

WWU Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Seminar: Frankfurter Schule
Prof. Dr. Ursula Reitemeyer
Prof. Dr. Friedhelm Brüggem
SoSe 2018

**Kritik der wissenschaftstheoretischen Fundierung der
Lehrerausbildung am Beispiel des Praxissemesters**

Lennart Bentler
Matrikelnr. 396917
l_bent02@uni-muenster.de
MEd Gym/Ges
Fachsemester 4

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Die Geisteswissenschaften zwischen Erkenntniskritik und hermeneutischem Erkenntnispotential	2
3	Aspektorientierte Kritik der wissenschaftstheoretischen Ausrichtung in der Lehrerausbildung und Schulbildung	6
3.1	Das Konzept „Forschendes Lernen“	8
3.2	Die Restrangiertheit empirischer Verfahren	11
3.3	Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung und Schulbildung	14
4	Zusammenfassung und Ausblick	16
	Literatur- und Quellenverzeichnis	18

1 Einleitung

Die vorliegende Darstellung unternimmt den Versuch einer aspektorientierten Kritik der empirischen Fundierung der Lehrerausbildung und Schulbildung. Auf meine Erfahrungen vor allem in Bezug auf das obligatorisch im Master of Education durchzuführende „Praxissemester“ zurückgreifend, möchte ich in dieser Arbeit exemplifizieren, wie vor dem Hintergrund des Primats der Messbarkeit subjektiv-autonome Bildungsprozesse von SchülerInnen und Studierenden verdinglicht und unterminiert, geisteswissenschaftliche Aporien aufgehoben und ideengeschichtliche Begriffe der Aufklärung nur noch fragmentarisch und pro forma in Kernlehrplänen, Bildungsstandards und Ausbildungsordnungen implementiert werden.

Gleich zu Anfang sei thematisiert, warum ich es in Abgrenzung zu bestimmten Konventionen wissenschaftlichen Arbeitens für angemessen erachte, in manchen Passagen in der ersten Person zu formulieren: Es geschieht als ein Exempel der Abgrenzung vom Jargon wissenschaftlicher *Uneigentlichkeit*, welcher der Suggestion überindividueller Reproduzierbarkeit entspringt und hierdurch ein Kriterium der gegenwärtig dominierenden wissenschaftstheoretischen Strömungen ist, in denen sich die Subordination des Individuellen unter vermeintlich objektive Gehalte zeitigt.

Das Credo, wirklich sei das, was sich messen lasse¹, kann zugleich als Wahlspruch positiver Wissenschaften verstanden werden, welche die hermeneutischen Wissenschaften selbst auf der Ebene der eigenen institutionellen und akademischen Provenienz zunehmend in Bedrängnis bringen und zum Teil substituieren. Ein Beispiel hierfür sind etwa die Methodenparadigmen der empirischen Wissenschaften, die sich Studierende, die das Lehramt anstreben, unabhängig von ihrer fachlichen Ausrichtung aneignen sollen.

An eine allgemeine Darstellung des Potentials und der Aporetik der Geisteswissenschaften im Verhältnis zu den positiven Wissenschaften (Abs. 2) schließen sich die Beschreibung und Kritik mehrerer Aspekte der Lehrerausbildung und Schulbildung vornehmlich in Bezug auf das Praxissemester an (Abs. 3). Diese Aspekte umfassen das sogenannte „Forschende Lernen“ (Abs. 3.1), die Obligatorik empirischer Erhe-

1 Heidegger und Gadamer berufen sich diesbezüglich an mehreren Stellen auf Max Plancks Aussage: „Wirklich ist, was sich messen lässt.“ Da sie allerdings keine Quellen oder einen Kontext dieser Äußerung nennen, kann man diesen Satz nur bedingt als ein Credo Max Plancks bezeichnen. Er hat gleichwohl – und hierin erklärt sich auch die Aufnahme durch Heidegger und Gadamer – eine bezeichnende Funktion in Bezug auf technisch-instrumentelle Herausforderungen. Vgl. Heidegger, Martin. *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart: Neske, 1978. S. 54.

bungen (Abs. 3.2) sowie die Kompetenzorientierung (Abs. 3.3). Das theoretische Fundament meiner Kritik werden hierbei Philosopheme der Aufklärung und der Frankfurter Schule sein. In Abs. 4 werden die Ergebnisse evaluiert und perspektivisch komprimiert.

2 Die Geisteswissenschaften zwischen Erkenntniskritik und hermeneutischem Erkenntnispotential

In seinem Aufsatz „Philosophie und Lehrer“ schreibt Theodor W. Adorno, zur „Bildung bedürfe es der Liebe“². Das Hauptdefizit, das sich ihm in Prüfungssituationen mit Studierenden des Philosophikums offenbarte, sei das der mangelnden Bereitschaft gewesen, aufgeschlossen und produktiv „überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen.“³ Vielmehr waren die Studierenden darauf bedacht, einzelne, vermeintlich leichte philosophische Einzelthemen (wenn es denn so etwas gibt) zu lernen und zu reproduzieren, ohne dass sie geschichtsphilosophische Systematisierungen oder persönliche Einstellungen einbrachten. Dieser „Defekt“, wie Adorno es nennt, sei „wohl einer der Liebesfähigkeit.“⁴

Mag die Bezeichnung der mangelnden Liebesfähigkeit zunächst verwundern (Adorno selbst fasst diesen Passus bezeichnenderweise konjunktivisch und will sich nicht als „sentimental“ missverstanden wissen), so ist der Begriff der Liebe doch aufs Innerste besonders mit dem Gebiet der Philosophie, ja eigentlich mit allen hermeneutischen Wissenschaften verbunden.

Dem Begriff der Philosophie ist so das Prozedurale, letztlich das kontinuierliche (als Modus der Zeit) Gerichtet-Sein des menschlichen Erkenntnisvermögens auf etwas außer-zeitlich Ideales immanent, das nie zur Gänze verstanden werden kann.

