

# Kunstlehre und Lehrkunst. Perspektiven einer praktischen Wissensform für pädagogisches Forschen und Handeln

Jochen Krautz

## *Zusammenfassung*

Im Gefolge der PISA-Studie wurde pädagogische Forschung und Lehre einer epistemischen Entdiversifizierung unterzogen: Geltung könne nur noch sog. „evidenzbasiertes“ Wissen beanspruchen. Pädagogische Praxis an den Schulen habe sich nach den Ergebnissen empirischer Forschung zu richten. Entsprechend wurde nicht nur die Lehrkräftebildung, sondern die politische Lenkung des ganzen Bildungswesens auf ein Modell technokratischer Steuerung und Messung umgestellt, ohne dass die Ergebnisse besser geworden wären.

Der Beitrag reaktualisiert als Alternative das im Ursprung antike Konzept der *téchne/ars*, um pädagogisches und didaktisches Handeln als kunstanaloge, praktische Wissensform auszuweisen. Ein solches Verständnis von Lehrkunst erweist sich damit als systematische Alternative zu Formatierungs- und Normierungstendenzen gerade in der Lehrkräftebildung und macht deutlich, dass die Repluralisierung hier der pädagogischen Wissenschaft nicht nur ein akademisches, sondern ein eminent politisches Problem ist.<sup>1</sup>

## 1 Aporien einer epistemischen Entdiversifizierung

Nach dem sogenannten „PISA-Schock“ von 2001<sup>2</sup> wurde seitens der Politik händeringend nach Lösungen für das – praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern längst bekannte – „Desaster“ gesucht. Die die PISA-Studie tragende Methodik der empirischen Bildungsforschung sollte in der Folge dann auch die Erkenntnisse liefern, wie Politik Schule und Lehrkräftebildung umgestalten könne, um den Rangplatz deutscher Schülerinnen und Schüler zu verbessern (vgl. Terhart 2021, S. 62).<sup>3</sup> Das Bildungssystem, so das neue Paradigma, solle nun als Ganzes „evidenzbasiert“ gesteuert werden (vgl. Karcher 2023):

„Unter dem Motto ‚What works‘ verspricht es, ein experimentell gesichertes und generalisierbares Wissen über die Wirksamkeit pädagogischer Technologien und bildungspolitischer Maßnahmen hervorzubringen. Evidenzbasierte Pädagogik zielt auf ein Wissen, was wirkt, und unterstellt damit nicht nur ein

---

<sup>1</sup> Der Beitrag knüpft an Überlegungen und Aspekte an, die in Krautz (2019) ausführlicher dargestellt und begründet werden.

<sup>2</sup> Dessen politische und ökonomische Hintergründe hier nicht näher diskutiert werden; vgl. hierzu Stederoth in diesem Band und u.a. Bürgi (2017), Dammer (2015), Krautz (2007, 2012, 2020), Münch (2018).

<sup>3</sup> Die Abläufe in Österreich und der Schweiz waren dazu weitgehend parallel.

bestimmtes Wissen über kausale Zusammenhänge in der sozialen Welt, sondern auch einen Transfer dieses Wissens in Bildungspraxis und Bildungspolitik.“ (Bellmann/Müller 2011, S. 10).

So wurde seitdem nicht nur Schule einer technokratischen Dauerreform, sondern auch die pädagogischen Wissenschaften einer entsprechenden epistemischen Angleichung unterzogen: Das Paradigma empirischer, sozialwissenschaftlicher und psychologischer Forschung wurde leitend für Erziehungswissenschaft wie Fachdidaktiken. Dies einerseits über die Neuschaffung und Umwidmung entsprechender Professuren, andererseits durch entsprechend ausgerichtete Drittmittelvergabe. Diesen „erpressten Paradigmenwechsel“ (vgl. Radtke 2016, S. 709) bezeichnete Ruhloff schon früh als „wissenschaftspolitische Machtergreifung“ der „Bildungs“-Effektivitätsforschung“ (Ruhloff 2007, S. 37, S. 40).

Das Problem der epistemischen Hegemonieansprüche einer „Evidenzorientierung“ umreißt Ladenthin treffend: „Mit dem Wort evident aber suggeriert eine besondere Art von Erziehungswissenschaft, nur die eigene Forschung sei wahr und bedeutsam – die andere Forschung nicht. Das Wording diffamiert also andere Erkenntnisarten. Und zwar alle anderen Erkenntnisarten.“ (Ladenthin 2022, S. 59) Dies zeigt sich im inzwischen gängigen Sprachgebrauch, der unter „Forschung“ nur noch empirische Forschung versteht; theoretisch arbeitende Disziplinen gelten daher als „forschungsfern“ (so z.B. Reusser 2020, S. 236).

