Lehrenden und Lernern“**

(Jürgen Baumert: Was wissen wir über Unterricht und welche Fragen können wir nicht beantworten? Gemeinsames Fachgespräch, KMK und empirische Bildungsforschung, Berlin 2016)





4. Die Kontingenz von Modellen – **systematische Desiderata**

... des Angebots-Nutzungs-Modells: Kontingenzen

... und eine **systematisch ausgeblendete Forschungsfrage:**

Kontrolle der Intelligenz und der kognitiven Fähigkeiten bei der Erklärung von Bildungsprozessen und Lernerfolg

(Einwand von Hartmut Esser auf der Basis von „MoAbiT“, d.i.: „Model of Ability Tracking“)





4. Die Kontingenz von Modellen – **systematische Desiderata**

... des Professionsmodells

Reduktion der Wissensformen

- z.B. Distanz gegenüber „Praxiswissen“

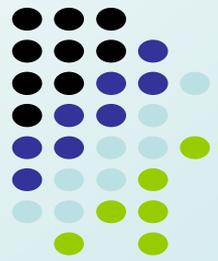
Ignorierte Einheitsformen des Wissens

- „Weisheit“

Alltagspraxis der Profession ausgeblendet:

- Umgang mit „Chaos“
- Rolle der Berufsethik





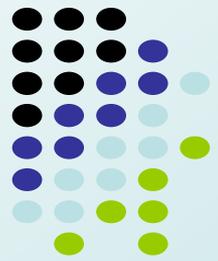
4. Die Kontingenz von Modellen – systematische Desiderata

Systematische Restriktionen der Bildungsforschung:

- „(1) die Wirkung multipler Kontexteinflüsse in realen Lehr-Lern-Situationen (power of contexts),
- (2) die Allgegenwart von Wechselwirkungen (ubiquity of interactions), und
- (3) die geringe ‚Halbwertszeit‘ der Befunde empirischer Bildungsforschung“.

(Pant 2014, mit Argumenten von Berliner 2002)





5. **Alternativen der Modellierung** – ‚pädagogisch-professionelle‘ vs. ‚bildungstheoretische‘ Modelle

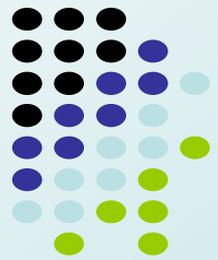
– oder: Der Zusammenhang von Bildungstheorie und Bildungsforschung

Zentrale These über **Unterrichtsforschung**:

Die herrschende empirische Bildungsforschung behandelt Bildung in Schulen pädagogisch-professionell und psychologisch, nicht bildungstheoretisch.

Schule wird dominant als Lehrerpraxis, also pädagogisch, und nicht als Leistung der Lernenden, also bildungstheoretisch, analysiert.



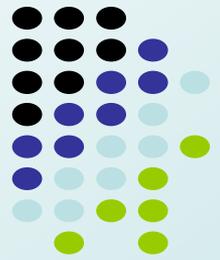


5. Alternativen der Modellierung – Unterrichtsforschung:

Desiderata:

- Die bildungstheoretische Konstruktion und Erforschung, Analyse und Beobachtung, von „Aufgaben“ und „Bildungswelten“:
- **„Aufgaben“**
 - als Ausdruck eines „Kanons“ von Modi des Weltzugangs
 - in ihrer Differenz als didaktische Aufgaben, als Testaufgaben und als Prüfaufgaben
- **„Bildungswelten“**
 - in ihrer eigenlogischen zeitlichen, sachlichen und sozialen Figuration
 - als legitime Begrenzung und individuelle Ermöglichungsform
 - unter der Frage ihrer Gestaltbarkeit und zeitspezifischen Wirkung





5. Alternativen der Modellierung – Professionsforschung

Modellierung:

Strukturprämisse: Lehrersein – ein „unmöglicher“ Beruf:

„Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener **»unmöglichen« Berufe**, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind **das Erziehen** und **das Regieren.**“ (Sigmund Freud: Die endliche und die unendliche Analyse. [1937] GW, 16, S. 94)

„notorisches Wissensdefizit“ – „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft?“ (Helsper, aktuell)

Desiderata:

- Analyse der paradoxen Struktur nicht als Fehlform, sondern als Ermöglichungsform
- Analyse der Einheit von Wissen, z.B. als „Praktisches Wissen“ und „Weisheit“





5. Alternativen der Modellierung – Professionsforschung

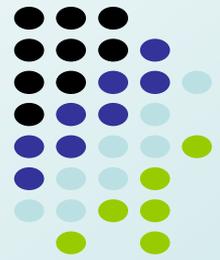
Aber – eminenter Forschungsbedarf:

„**Praktisches Denken** ist keine in sich selbst geschlossene algorithmische oder mechanische Kalkulation, sondern eine sich ständig verändernde Ansammlung von Daumenregeln, Lehren, Sprichwörtern, Präzedenzfällen, Märchen, Vorurteilen, Hoffnungen, Zielen, Ängsten, vor allem aber von Anschauungen und Überzeugungen.“ (Fish 1994, in: 2011, S. 202)

„**Weisheit** ist nicht mitteilbar. Weisheit, welche ein Weiser mitzuteilen versucht, klingt immer wie Narrheit. ... Wissen kann man mitteilen, Weisheit aber nicht. Man kann sie finden, man kann sie leben, man kann von ihr getragen werden, man kann mit ihr Wunder tun, aber sagen und lehren kann man sie nicht.“ (Hesse, Siddharta (1950), 1969, S. 128)

„Our thesis is **that precisely those characteristics that render teaching impossible also present it with the potential to transcend the apparent limitations of the job and make it professionally creative and autonomous.** That is, the autonomy intrinsic to teaching is achieved as a function of its multiple competing and conflicting obligations, not in spite of them.“ (Lee Shulman: Autonomy and Obligation: The Remote Control of Teaching. (1983) in: L.S.: 2004, p. 132)

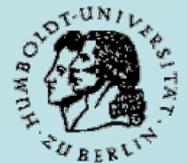




5. ... aber: Ohne Sicherung der Berufsfreudigkeit ist alles nichts!



Abb. 3: „Bei dir macht Lehren keinen Spaß“





Ich
danke
für
Ihre
Geduld!





3. Exempel des Alltags: Alltägliche Desiderata – „Lückenforschung“

Wissen – Nichtwissen

„[T]here are known knowns;
there are things we know we know.
We also know there are known unknowns;
that is to say we know there are some things
we do not know.
But there are also unknown unknowns –
there are things we do not know we don't know.“
(Donald Rumsfeld,
2002)

	Wissen (Bekanntes, knowns)	Unwissen (Unbekanntes, unknowns)
bekanntes	bekanntes Wissen	bekanntes Unwissen
unbekanntes	unbekanntes Wissen	unbekanntes Unwissen