In der Geschichte der Philosophie lässt sich dementsprechend seit der Antike bis ins 20. Jahrhundert ein pendelartiger Verlauf von positiven⁵ und kritischen mehr oder weniger systemphilosophischen Setzungen konturieren, die im Laufe der Zeit und des gesellschaftlich-technologischen Fortschritts immer wieder von anderen suspen-

2 Adorno, Theodor W. „Philosophie und Lehrer.“ In: *Gesammelte Schriften Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe. Stichworte. Anhang*. Tiedemann, Rolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. S. 485.

3 Ebd.

4 Ebd.

5 „Positiv“ meint hier nicht etwa: dem Positivismus entsprechend, sondern: positive Setzung.

diert wurden. So drängt sich den „unvermeidlichen Aufgaben“⁶ der Philosophie vor dem Hintergrund der Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft als der dialektischen Kehrseite⁷ der praktischen Vernunft „die allgegenwärtige Frage »Ist das auch Wissenschaft?«“ auf und es droht die Gefahr, dass der „Geist noch in seinem einheimischen Bereich“ entgeistet wird.⁸

An der Phänomenologie Edmund Husserls, die wohl einen der letzten groß angelegten erkenntnistheoretischen Systementwürfe darstellt, können in Abgrenzung ihrer kritischen Reflexion durch die Frankfurter Schule das Potential und die Aporetik der Philosophie exemplifiziert werden.⁹

Es ist das epistemologische Hauptinteresse Husserls, in kritischer Abwendung vom Szientismus und Psychologismus den Cartesianischen Dualismus von Subjekt und Objekt zu überwinden. An der zunehmend szientistischen wissenschaftlichen Ausrichtung kritisiert Husserl, dass in ihr die Lebenswelten der erkenntniskonstituierenden Subjekte ebenso wenig eine Rolle spielen wie die Bedingungen der Möglichkeit von Wahrnehmung und Erkenntnis überhaupt. Husserl sieht den möglichen Einheitsgrund von wahrnehmendem Subjekt und zu erkennendem Objekt in der Intentionalität, d.h. im Gerichtet-Sein des Bewusstseins. Durch eine eigentümliche Verschmelzung, die sich durch die apriorischen Vermögen der Epoche und der eidetischen Reduktion realisieren soll, nämlich von intra-mentaler Konstitution und der Gerichtetheit auf ein extra-mental Seiendes, glaubt Husserl in der Vereinheitlichung von Lebensweltbezug und wissenschaftlicher Logizität den Dualismus von *res cogitans* und *res extensa* aufgehoben zu haben.

Der Anspruch der konsequenten Orientierung der Erkenntnis an den Wahrnehmungsobjekten (den „Sachen selbst“¹⁰) ist aber durch ein (wenngleich sehr originelles) methodisches Konglomerat aus transzendentalen Idealismus und formaler Logik nicht

6 Hier in Analogie zu den unvermeidlichen Aufgaben der reinen Vernunft bei Kant (Gott, Freiheit, Unsterblichkeit).

Vgl. Kant, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. In: AA III. 2. Auflage, 1787. S. 31.

7 S. Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max. *Dialektik der Aufklärung*.

8 Adorno, Theodor W. „Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung.“ In: *Gesammelte Schriften Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II*. A.a.O., S. 496.

9 Es steht in gewisser Weise zur Disposition, wie „systematisch“ Husserls Philosophie ist. Sie ist aber in jedem Fall systematischer als er sie idealiter intendiert. Die sprachliche und logische Strenge wirkt hier gegen sein eigentliches Interesse (s.u.).

Allgemein referierte Inhalte der Philosophie Husserls lassen sich nachlesen in:

Husserl, Edmund. »*Encyclopaedia Britannica*«-Artikel. In: *Husserliana IX*, 1927.

10 Husserl, Edmund. *Logische Untersuchungen: Zweiter Band, I. Teil*. Halle: Niemeyer, 1913. S. 6.

einzulösen.

Die gattungsspezifischen Abstraktionen und die Suche nach apriorischen Invarianzen im konkreten Gegebenen lassen die „Sachen selbst“ letztlich doch wieder in den Hintergrund treten. Bezeichnenderweise muss Husserl in jenen Passagen, in denen er phänomenologische Vereinheitlichungen darzustellen versucht, den Bereich der exakten formal-logischen Sprache verlassen und operiert mit vagen Begriffen und Metaphern: „Sie [Die Akte der Ausdruckserscheinung und der Bedeutungsintention] bilden [...] eine innig verschmolzene Einheit von eigentümlichem Charakter.“¹¹

Mit Wittgenstein könnte man nun freilich sagen, Husserl habe „die Grenzen seiner Sprache“¹² erreicht und versuche, das in Worte zu kleiden, worüber er besser „schweigen“¹³ sollte; hatte Wittgenstein doch den transzendentalphilosophischen Methoden apodiktisch seine logizistische entgegengestellt: „Die richtige Methode der Philosophie wäre eigentlich die: [...], wenn ein anderer etwas Metaphysisches sagen wollte, ihm nachzuweisen, daß er gewissen Zeichen in seinen Texten keine Bedeutung gegeben hat.“¹⁴

Max Horkheimer grenzt sich von diesem logisch-positivistischen Methodenparadigma in einem Brief an Adorno in aller Deutlichkeit ab, indem er auf die Begrifflichkeit Wittgensteins anspielend schreibt: „Diese gegenwärtige Philosophie treibt Mathematik, der Rest ist Schweigen. [...] Sie stellt [...] einen Teil des kulturellen Apparats dar, dessen Funktion es ist, die Menschheit stumm zu machen.“¹⁵

Was Horkheimer und Adorno Husserl stattdessen vorwerfen, ist gerade nicht seine Nähe zum transzendentalen Idealismus und zur Metaphysik, sondern „die Verabsolutierung der Logik, die sich immanent-logisch nicht durchhalten lässt.“¹⁶ Wenn man Husserls phänomenologische Methode als „Verschmelzung“ von transzendentalen Idealismus und formaler Logik interpretiert, dann unterscheidet sich also der logische Positivismus in der Husserl-Kritik von der Philosophie der Frankfurter Schule, die ihrerseits die Verabsolutierung des Logischen ablehnt, durch die Ablehnung des Transzendentalen.

11 Husserl, Edmund. A.a.O., S. 39.

12 Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. Satz 5.6.