Hinzu kommt, dass diese Form „theoretischer Empirie“ zugleich die „praktische Empirie“ (vgl. Ladenthin 2022, S. 54-56) delegitimiert: Die „Wirklichkeitswahrnehmung in der Praxis“ (ebd., S. 54) durch die Praktiker scheint nun – obwohl im Wortsinne tatsächlich „evident“ – als Erkenntnisform nicht satisfaktionsfähig. Das schulische Unterrichtshandeln erscheint nur dann als legitim, wenn es den Erkenntnissen der Bildungsforschung folgt. Dagegen hält Tenorth treffend fest: „Forschung, auch evidenzbasierte, generiert nämlich – grundsätzlich – keine Informationen, die ein quasi technologisches Modell der Anwendung begründen können, frei von Entscheidungszwängen, ‚alternativlos‘, wie unsere Politiker aktuell träumen“ (Tenorth 2014, S. 12).

Die systematische Tragweite dieser Einsicht unterläuft derselbe Autor, wenn er nur fünf Jahre später das Problem als erledigt ansieht, weil inzwischen „selbst hart gesottene Empiriker“ zugäben, „dass es keine lineare Zuordnung von Forschungsbefunden und Handlungsstrategien gibt“; sie wüssten nun, „dass die kluge Entscheidung des Praktikers in der Situation nicht entbehrlich wird“ (Tenorth 2019, S. 478). Diese „Einsicht“ löst das Grundproblem nicht: Empirische Forschung kann ohne eine allgemeine Pädagogik ihre Begriffe und Konzepte weder gewinnen noch begründen. Sie wirkt sonst übergriffig in den Bereich der pädagogischen Normbegründung, die sie grundsätzlich nicht leisten kann. So wirkt sie versteckt normativ (vgl. Hünig et al. 2019). Und: Wenn am Ende die Praktiker die Leerstellen füllen müssen, für die die Forschung blind bleibt, mag man auch aus rein finanzieller Sicht fragen, wozu der Aufwand gut sein soll.

Die aus dieser entdiversifizierten Monokultur erwachsenen epistemischen Aporien prägen heute die universitäre Lehrkräftebildung. Aus Sicht von Studierenden fallen bildungswissenschaftliche und oft auch fachdidaktische Studienanteile mit ihrer Vorstellung und ihrem Erleben von schulischer Unterrichtspraxis weit auseinander: Was sollen sie konkret mit Studien der Bildungsforschung anfangen? Wie sind immer kleinere Einheiten zerfallende „evidente“ Erkenntnisse der Bildungsforschung auf den Unterricht zu beziehen?<sup>4</sup>

Diese Fragen sind nicht allein im allgemeinen Problem einer Ausdifferenzierung von Forschung (vgl. Terhart 2020, S. 225) oder dem oft diskutierten Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik (vgl. Böhm 1995) begründet. Vielmehr ergibt sich die grundsätzliche Frage, welche auch praktischen Folgen die epistemische Reduktion des Zugangs zu Fragen von Bildung und Erziehung auf eine bestimmte Erkenntnisform hat.

## 2 Eine andere Spur

Dies sei gerade mit Blick auf fachfremde Leserinnen und Leser an einem Beispiel entwickelt:

Bereits im Studium und dann besonders in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (in Deutschland das Referendariat) wird oft Hilbert Meyers Schrift „Was ist guter Unterricht?“ als gängiges Handbuch genutzt. Die Novizen im Lehrberuf begegnen darin einer Liste von Merkmalen guten Unterrichts. Diese Kriterien seien von der empirischen Bildungsforschung validiert und könnten daher als Leitfaden für die Unterrichtsgestaltung dienen. Hier wird die Übersetzung empirischer Forschung in normative Handlungsmodelle deutlich.