13 A.a.O., Satz 7.

14 A.a.O., Satz 6.53.

15 Horkheimer, Max. „Brief an Theodor W. Adorno vom 8.12.1936.“ In: *Th. W. Adorno; Max Horkheimer: Briefwechsel 1927-1937*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

16 Adorno, Theodor W. „Brief an Max Horkheimer vom 24.11.1934.“ A.a.O.

In der methodischen Verabsolutierung der Logik und der programmatischen Exaktheit und Strenge des sprachlichen Ausdrucks fällt Husserl hinter sein eigenes ehrenwertes Motiv, d.i. die Wendung zum „Universum des Subjektiven“¹⁷, zurück – er wird „reaktionär“.¹⁸

Das „Reaktionäre“ der logizistischen Komponente der Husserlschen Philosophie begründet sich in ihrer mangelnden soziologischen und historischen Dimensionierung. Die verabsolutierten Gesetze der Identifikation von Sache und Begriff überbrücken ebenso zwanghaft die Nichtidentität von Ding und begrifflicher Abstraktion wie sie die gesellschaftlichen und lebensweltlichen Gegensätze liquidieren (d.h. gleichmachen): „Die angebliche Strenge und Exaktheit des Denkens [...] erweist sich im Grunde als dieselbe Objektivität, die bei Konflikten sowohl den Arbeitern wie den Unternehmern gerecht wird und die, im Bewusstsein, dass es schon heroisch ist, nicht auch offen zu den Angreifern zu halten, in dem gleichen Augenblick die Neutralität wieder mit heiligen Schwüren bekundet, wo die Betroffenen neutralen Ursprungs vollends zugrunde gehen.“¹⁹

Auch Herbert Marcuse und Jürgen Habermas würdigen und kritisieren Husserls Philosophie in ähnlicher Diktion. So schreibt Marcuse, Husserl „schuf eine neue Welt theoretischer und praktischer Vernunft, aber er blieb einer spezifischen gesellschaftlichen Welt verpflichtet, die ihre offenkundigen Grenzen hat [...]“.²⁰

Diese „Begrenztheit“ der Husserlschen Philosophie ist insofern ein Hauptanknüpfungspunkt der nachfolgenden philosophischen Strömungen des Existenzialismus, der Dekonstruktion und der Kritischen Theorie, als das Scheitern eines neuen phänomenologisch-kritischen, gleichwohl positiven²¹ Systementwurfs die Aporetik des Verstehens und der Philosophie überhaupt ins Zentrum rücken lässt.

Bestand für Husserl noch die „Möglichkeit“ für die Phänomenologie positiv zu setzen, dass die Erkenntnisconstitution des Menschen „kontinuierlich unter methodischer Erhaltung der Reinheit [...] *in infinitum*“²² fortgeführt werden kann, sehen die Vertreter der Kritischen Theorie hierin ein unmögliches Streben nach historisch nicht

17 Husserl, Edmund. „Späte Texte über Zeitkonstitution (1929-1934): Die C-Manuskripte.“ In: Husserliana VIII, S. 125-127.

18 Ebd.

19 Horkheimer, Max. „Brief an Theodor W. Adorno vom 8.12.1936.“ A.a.O.

20 Marcuse, Herbert. *Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Darmstadt: Luchterhand, 1967. S. 180.

21 S.o.

22 Husserl, Edmund. *Encyclopaedia Britannica*«-Artikel. A.a.O. S. 4.

dimensionierten und ganzheitlichen Erkenntnisidealen.

An die Stelle der positiven Setzung tritt bei Adorno die bestimmte Negation und ein eigentümlich ambivalentes Verhältnis zur Aporie. Das wahrnehmende Subjekt ist so sehr in die zu kritisierende und zu verändernde Welt verflochten, dass es selbst Teil eines undurchsichtigen Verblendungszusammenhanges ist, den es nicht zur Gänze transzendieren kann. In diesem Sinne ist für Adorno das Ganze in bestimmter Negation von Hegels Ganzheitsbegriff „das Unwahre“.²³

Der „Denkende“ muss – will er die Welt in ihrer möglichen Veränderbarkeit erkennen – die Aporie des normativen Anspruchs verstehen, zugleich „in den Sachen und außer den Sachen“²⁴, mithin zugleich welt-immanent und welt-transzendent zu sein. In diesem bewusst oszillierend verbindlich unverbindlichen Sinne ist der Aphorismus, mit dem die Schrift „Minima Moralia“ schließt, nur annäherungsweise, also nicht ganz, zu verstehen: „Je leidenschaftlicher der Gedanke gegen sein Bedingtsein sich abdichtet um des Unbedingten Willen, um so bewusstloser und damit verhängnisvoller, fällt er der Welt zu. Selbst seine eigene Unmöglichkeit muß er noch begreifen um der Möglichkeit willen.“²⁵

3 Aspektorientierte Kritik der wissenschaftstheoretischen Ausrichtung in der Lehrerausbildung und Schulbildung

Vor Beginn des schulpraktischen Teils des Praxissemesters belegen die Studierenden gemäß der Rahmenkonzeption des Schulministeriums NRW Seminare mindestens in den beiden Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, welche auf die im Praxissemester durchzuführenden sog. Studienprojekte vorbereiten sollen. Die Studienprojekte, die vorgeblich als Verknüpfung von Theorie (Universität) und Praxis (Schule) intendiert sind, stellen die einzig prüfungsrelevante, d.h. benotete Leistung im Praxissemester dar. Insofern wird zu zeigen sein, ob diese Akzentuierung von universitätsgeleiteten Projekten nicht eher zur Unterminierung schulpraktischer Erfahrung führt. Überdies sind die Methodenparadigmen, die für die Studierenden geltend gemacht worden sind, einer kritischen Beurteilung zu unterziehen. Es ist allerdings auch in gewisser Weise relativierend vorzuschicken, dass in der Rahmenkonzepti-

23 Adorno, Theodor W. „Minima Moralia.“ In: *Gesammelte Schriften Band 4*. Tiedemann, Rolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. S. 55.