Bei genauerer Betrachtung überrascht diese Liste dann aber durch ihre Banalität: Dass die „klare Strukturierung des Unterrichts“, ein „hoher Anteil echter Lernzeit“, eine „lernförderliches Klima“ oder „inhaltliche Klarheit“ zur Qualität des Unterrichts beitragen können (Meyer 2014, S. 5), wäre auch Laien mit etwas Nachdenken aufgefallen. Nun gesteht aber auch Meyer analog zur oben referierten Forschung ein, aufgrund der Abstraktheit dieser Ergebnisse könne „aus ihnen nicht logisch eindeutig deduziert (abgeleitet) werden, wie der konkrete Unterricht auszusehen hat.“ (ebd., S. 21) „Es kommt immer darauf an, was man in der Praxis daraus macht“, stellt er lakonisch fest (ebd., S. 9). Um nun den offensichtlichen Hiatus zwischen Empirie und Unterrichtspraxis zu überwinden, verweist Hilbert Meyer im Kapitel zur „klaren Strukturierung des Unterrichts“ darauf, der Unterricht müsse einen „roten Faden“ haben, eine „didaktisch-methodische Linienführung“ und zitiert zur Verdeutlichung tatsächlich Goethe (ebd., S. 26).

---

<sup>4</sup> Das vermeintlich „empirisch gesicherte Wissen“ schlägt zudem in der zweiten, schulpraktischen Phase der Lehrkräftebildung (Referendariat) dann leicht in Versuche um, diese „technokratisch zu organisieren, zu steuern und zu optimieren“ (Hengelbrock 2008, S. 397).

Meyer verlässt also – aus der Not und Kenntnis der Praxis geboren – die Idee, Unterricht „evidenzbasiert“ zu gestalten, und führt auf die Spur einer anderen, genuin pädagogischen Wissens- und Handlungsform, die durch die beschriebene bildungspolitische Entwicklung marginalisiert und beinahe vergessen wurde. Diese Spur sei hier nun weiterverfolgt, denn sie ist geeignet, die epistemische Landschaft in Bildungswissenschaft und Didaktik wieder zu diversifizieren und den Nöten der realen Schulpraxis abzuhelpfen.

### 3 Von der Kunst aus gedacht

Denn erstaunlicherweise ist der von Meyer verwendete Begriff der „Linienführung“ eine direkt aus der Bildenden Kunst abgeleitete Metapher, die Kohärenz und Stimmigkeit einer zeichnerischen Form beschreibt.<sup>5</sup>



Abb. 1: Giorgio Morandi: Stilleben, 1962 (Katalog „Giorgio Morandi. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Radierungen“. Bahnhof Rolandseck 1997).



Abb. 2: Objekte im Atelier von Giorgio Morandi (Foto: Paolo Monti 1981. Abgerufen unter: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paolo\\_Monti\\_-\\_Servizio\\_fotografico\\_\(Bologna,\\_1981\)-\\_BEIC\\_6354161.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paolo_Monti_-_Servizio_fotografico_(Bologna,_1981)-_BEIC_6354161.jpg) [Stand vom 02-11-2023]).

<sup>5</sup> Meyer (2014, S. 26, Hervh. J.K.) spricht entsprechend auch von der „Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden“.

Am Beispiel einer Zeichnung von Giorgio Morandi (Abb. 1) wird deutlich, dass eine künstlerische Linienführung ein Zusammenspiel von eigenen Darstellungsabsichten und Zielen bedeutet – hier der starken Reduktion bis auf das Wesenhafte der Form, um zu zeigen, „wie das Sichtbare zuerst sichtbar wird, noch bevor das wahrgenommene Ding einen Namen erhalten oder einen Wert angenommen hat.“ (Berger 1997, S. 27) Hierzu braucht es das achtsame Wahrnehmen des zu zeichnenden Gegenübers – bei Morandi nicht mehr als ein paar Gefäße (Abb. 2) – sowie die Aufmerksamkeit für das, was im Entstehen dem oder der Zeichnenden entgegenkommt. Dies wiederum modifiziert die Wahrnehmung der Objekte und die Vorstellung des Darstellungsziels usw. In diesem intensiven resonanten Wechselspiel klärt sich die Intention mitunter auch erst im Prozess. Es bedeutet Arbeit am Detail, bei der man aber zugleich immer die Gesamtwirkung der Form oder des Bildes im Auge haben muss. Es braucht Mut zu Entscheidungen wie hier bei Morandi, auch eine große Stelle gerade nicht zu schließen, also Unbestimmtheiten auszuhalten und zu nutzen.

Solche Linienführung muss eingeübt werden, um sie zunehmend sicher ausüben zu können, mit ihr souverän, kreativ und innovierend umzugehen und um ihre Qualität beurteilen zu lernen. Dabei gewinnt man zwar Erfahrungswerte und entwickelt bestimmte Darstellungsschemata, wie man im Vergleich von Morandis Werken gut sehen kann. Doch muss man diese Routinen immer situativ adaptieren und weiterentwickeln, um der speziellen Situation gerecht zu werden. Ein solcher Prozess fordert Können, Urteilskraft und ästhetisches Empfinden.

Diese kurze Beschreibung lässt sich nun pädagogisch lesen: Im Unterricht geschieht durchaus Vergleichbares. Lehrpersonen gehen zwar mit Zielen und Absichten in eine Unterrichtsstunde, aber modifizieren diese beständig je nach Schülerinnen und Schülern, Situation und Tagesform der Klasse. Sie arbeiten an einem fachlichen Teilproblem, aber immer mit Blick auf den größeren Zusammenhang. Dabei achten sie darauf, was ihnen von den Lernenden entgegenkommt, nicht nur in Worten, sondern genauso als Emotion, in ihren Augen oder im unterrichtsabgewandten Tun. Und ebenso nehmen sie wahr, welche Resonanz die Sache und ihre Person bei den Lernenden auslöst, sie verhalten sich also responsiv, antwortend. Dabei haben sie zwar eine gewisse Erfahrung, wie man dies oder jenes im Unterricht angehen kann, aber dennoch ist jede Stunde wieder anders, fordert das Adaptieren der Schemata und Routinen an die jeweiligen Kinder. Und womöglich lässt man Stellen offen, um ein anders Mal daran weiterzuarbeiten. Im guten Falle kommt dann nicht nur ein ermittelbares Lernergebnis zustande, sondern in der personalen Begegnung scheinen Bildungsmomente bei den Kindern und Jugendlichen auf, ähnlich andeutungsweise wie bei Morandi, aber dem pädagogischen Könnern doch als Form erkennbar. Das macht zuletzt – ja – die Schönheit des pädagogischen Handelns aus.

Systematisch zeigt sich Unterrichten dabei ebenso als Resonanzgeschehen (vgl. Beljan 2019) zwischen Personen und Sachen wie bei Morandi: Es ist keine unilineare Ursache-Wirkungskette, sondern ein individuelles Wahrnehmen und Antworten, das faktisch

Freiheit und Würde der beteiligten Personen ausmacht. So fordert und bildet Unterrichten nicht weniger die Urteilskraft der Lehrperson wie das Zeichnen des Künstlers:

„Dies ist eine hermeneutische Fähigkeit, die zudem Wissen über Handlungsprinzipien voraussetzt und nun beides (Erfahrungen und Prinzipien) in Verbindung zu bringen weiß.“ (Ladenthin 2022, S. 55) Denn „anders als ein Fluglotse, der sich an normierte Vorschriften halten kann, muss der Lehrende die Handlungsnormen situativ selbst finden. Er muss sich zwar an die pädagogischen *Prinzipien* halten, kann von diesen aber keine Normen ohne Nebenentscheidungen ableiten. Er braucht *reflektierende Urteilskraft* (Kant). Er braucht Wahrnehmungssensibilität als Handlungsbedingung. Es ist eine Art *praktische Empirie*.“ (ebd., S. 56)

Diese Form „praktischer Empirie“ ist aber etwas kategorial anderes, als die Idee, nach seitens der Empirie vorgegebenen Methoden zu unterrichten, um den Erfolg metrisch zu evaluieren. Und: Auf wissenschaftsmethodischer Ebene sind solche Prozesse nur in qualitativen, phänomenologischen und hermeneutischen Zugängen zu erfassen, die als Formen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung im Feld von Pädagogik und Didaktik zwar bekannt sind (vgl. Danner 2006), aber angesichts des bildungspolitisch inszenierten Drucks als weitgehend delegitimiert erscheinen.

#### 4 Lehrkunst als pädagogische *téchne*

Die hier nun entwickelte Sichtweise ist in Pädagogik und Didaktik nichts Neues. Sie wurde in ihrer Tradition als „Kunst“ beschrieben. Der Begriff ist jedoch durch seine in der Neuzeit und Moderne einseitige Deutung als letztlich subjektives Ausdrucksgeschehen und weder lehr- noch verstehbare Handlung im Bereich der Bildenden Kunst wissenschaftlich nicht mehr gängig. Und das insofern mit Recht: Denn nach modernem, romantisch und avantgardistisch geprägtem Kunstverständnis wäre die Lehrperson dann ja eine Künstlerin, die sich in grenzloser Freiheit subjektiv ausdrückt und Schülerinnen und Schüler gewissermaßen als plastisches Material nach ihrem Willen formt. Das aber ist pädagogisch unzulässig, weil Unterricht ja auf Mündigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden zielt. Der moderne ästhetische Kunstbegriff führt hier also zu unlösbaren Aporien (vgl. Krautz 2019).