24 A.a.O., S. 82.

25 A.a.O., S. 281.

on des Landes NRW die empirischen Methoden durchaus nicht apodiktisch als einzig anzuwendende gesetzt sind.²⁶ Wenn hier den Universitäten des Landes zur Orientierung etwa die „Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien- und Unterrichtsprojekten“²⁷ vorgegeben sind, dann ist hier freilich zwar der Jargon eines empirischen Wissenschaftsverständnisses herauszulesen; die Vorgabe ließe den Universitäten jedoch durchaus Gestaltungsspielraum. Auch ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass ein „Standard“, der die Kompetenzen der Studierenden in Bezug auf die Begleitseminare betrifft, die adäquate Auswahl von „hermeneutische[n] und empirische[n] Untersuchungsmethoden“²⁸ umfasst.

Es ist gleichwohl frappierend, dass die universitären Umsetzungen dieser Rahmenkonzeption in den allgemeinen Studienordnungen und in den Fachdidaktiken eine wissenschaftliche Akzentuierung vornehmen, die vor allem der empirischen Erziehungswissenschaft entspricht. So ist etwa vorgesehen, dass alle Studierenden auch ein Projektseminar in den Bildungswissenschaften belegen. Der historischen Polyvalenz des Bildungsbegriffs wird dabei allerdings kaum entsprochen. Die Seminarangebote, aus denen die Studierenden wählen können, sind nahezu ausschließlich beschränkt auf Inhalte der psychologischen und empirischen Erziehungswissenschaft.²⁹ Die Universität Münster sieht darüber hinaus beispielsweise zusätzlich zu den Vorbereitungsseminaren in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken ein sogenanntes Forschungsmethodenseminar vor, das seinerseits „fachdidaktisch oder bildungswissenschaftlich orientiert sein“³⁰ kann. Fächerübergreifend ist hier allerdings eindeutig ein empirischer Methodenbegriff grundgelegt, wenn „Verfahren der Beobachtung von Unterricht und Lehr-Lernprozessen, der Datenerhebung und -auswertung, der Analyse von schulpädagogischen und/ oder fachdidaktischen Dokumenten, der

26 Diese Relativierung wird ihrerseits aufgehoben durch die nicht durchgehaltene methodische Offenheit. Es ist zu zeigen, dass das Versprechen methodischer Offenheit nicht eingelöst wird.

27 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudien-gang.“ 20.06.2018. <http://www.bised.uni-bielefeld.de/evaluation/evaluation/Rahmenkonzept_Praxissemester> 14.04.2010. S. 7.

28 Hervorhebung von mir.
A.a.O., S. 20.

29 Vgl. Vorlesungsverzeichnis der Universität Münster.

30 Rektorat der WWU Münster. „Ordnung für das Praxissemester der WWU Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/ordnungf__rda-spraxissemester_hp.pdf> 10.04.2014. S. 1643.

pädagogischen Diagnostik, der Evaluation von Bildungsangeboten und Unterrichtsversuchen [...]“³¹ als methodologische Grundbausteine vorgesehen sind.

Bemerkenswerterweise folgen die Fachgruppen der traditionell geisteswissenschaftlichen Fächer Deutsch und Philosophie Methodenparadigmen fachfremder Wissenschaften. So heißt es etwa im Endbericht der Fachgruppe Deutsch der Universität Münster: „Die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen werden in Lehrangeboten vermittelt, die von den Bildungswissenschaften durchgeführt werden.“³² Die Disparität von geisteswissenschaftlicher Provenienz und aufoktroierter außer-fachlicher Methode wird bezeichnenderweise im nachfolgenden Satz ansatzweise problematisiert: „Es wird zu beobachten sein, ob eine genaue Passung der vermittelten Inhalte und Methoden mit den Anforderungen des Faches gewährleistet werden kann, damit die Studierenden sowohl in den Vorbereitungsseminaren als auch in der schulischen Praxis den Anforderungen gerecht werden können, die das forschende Lernen im Fach Deutsch mit sich bringt.“³³

Selbst die Fachgruppe Philosophie verweist in ihrem spezifischen Konzept für das Praxissemester in Bezug auf die anzuwendenden Methoden auf die sog. Methodenseminare der Erziehungswissenschaft³⁴, welche – so wird es im Bericht der Fachgruppe Philosophie formuliert – „der Einführung in empirische Forschungsmethoden zur Analyse von Unterrichtsprozessen“³⁵ dienen.

3.1 Das Konzept „Forschendes Lernen“

In der Philosophie der Aufklärung³⁶ hat die forschende Einstellung einen hohen Stellenwert; zum einen freilich, weil das Forschen eng verbunden ist mit dem prozeduralen Charakter der Philosophie, zum anderen, weil es ebenso verknüpft ist mit dem Entwurf des denkenden Subjektes in einer chaotischen Welt (chaotisch im Sinne der Mannigfaltigkeit der Eindrücke). So schreibt Kant 15 Jahre vor dem Erscheinen der

31 Ebd.

32 Fachgruppe Deutsch der WWU Münster. „Fachspezifisches Konzept für das Praxissemester in der Ausbildungsregion Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/kooperation/deutsch_fachkonzept_2015-ws_aktualisiert.pdf> November 2015. S. 12.

33 Ebd.

34 Vgl. Fachgruppe Philosophie der WWU Münster. „Fachspezifisches Konzept für das Praxissemester in der Ausbildungsregion Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/kooperation/philosophie_fachkonzept_2015-ws.pdf> Oktober 2015. S. 5.