Aber: Noch am Ende des 19. Jahrhunderts formulierte etwa Otto Willmann in seiner monumentalen „Didaktik als Bildungslehre“ den bei Hilbert Meyer aufscheinenden Zwiespalt als Einheit: „Es gibt eine Kunst zu lehren, der Unterricht hat außerdem eine Technik und der Unterrichtende soll sich auf beides verstehen.“ (Willmann 1957, S. 416) In dem Sinne hatte Johann Amos Comenius seine „Didactica Magna“ von 1657 mit dem Satz eröffnet, Didaktik sei die „Kunst des Lehrens“. Was ist dann hier mit „Kunst“ gemeint? Und inwiefern kann dies Hinweise für ein nicht-reduktionistisches Verständnis von pädagogischer Praxis wie Wissenschaft geben?

In dieser Tradition wird „Kunst“ noch im Sinne der römischen „ars“ und der griechischen „*téchne*“ verstanden, in der die heute getrennten Vorstellungen von „hoher Kunst“ und „niederm Handwerk“ untrennbar vereint waren. Solche Kunst als *téchne* definiert der Archäologe Heinemann: „Es ist in diesem unübersetzbaren Begriff [der *téchne*] eine Vorstellung vorgegeben, in der sich Fachkenntnis, durch Übung erworbene Fertigkeit und praktische Anwendbarkeit vereinigen.“ „Kunst“ bezeichnet in diesem Verständnis also eine Handlungsform, die zwischen Wissen und Können vermittelt. Aristoteles hat dies als Phronesis, als Klugheit, beschrieben, Immanuel Kant als Urteilskraft, Johann Friedrich Herbart als pädagogischen Takt, Michael Polanyi als implizites Wissen, Günther Buck als Erfahrung (vgl. Brinkmann 2021, S. 25-27).

Doch ist der Vorteil des Kunst-Begriffs im Sinne von *téchne/ars* gegenüber diesen theoretischen Begriffsbestimmungen, dass Kunstlehren auch historisch gesehen aus der Erfahrung der Praktiker erwachsen sind: Die Maler, Bildhauer, Architekten der Antike haben selbst begonnen, ihre Arbeitsprozesse zu analysieren, zu systematisieren und aufzuschreiben, um sie weitervermitteln zu können (vgl. Heinen 2015, Sowa 2019). Es sind also die *Praktiker* der Künste selbst, die ihr Können erforscht und didaktisiert haben. In diesem Sinne umschreibt Lausberg (1971, S. 20) Kunst wie folgt:

„Kunst‘ (*téchne, ars*) ist die handelnd erprobte Fähigkeit eines Menschen zur erfolgreichen, wiederholbaren Vollbringung von sozial relevanten (...) Leistungen, die auf Vollkommenheit zielen (...). Kunst (...) ist ein System aus der Erfahrung (...) gewonnener und nachträglich logisch durchdachter sowie folgerichtig angeordneter lehrhafter Regeln zur erfolgreichen Durchführung einer Kunstleistung. Die Vollkommenheit einer Kunstleistung besteht im sozial relevanten Erfolg der Wirkungs-Intention des Leistenden.“

Zunächst wird hier deutlich: Es sind die *Praktiker* der Künste selbst, die ihr Können erforscht und didaktisiert haben. Kunstgemäße Praxis basiert auf dem Wissen der Praktiker. Theorie, auch pädagogische Theorie, ist aus dieser Praxis gewonnen und muss auf sie rückführbar sein, sie ist Theorie dieser Praxis. *Kunstlehren erwachsen also empirisch aus der Praxis der Könnner.*

Das aus Erfahrung erwachsene Können ist wiederum Dritten aus Außenperspektive nur begrenzt zugänglich, denn es ist „latent“ – im Vollzug verborgen. In dieser *Latenz der téchne* (vgl. Sowa 2020, S. 182) dürfte ein methodologisches Grundproblem gängiger empirischer Unterrichtsforschung liegen: Viele und entscheidende Vollzüge sind aus der Dritte-Person-Perspektive nicht oder nur begrenzt zugänglich. Es bräuchte hier die Ergänzung um *introspektive* Methoden (vgl. ebd., S. 181), was seitens des aktuellen Paradigmas gerade als „unwissenschaftlich“ gilt. Wissenschaft wäre dann die Instanz, die in methodisch organisierter Form die Rolle der Selbstreflexion der Techniken einnimmt, also das Wissen der Praxis herausarbeitet, versteht, begründet und zur Vermittlung reorganisiert. Die *téchne* ist also „ein Drittes – abseits der oft beredeten Theorie-Praxis-

Dichotomie, ein Drittes mit eigener Dignität und eigener Gesetzlichkeit“ (Sowa 2021, S. 553).