35 A.a.O., S. 4.

36 Hier v.a. im Sinne Kants.

Kritik der reinen Vernunft und damit vor der systematischen Überwindung der Hummeschen Kritik am Rationalismus: „Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist *zetetisch*, wie sie einige Alte nannten, d.i. *forschend*, und wird nur bei selten geübter Vernunft in verschiedenen Stücken *dogmatisch*, d.i. *entschieden*.“³⁷

Der Kantische Begriff der Weltweisheit ist in bildungstheoretischer Transformation dem Bildungsbegriff Humboldts analog, der emanzipierte, mündige Subjekte einer Gesellschaft bezeichnenderweise als „Weltbürger“ bezeichnete. Für Humboldt ist Bildung eng verbunden mit der entäußernden Auseinandersetzung mit der Welt: „Bloss weil [...] sein [d.i. der Mensch] Denken und sein Handeln nicht anders, [...] als nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, [...] Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“³⁸

Diese „Verbindung“ kann sich jedoch nur dann vollziehen, wenn sich überhaupt erst durch Selbst-Denken (im doppelten Sinne) Persönlichkeit konstituiert hat. An dieser Stelle ist auf die drei Kantischen Maximen des Selbst-Denkens zu verweisen, die berechtigterweise auch heute noch maßgeblich sein sollen für die Philosophiedidaktik: „1) Selbst denken 2) Sich (in der Mittheilung mit Menschen) in die Stelle jedes andern zu denken 3) Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken.“³⁹

Der Begriff des Forschens, der im sog. „Forschenden Lernen“ angelegt ist, ist bloß noch ein Derivat des Persönlichkeit konstituierenden Forschungs- und Denkbegriffs der Aufklärung.⁴⁰

Wenn sich im Rahmenkonzept zum Praxissemester und in den Konkretisierungen der Universitäten und Fachgruppen auf das Forschende Lernen bezogen wird, dann somit in aller Regel auf die Begriffsexplikation von Ludwig Huber, der Forschendes Lernen dadurch bestimmt, dass es sich vor anderen Lernformen insbesondere durch die

37 Kant, Immanuel. Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766. In: AA Bd. II. 1765. S. 307.

38 von Humboldt, Wilhelm. „Theorie der Bildung des Menschen.“ In: *Werke in fünf Bänden, erster Teil: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: Cotta'sche Verlagsbuchhandlung, 1960. S. 235.

39 Kant, Immanuel. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. In: AA Bd. VII. 1796/97. S. 228.

40 Es ist gewiss zu beachten, dass der Begriff des Forschens in Natur- und Geisteswissenschaften eine andere Bedeutung hat. So zitiert Adorno als Negativ-Beispiel für die Dominanz des naturwissenschaftlichen Verständnisses einen Satz, der einem Studenten an einer ausländischen Universität genannt worden sei: „Sie sind hier nicht, um zu denken, sondern um zu forschen.“ Adorno, Theodor W. „Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung.“ A.a.O., S. 496.

Möglichkeit auszeichne,

„dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – [d.i. Frage, Hypothese, Methodendesign, Auswertung] – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“⁴¹

Einerseits werden im Zusammenhang der Deklaration der Ziele des Praxissemesters immer wieder Terme mit großer bildungstheoretischer Historie genannt (v.a. Reflexion und Handeln), andererseits entfremdet die praktische und methodologische Ausrichtung vom vermeintlich eigentlichen Interesse. Die methodischen Vorgaben, „eine klar begrenzte Fragestellung“ zu formulieren, die durch „empirische[] Methoden“⁴² belegt oder widerlegt werden soll, ferner das wissenschaftliche Spiel, etwas für „Dritte Interessantes“ (dieser Aspekt ist bezeichnenderweise das erste Definitionsmerkmal Forschenden Lernens) zu generieren, führt vielleicht zu einem in bildungstheoretischer Hinsicht fragwürdigen „professionellen Selbstkonzept“⁴³, sicher aber nicht zu einem emanzipatorischen Selbstentwurf der Studierenden.

Was sich in den Anforderungen an die Studierenden artikuliert, ist die methodisch angeleitete Fremdbestimmtheit im Gewande des Versprechens des subjektiven Entwurfs und der Stärkung des Reflexionsvermögens. Das Bewusstsein, das sich hierdurch perpetuiert, ist mithin ein verdinglichtes: „Noch wo [die Geisteswissenschaften] weltanschaulich dem Positivismus opponieren, sind sie insgeheim unter den Bann der positivistischen Denkmanier geraten, den eines verdinglichten Bewusstseins.“⁴⁴ Die methodisch wie emanzipatorisch restringierten Vorgaben des Praxissemesters „schieb[en] sich [...] vor die Gegenstände“, die in vorurteilsfreier Bezugnahme zu betrachten wären, und „verhinder[n so] die Bildung, die eins wäre mit dem Widerstand gegen die Verdinglichung.“⁴⁵

Studierenden ist bemerkenswerterweise aufgefallen, dass es eine Disparität von auf-

41 Die Universität Köln scheint mit einer 30-seitigen Ausarbeitung des Konzeptes eine der ausführlichsten Zusammenfassungen vorzulegen.

ZfL Köln; Universität Köln. „Forschendes Lernen im Praxissemester.“ 20.06.2018. <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf> S. 5.

42 A.a.O., S. 9.

43 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters...“ A.a.O., S. 4.

44 Adorno, Theodor W. „Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung.“ A.a.O., S. 496.

45 A.a.O., S. 497.

gezungenem wissenschaftlichem Interesse und schulpraktischen Handlungen gibt. So ist einer Evaluation des Praxissemesters aus dem Jahr 2016 zu entnehmen, dass nur etwa 30% der Studierenden die universitäre und das bedeutet: die wissenschaftlich-methodische Betreuung gut heißen.⁴⁶

Die empirische Wissenschaftlichkeit soll ausgehend vom Konkreten ebenso konkrete Problemlösungsstrategien nahe legen; die Einstellung einer empirisch-betrachtenden Wahrnehmung enthebt aber unmittelbar aus konkreten Handlungssituationen, in denen es auf moralische Urteilsfähigkeit, Empathie, historisch-kritische Betrachtungen, kurzum: Handlungsfelder der praktischen Vernunft ankommt.

Für den angemessenen Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern, traumatisierten Flüchtlingen, sprachlichen Barrieren⁴⁷ bedarf es eines geistigen Vermögens, das faktisch sich Darstellende zu transzendieren; mit Kant mag man das praktische Vernunft oder Freiheit nennen, mit Adorno und Humboldt vielleicht Liebe zur Humanität.

3.2 Die Restrangiertheit empirischer Verfahren

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass empirische Verfahren auch in den Bildungswissenschaften ihre Berechtigung haben wie ebenso zu beachten ist, dass mit Kant jede (Natur-)Erkenntnis zuallererst mit der Erfahrung anhebt. Empirische Erhebungs- und Analyseverfahren bieten jedoch nur eine Perspektive der Erfassung eines Gesamtzusammenhangs, in dem die Handlungsfelder des Schulischen zu betrachten sind. Die Hegemonialstellung der empirischen Methoden ist eine Ausdrucksform instrumenteller Vernunft, die gemäß den gegenwärtigen Bildungsstandards vor allem anderen auf die symptomatische Optimierung und Ökonomisierung von Bildungsprozessen abzielt. Die Beschränkung auf das Faktische wird so nicht nur nicht zum bloßen Orientierungsrahmen für weiterführende hermeneutische Überlegungen: Das Faktische wird eine normative Kraft, deren strukturelle, d.h. gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entstehungsbedingungen nicht mehr mitgedacht werden. Mit anderen Worten: Durch die Affirmation des Bestehenden geht die Möglichkeit der Negation völlig abhanden.

Bedingung der Möglichkeit zum Denken der Negation wären etwa die auszubilden-

46 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Das Praxissemester auf dem Prüfstand.“ In: *Schule NRW* 11/2016 (Beilage). S. 7.

47 Diese praktischen Beispiele übernehme ich aus meinen eigenen Erfahrungen.

den Vermögen der Selbstbestimmung und der Spontanität. Diese Vermögen, die konstitutiv verbunden sind mit dem Kantischen Freiheitsbegriff, bieten auch für Adorno eine mitzudenkende Kontrastfolie für jede empirische Untersuchung: „Wir haben uns davor zu hüten, die Menschen, mit denen wir uns befassen, als bloße Quanten zu sehen, deren Denken und Verhalten blinden Gesetzen unterliegen. Wir wissen, dass sie auch dann Menschen mit der Möglichkeit freier Selbstbestimmung und Spontanität bleiben, wenn sie in ihnen selber undurchsichtige Zusammenhänge eingespannt sind, und dass an diesem Element des Spontanen und Bewussten das Gesetz der großen Zahl seine Grenze hat.“⁴⁸

Beispielhaften Forschungsfragen, denen Studierende im Praxissemester nachgehen können (respektive sollen), weisen genau diese Restrangiertheit (mit Marcuse könnte man es auch *Eindimensionalität* nennen) auf: Die Frage beispielsweise „Welchen Einfluss hat das Leseselbstkonzept auf die Lesemotivation von GrundschülerInnen der vierten Klasse?“⁴⁹ ist insofern eindimensional, als in ihr eo ipso u.a. folgendes Potential nicht angelegt ist:

Es wäre die Frage zu beantworten, wie sich überhaupt ein Selbstkonzept, spezieller: ein Leseselbstkonzept bei Heranwachsenden konstituiert. Es wäre konkreter in den Blick zu nehmen, wie sich diese Konstitution bei jedem Individuum vollzieht. Ferner wäre zu thematisieren, welche strukturellen „Trägheitsmomente“⁵⁰ eine angemessene Selbstkonzeptkonstitution und Betrachtung unterminieren und inwiefern eine soziologisch-kritische Dimensionierung jedes/r SchülerIn Aufschluss gibt über sachbezogene Entwicklungsstände. Auch der Begriff der „Lesemotivation“ bedürfte einer ideologiekritischen Einordnung in ähnlicher Art.

Empirisch-evaluative Studien des Schulministeriums NRW über das Praxissemester sind interessanterweise in analoger Weise insuffizient. An dieser Stelle möchte ich beispielhaft auf die Broschüre „Das Praxissemester auf dem Prüfstand“ verweisen. Aus der Broschüre geht als zentrales Ergebnis von Studentenforschungen hervor, dass das Praxissemester „insgesamt ausgesprochen positiv bewertet wird“, da es nach

48 Adorno, Theodor W. „Zur gegenwärtigen Stellung der empirischen Sozialforschung in Deutschland.“ In: Fünfzig Jahre nach Weinheim: Empirische Markt- und Sozialforschung gestern, heute, morgen. Sahner, Heinz (Hrsg.). 1952. Baden-Baden: Nomos, 2002. S. 22.

49 Diese und weitere beispielhafte Fragen in:
Wiescholek, Sandra. „Forschen im Praxissemester: Planung von Studien.“ 20.06.2018.
<<https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2015/02/13/planung/>>

50 Vgl. Habermas, Jürgen. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. S. 398.

Einschätzung der Studierenden „einen intensiven Einblick in den Arbeitsplatz Schule“ darstellt.⁵¹ In diesem Sinne sei der schulpraktische Teil von 95% der Studierenden als „sehr positiv wahrgenommen worden.“⁵²

Diese Erkenntnis erscheint aber wie tautologisch. Die Bejahung der Frage, ob Studierende des Lehramts eine schulpraktische Phase für praktisch lehrreich erachten, ist nicht nur zirkulär, sondern liefert darüber hinaus keine Einsichten in sachstrukturelle Entwicklungsstände und moralisch-emotionale Prädisponiertheiten der Studierenden. Die evaluative Frageausrichtung lässt von vornherein keine andere als die angegebene Antwortmöglichkeit zu: Das empirische Evaluationsverfahren versiegelt sich selbst in der Affirmation einer Faktizität, die nur dem Anschein nach zur Disposition gestellt wird.

Es ist auch auf die Gedankenlosigkeit hinzuweisen, mit welcher der präorganisierten Praxiserfahrung das Potential zukommen soll, die Handlungsfähigkeit und Reflexionskraft der Studierenden zu stärken. In einer Passage, die sich der Funktion der Studienprojekte widmet, ist visuell sehr exponiert folgendes Zitat von Albert Camus notiert: „Um sich selbst zu erkennen, muss man handeln.“⁵³

Es bedarf keines ausgezeichneten Vorverständnisses der Philosophie Camus', um zu erkennen, dass dieses Zitat in seiner begrifflich-semantischen Prägnanz voll und ganz von einer ursprünglichen Bedeutung entfremdet worden ist. Was Camus meint, ist geradezu das Gegenteil des semantischen Kontextes, in den es hier implementiert wurde: Wenn Camus vom Handeln spricht, dann meint er damit sicher nicht die Orientierung an eindimensionalen methodischen Paradigmen; er meint Handeln als Selbstbestimmung, als Aktivität eines in eine kontingente, absurde Welt geworfenen Subjekts – letztlich als Widerstand gegen eine sinnlos erscheinende Welt. In der versatzstückartig-zweckentfremdenden Aufnahme von Philosophemen in einen ideologisch gegensätzlichen Kontext erweist sich das wissenschaftstheoretische Fundament der Fürsprecher des Praxissemesters als prinzipiell verdinglichend.