Die dabei ermittelten „Regeln zur erfolgreichen Durchführung einer Kunstleistung“ sind jedoch nicht als Unterrichtstechnologien zu verstehen, sondern als *Handlungsschemata* (vgl. Krautz 2019), die fortwährend der jeweiligen pädagogischen Situation und den individuellen Schülerinnen und Schülern *angepasst* werden müssen. So wenig wie in der Bildenden Kunst ‚Malen nach Zahlen‘ möglich ist, so wenig kann Unterricht als pädagogisch-didaktische Kunst nach den Maßgaben der Bildungsforschung und deren Diffusion in Kompetenzraster oder Bewertungsbögen von Schulinspektionen funktionieren.

Demgemäß müssen Techniken, hier also Lehrpersonen, auch *in persönlicher Verantwortung* für das, was sie tut, handeln können. Eben hierin liegt nicht nur ihre Würde und Freiheit (vgl. Frost 2021). Diese Freiheit ist auch nötig, um das System *urteilsbasierter interner und autonomer fachlicher Qualitätssicherung* zu ermöglichen. Denn es gibt zwar Maßstäbe für das Gelingen und die Qualität einer jeden *ars* oder *téchne*. Doch ist diese Qualität weder von Laien messbar, noch gibt es allgemeingültige Rezepte, nach denen jeder in standardisierten Abläufen eine solche Qualität erreichen könnte. So wie verschiedene Zeichnungen auf verschiedene Weise eine bestimmte Qualität erreichen oder verfehlen können und so wie man diese zwar beschreiben, aber nicht durch Standardisierung herstellen kann, so kann auch Unterricht auf verschiedene Weise Qualität erreichen oder verfehlen. Die *Wege zu Qualität* in Kunst wie Unterricht sind also divers und individuell, ohne dass deshalb Qualität nicht benennbar oder gar beliebig wäre.

Das Streben nach Qualität, nach *Vollkommenheit* liegt dabei in der Tätigkeit der Techniken selbst begründet. Auch zum Selbstverständnis der Lehrkraft gehört es, eine Sache *um ihrer selbst willen* möglichst gut machen zu wollen. Denn welcher Künstler, welche Lehrerin macht seine oder ihre Sache *willentlich* schlecht? Richard Sennett beschreibt eben dies in seiner Studie zum Handwerk als das *Ethos praktischer Könnerschaft* (vgl. Sennett 2008, S. 19). Es steht „für die besondere menschliche Möglichkeit *engagierten* Tuns“ (ebd., S. 32), dem Wettbewerbsdruck und Steuerung gerade schaden. Dem widerspricht nicht, dass bei Einzelnen auch Unvermögen oder Nachlässigkeit vorkommen. Aber mit solchen Einzelfällen kann man um der Freiheit aller willen leben.

Der *Erfolg pädagogischen Handelns* bemisst sich dann auch nicht nach reduktionistischen Messungen etwa von PISA-Tests, sondern nach seiner *sozialen Relevanz*. Diese soziale Relevanz hängt am Beitrag von Bildung und Erziehung zu den grundlegenden Zielen allgemeiner Bildung, wie sie in den Verfassungen verankert sind. Diese werden wiederum von den Messungen gerade nicht erfasst, sondern müssen von den Lehrenden und der Gesellschaft *beurteilt* werden.

Daher war in den griechischen Poleis eine explizite *Kennerschaft* etwa in künstlerischen Fragen verbreitet, um die Ergebnisse der Künstler auf fachlich angemessenem Niveau *diskutieren und beurteilen* zu können (vgl. Koch 2015, S. 15-16). Gerade das wird aber



verfehlt, wenn sich heute der öffentliche Diskurs um Bildungsfragen v.a. an metrischen Rankings orientiert. Notwendig ist auch öffentlich ein Bild von Bildung, dass der Sache der Pädagogik gerecht wird (vgl. Krautz 2022).

## 5 Repluralisierung als wissenschaftliche und politische Aufgabe

Der Rekurs auf die Kunstlehre will nun keineswegs dem auch für eine *téchne* notwendigen Nachweis ihrer Wirksamkeit entgehen, wie die vorgetragene Kritik an der empirischen Wirkungsforschung nahelegen könnte. Ziel ist nicht die Verbindlichkeit pädagogischen Handelns abzuwehren. Mit Seneca gilt: „artes ministrae sunt, praestare debent quod promittunt“ – die Künste haben dienende Funktion und müssen leisten, was sie versprechen. Wie gezeigt ist aber der Qualitäts- und Leistungsnachweis selbst Teil der jeweiligen „Kunst“, wenn man sie denn fachlich arbeiten lässt.