51 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Das Praxissemester auf dem Prüfstand.“ In: *Schule NRW* 11/2016 (Beilage). S. 7.

52 Ebd.

53 A.a.O., S: 5.

3.3 Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung und Schulbildung

Aus den LABG, den LVG, den Beschlüssen der KMK geht unmissverständlich hervor, dass die Orientierung an zu erwerbenden Kompetenzen auch in der Lehrerbildung maßgeblich sein soll.

Dies spiegelt sich folgerichtig auch in für das Praxissemester formulierten Kompetenzerwartungen. Auf eine kurze Beschreibung und Beurteilung dieser Kompetenzerwartungen folgt in diesem Abschnitt eine allgemeine Skizzierung des Problemfeldes von Kompetenzorientierung und hermeneutischer Wissenschaftlichkeit.

Mit Blick auf den Lernort Schule sollen die Studierenden sich etwa im Praxissemester die Kompetenzen aneignen, „fachliches Lernen zu planen“, die „Komplexität unterrichtlicher Situationen zu bewältigen, Werte und Normen zu vermitteln und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen zu unterstützen, über reflexive Prozesse ihre Rolle weiterzuentwickeln.“⁵⁴

Es ist aber in bildungstheoretischer Hinsicht vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Problemlage (Abs. 3-3.2) nicht nachvollziehbar, wie sich oben zitierte Fähigkeiten – wenn man denn ihre Begriffs- und Bedeutungsgeschichte ernst nimmt – im Rahmen der skizzierten Praxissemestervorgaben überhaupt bilden sollen. Die gebrauchten Begriffe der Werte und Normen, der Selbstbestimmtheit, der Handlungsfähigkeit, der Reflexion, der Selbsterhaltung sind bloß noch als pseudo-emanzipatorische Phrasen suggestiv stellvertretend für ein einst humanistisches Interesse.

Die Orientierung an Kompetenzen perpetuiert einen pragmatischen Bildungsbegriff, bei dem es nicht um das Angemessene, d.i. die Bewusstseinsentwicklung der SchülerInnen, geht, sondern einzig um das faktisch Messbare. Die Begriffe der Kompetenz- und Ergebnisorientierung haben sich durchgesetzt, weil sie im Zuge der Umstrukturierung von der Input- zur Outputorientierung messbar gemacht werden können. Das Ziel, „gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der SchülerInnen in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten“⁵⁵ rückt nicht etwa eine Verbesserung des Bildungsniveaus ins Zentrum des Interesses, sondern ganz unverhohlen die Messbarkeit durch einen semantisch ausgehöhlten Bildungsbegriff.

54 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters...“ A.a.O., S. 21f.

55 KMK der Ministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland. „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.“ 20.06.2018. <<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>>

Die mit dem Kompetenzbegriff aufgegebenen Problemlösungs- und Ergebnisorientierungen stehen dem hermeneutisch-prozeduralen Charakter der Geisteswissenschaften diametral entgegen. Der Kernlehrplan des Faches Deutsch für die gymnasiale Oberstufe etwa ist (wie alle anderen KLPs) überschrieben mit einem Leitsatz der OECD: „Klare Ergebnisorientierung in Verbindung mit erweiterter Schulautonomie und konsequenter Rechenschaftslegung begünstigen gute Leistung.“⁵⁶

Der in diesem Zitat verwendete Autonomie-Begriff trägt nichts mehr als eine wirtschaftsliberalistische Analogisierung der Institution Schule mit Unternehmen der „freien“ Marktwirtschaft. Vor diesem Hintergrund wirken fragmentarisch eingestreuete begriffliche Referenzen an einen die Mündigkeit des Subjektes umfassenden Bildungsbegriff wie Verfremdungen (s.o.). So wird etwa sechsmal und im Einbezug aller Abstraktionsniveaus (EF, GK, LK) der Begriff des kommunikativen Handelns verwendet. Ein Beispiel: „Die SchülerInnen können sprachliche Gestaltungsmittel, Texte, kommunikatives Handeln und mediale Gestaltung in historisch-gesellschaftliche Entwicklungslinien einordnen.“⁵⁷

In der Zentrierung des Messbaren geht den Bildungswissenschaften das Potential abhanden, eine ideale Kontrastfolie im Sinne der Diskursethik von Habermas zu bilden. So ist es nicht der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“⁵⁸ der sich in Orientierung an idealen Diskursnormen durchsetzt, sondern der gar nicht eigentümliche Zwang der normativen Kraft des Faktischen.

56 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „KLP für die Sek. II: Deutsch.“ 20.06.2018.

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/GOST_Deutsch_Endfassung2.pdf> S. 3.

57 A.a.O., S. 30.

58 Vgl. Habermas, Jürgen. „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.“ In: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Ders.; Luhman, Niklas (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971. S. 137.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Darstellung nahm es sich zur Aufgabe, mit einem Blick auf vornehmlich praxisbezogene Aspekte der Lehrerausbildung eine Problemsituation zu skizzieren, die ihren Grund in der Subversion der Geisteswissenschaften durch die wirtschaftskonformen positiven Wissenschaften hat.

Im Ausgang von der Philosophie Husserls und ihrer Rezeption durch die Frankfurter Schule konnte exemplifiziert werden, dass das Hermeneutisch-Prozedurale, das Ungesicherte, das Aporetische zentrale Dimensionen der Geisteswissenschaften sind, die dem Sicherheitsbedürfnis positiver Wissenschaften entgegenstehen. Da methodische Sicherung, Positivität qua Messbarkeit und die Orientierung am Vorfindlichen im Laufe des technischen Fortschritts zu den Hauptkriterien von Wissenschaft überhaupt geworden sind, sehen sich die hermeneutischen Wissenschaften zusehends der Frage ausgesetzt, ob ihr wissenschaftlicher Status überhaupt berechtigt ist.