Ohne diese fachliche Expertise der „Techniten“ muss empirische Unterrichtsforschung notwendig Grundsätzliches übersehen: So gilt etwa als ein empirisch gesichertes Qualitätsmerkmal von Unterricht die sog. „kognitive Aktivierung“. Abgesehen von der Unklarheit, wie sich diese im Fachunterricht konkret darstellt (vgl. Lindmeier/Heinze 2020, S. 258), fällt mindestens jeder Sport-, Musik- oder Kunstlehrkraft sofort auf, dass hier grundlegende Dimensionen von Bildung und Lernen ausgeblendet werden, denn in ihrem Unterricht muss v.a. sinnlich-leiblich „aktiviert“ werden. Qualität von Unterricht ist also nur beschreibbar, wenn die jeweilige *téchne* des Faches Grundlage ihrer Beurteilung ist (vgl. Sowa 2021). Empirische Unterrichtsforschung muss insofern auf pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Fragen basieren, also *téchne*-basiert arbeiten (vgl. Lindmeier/Heinze 2020, S. 264). Systematisch gesehen müssen sich also die Verhältnisse gerade umkehren: Empirische Unterrichtsforschung hätte dienende Funktion. Eine Repluralisierung des pädagogischen Wissens und ihrer Wissenschaft müsste daher an der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Theoriebildung ansetzen, um von dort aus das Können der Praxis zu verstehen, die es als eigene Sphäre zu respektieren gälte.

Aber: Es handelt sich hierbei nicht allein um ein epistemisches Problem, das im akademischen Diskurs zu lösen wäre (vgl. Karcher 2023, S. 135). Zu sehr sind mit den bildungspolitischen Umbrüchen nach PISA Strukturen finanziell zementiert worden, die eine solche Lösung behindern. So bleibt abzuwarten, wie lange das neu etablierte System das Versprechen seiner Wirksamkeit gegenüber der Politik noch aufrechterhalten kann. Denn zu offensichtlich wird, dass sich trotz der ausgerollten „Evidenzbasierung“, trotz zwanzigjähriger Reform von Schule und Lehrkräftebildung, die reale Lage an den Schulen nicht verbessert, sondern immer weiter verschlimmert. Es wäre an der Zeit, nicht „further research is needed“ zu wiederholen, sondern ernsthaft nach Alternativen zu fragen. Empirische Bildungsforschung ist entgegen ihrer Selbstbeschreibung gerade nicht „realitätsorientiert“ und „pragmatisch“ (vgl. Karcher 2023, S. 125), denn sie „bleibt mit ihren Vorschlägen hinter dem theoretischen und praktischen Niveau einer entwickelten

Lehrkunst zurück, die in pädagogischer Freiheit von den Handelnden ausgeübt wird.“ (Däschler-Seiler 2021, S. 492)

## Literatur

- Beljan, Jens (2019): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. 2. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bellmann, Johannes & Müller, Thomas (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Dies. (Hrsg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 10-32.
- Berger, John (1997): Der seltsame Fall des Giorgio Morandi. In: Gohr, Siegfried & Luyken, Gunda (Hrsg.): *Katalog „Giorgio Morandi. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Radierungen“*. Museum Bahnhof Rolandseck 1997, S. 25-27.
- Böhm, Winfried (1995): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. 2., erw. Aufl. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Brinkmann, Malte (2021): Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In: Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra & Košinár, Julia (Hrsg.): *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster, New York: Waxmann, S. 21-40.
- Bürgi, Regula (2017): *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen: Budrich.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): *Vermessene Bildungsforschung: wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Danner, Helmut (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Däschler-Seiler, Siegfried (2021): Lehrkunst und pädagogische Freiheit. *Pädagogische Rundschau*. 75. Jg., H. 5, S. 491-494.
- Frost, Ursula (2021): „Wir sind nicht hierher gekommen, um einander gefangen zu nehmen“. Überlegungen zu Bedeutung und Wert pädagogischer Freiheit. *Pädagogische Rundschau*, 75. Jg., H. 5, S. 507-525.
- Heinen, Ulrich (2015): Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa, Hubert & Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik*, Bd. 1. München: kopaed, S. 261-282.
- Heinimann, Felix (1961): Eine vorplatonische Theorie der ΤΕΧΝΗ. In: *Museum Helveticum*. Bd. 18, H. 3, S. 105-30.
- Hengelbrock, Jürgen (2008): Der Multifunktions-Maschinenmensch. Versuch einer De- konstruktion der aktuellen Lehrerausbildung. *Pädagogische Rundschau*. 62. Jg., H. 4, S. 395-403.

- Hünig, Rahel; Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2019): Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. *ZQF*. 20. Jg., H. 2, S. 271-288. Abgerufen unter: <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.04>. [Stand vom 02-11-2023]
- Karcher, Martin (2023): *Kritik der kybernetischen Regierung im Bildungswesen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Koch, Nadia J. (2016): Schéma und chrôma in der antiken Kunstlehre. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*. H. 2, S.11-22.
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen, München: Diederichs.
- Krautz, Jochen (2012): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft*, S. 86-128.
- Krautz, Jochen (2019): Pädagogik als téchne, der Lehrer als artifex. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. In: *Pädagogische Korrespondenz*. Jg. 32, H. 59, S. 76-101. Abgerufen unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21115/pdf/PaedKorr\\_2019\\_59\\_Krautz\\_Paedagogik\\_als\\_techne.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21115/pdf/PaedKorr_2019_59_Krautz_Paedagogik_als_techne.pdf) [Stand vom 02-11-2023].
- Krautz, Jochen (2020): Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie. Phänomene, Systematik, Alternativen. In: Scheidl, Gerhard & Schopf, Heribert (Hrsg.): *Ökonomisierung und Digitalisierung. „Sargnägel“ der Bildungsreform?! Wien: Löcker*, S. 9-42. Abgerufen unter: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2020/04/Krautz-%C3%96-konomisierung-als-Steuerung-.pdf> [Stand vom 02-11-2023].
- Krautz, Jochen (2022): *Bilder von Bildung. Für eine Renaissance der Schule*. München: Claudius.
- Ladenthin, Volker (2022): *Allgemeine Pädagogik*. Baden-Baden: Ergon.
- Lausberg, Heinrich (1971): *Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der klassischen, romanischen, englischen und deutschen Philologie*. 4. Aufl. München: Hueber.
- Lindmeier, Anke & Heinze, Aiso (2020): Die fachdidaktische Perspektive in der Unterrichtsqualitätsforschung: (bisher) ignoriert, implizit enthalten oder nicht relevant? *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66, Beiheft 66, S. 255-268.
- Meyer, Hilbert (2014): *Was ist guter Unterricht?* 10. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Münch, Richard (2018): *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Radtke, Frank-Olaf (2016): Konditionierte Strukturverbesserung. Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der OECD

- verwirklicht von der Kultusministerkonferenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 62, H. 5, S. 707-731.
- Reusser, Kurt (2020): Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66, Beiheft 66, S. 236-253.
- Ruhloff, Jörg (2007): „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung. In: *Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag*. 2. Aufl. Wien: Universität Wien, 37-49.
- Seneca, Lucius Annaeus (1995): *Ad Lucilium epistulae morales LXX-CXXIV. An Lucilius Briefe über Ethik*. Übersetzt, eingeleitet u. mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. Philosophische Schriften Lateinisch und Deutsch, Bd. 4. Darmstadt: wbg.
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin.
- Sowa, Hubert (2019): *Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und TECHNE. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik*. Bd. 8.1. München: kopaed.
- Sowa, Hubert (2020): Selbstreflexion des Könnens durch Innwerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung kunstdidaktischer Lehre. In: Kreuzer, Tillmann & Albers, Stine (Hrsg.): *Albers Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER*, Bd. 21. Baltmannsweiler: Schneider, S. 175-187.
- Sowa, Hubert (2021). Das Urteil in der Ausübung der Lehrkunst. Notizen aus der Perspektive der Kunstlehre. *Pädagogische Rundschau*, 75. Jg., H. 5, S. 553-566.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció* 3, S. 5-21. Abgerufen unter: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_3\\_5-21.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf) [Stand vom 27-10-2023].
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Der Erzieher als Techniker, die Technologie der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. H. 95, S. 467-483.
- Terhart, Ewald (2020): Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie. Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66, Beiheft 66, S. 223-235.
- Terhart, Ewald (2021): Der „PISA-Schock“ und die Lehrerbildung. Ein Rückblick nach 20 Jahren. Seminar, Jg. 27, H. 4, S. 61-76.
- Willmann, Otto (1957): *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (1882–1889)*. Mit einer Einführung von Professor Dr. Fr. X. Eggersdorfer in Otto Willmanns Leben und Werk 1839–1920. 6., unveränderte Aufl. Wien: Herder.