In diesem Sinne konnte in Bezug auf die Bildungswissenschaften und konkreter: in Bezug auf die Ausbildung von LehrerInnen im sog. Praxissemester festgestellt werden, dass sich fächerübergreifend, d.h. die natur- und geisteswissenschaftlichen Fächer umgreifend, ein auf die Orientierung am Faktischen restringierter Bildungsbegriff durchsetzt, der das Versprechen eines subjektiven Entwurfs in der praktischen Auseinandersetzung keinesfalls hält und SchülerInnen wie Studierende als Quanten einer Faktizität ansehen lässt, deren Veränderung nicht zur Disposition steht.

Als Beispiel für wissenschaftstheoretische Fremdbestimmung konnte das Konzept Forschenden Lernens herausgestellt werden. Anhand beispielhafter empirisch-evaluativer Fragestellungen konnte gezeigt werden, inwiefern diese – vor allem in der Anwendung in geisteswissenschaftlichen Feldern – hermeneutische Tiefendimensionen vermissen lassen. Die didaktische Umstrukturierung zur Output- und Kompetenzorientierung auch in der Lehrerbildung verschärft ferner die Problemsituation der hermeneutischen Wissenschaften wie der geisteswissenschaftlichen Schulfächer, da ihr fachliches Fundament grundsätzlich mit dem Primat des Messbaren konfligiert.

Es wäre wünschenswert, wenn im Konzept Forschenden Lernens praktisch die Polyvalenz des historischen Bildungsbegriffs berücksichtigt werden würde. In diesem Sinne möchte ich abschließend vorschlagen, dass es mindestens den Lehrenden der Universitäten gemäß ihrer wissenschaftlichen Provenienz freigestellt sein sollte,

selbst zu entscheiden, was „Forschendes Lernen“ bedeutet. Darüber hinaus wäre ein breiter aufgestelltes bildungswissenschaftliches Begleitseminarangebot wünschenswert, in dem dezidiert auch aufklärerisch-humanistische und/oder kritische Bildungstheorien Berücksichtigung finden. Selbst Studierenden, die nur naturwissenschaftliche Fächer gewählt haben und denen mithin die Methoden der empirischen Erziehungswissenschaft affin sein mögen, sollten zumindest die Möglichkeit haben, darauf hingewiesen zu werden, dass das empirisch Messbare nur *eine* Dimension eines nicht bloß verständigen, sondern praktisch vernünftigen Citoyen ist.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor W. „Brief an Max Horkheimer vom 24.11.1934.“ In: *Th. W. Adorno; Max Horkheimer: Briefwechsel 1927-1937*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. „Minima Moralia.“ In: *Gesammelte Schriften Band 4*. Tiedemann, Rolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Adorno, Theodor W. „Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung.“ In: *Gesammelte Schriften Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II*. In: *Gesammelte Schriften Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe. Stichworte. Anhang*. Tiedemann, Rolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
- Adorno, Theodor W. „Philosophie und Lehrer.“ In: *Gesammelte Schriften Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe. Stichworte. Anhang*. Tiedemann, Rolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
- Adorno, Theodor W. „Zur gegenwärtigen Stellung der empirischen Sozialforschung in Deutschland.“ In: *Fünfzig Jahre nach Weinheim: Empirische Markt- und Sozialforschung gestern, heute, morgen*. Sahner, Heinz (Hrsg.). 1952. Baden-Baden: Nomos, 2002.
- Fachgruppe Deutsch der WWU Münster. „Fachspezifisches Konzept für das Praxissemester in der Ausbildungsregion Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/kooperation/deutsch_fachkonzept_2015-ws_aktualisiert.pdf> November 2015.
- Fachgruppe Philosophie der WWU Münster. „Fachspezifisches Konzept für das Praxissemester in der Ausbildungsregion Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/kooperation/philosophie_fachkonzept_2015-ws.pdf> Oktober 2015.
- Habermas, Jürgen. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- Habermas, Jürgen. „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.“ In: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Ders.; Luhman, Niklas (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- Heidegger, Martin. *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart: Neske, 1978.
- Husserl, Edmund. »*Encyclopaedia Britannica*«-Artikel. In: *Husserliana IX*, 1927.
- Husserl, Edmund. *Logische Untersuchungen: Zweiter Band, I. Teil*. Halle: Niemeyer, 1913.
- Husserl, Edmund. „Späte Texte über Zeitkonstitution (1929-1934): Die C-Manuskripte.“ In: *Husserliana VIII*.
- Horkheimer, Max. „Brief an Theodor W. Adorno vom 8.12.1936.“ In: *Th. W. Adorno; Max Horkheimer: Briefwechsel 1927-1937*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. In: AA Bd. VII. 1796/97.
- Kant, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. In: AA III. 2. Auflage, 1787.
- Kant, Immanuel. *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*. In: AA Bd. II. 1765.
- KMK der Ministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland. „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.“ 20.06.2018. <<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bil->

dungsstandards.html.>

Marcuse, Herbert. *Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Darmstadt: Luchterhand, 1967.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Das Praxissemester auf dem Prüfstand.“ In: *Schule NRW* 11/2016 (Beilage).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „KLP für die Sek. II: Deutsch.“

20.06.2018. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/GOST_Deutsch_Endfassung2.pdf>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang.“

20.06.2018. <http://www.bised.uni-bielefeld.de/evaluation/evaluation/Rahmenkonzept_Praxissemester> 14.04.2010.

Rektorat der WWU Münster. „Ordnung für das Praxissemester der WWU Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/ordnungf__rdaspraxissemester_hp.pdf> 10.04.2014.

Rektorat der WWU Münster. „Ordnung für das Praxissemester der WWU Münster.“ 20.06.2018. <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/ordnungf__rdaspraxissemester_hp.pdf> 10.04.2014.

Wiescholek, Sandra. „Forschen im Praxissemester: Planung von Studien.“ 20.06.2018.

<<https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2015/02/13/planung/>>

Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

ZfL Köln; Universität Köln. „Forschendes Lernen im Praxissemester.“ 20.06.2018. <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf>

<http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf>