



Zur Verwertungslogik evidenzbasierter Forschung

Eine Kritik der Verwertungslogik evidenzbasierter Forschung und Wissenschaft innerhalb der österreichischen Lehramtsausbildung sowie der Entwurf eines auf dem systematischen Verständnis einer diversitätssensibilisierten „Inklusiven Migrationspädagogik“ beruhenden, kritisch-reflexiven Lehrendenhabitus als Professionalisierungsauftrag an die „PädagogInnenbildung Neu“

Manfred Oberlechner

*Pädagogische Hochschule Salzburg
manfred.oberlechner@phsalzburg.at*

EINGEREICHT 15 NOV 2018

ÜBERARBEITET 02 FEB 2019

ANGENOMMEN 06 MAR 2019

Dieser Beitrag kritisiert den aktuellen Trend zur Evidenzbasierung im pädagogischen Wissenschaftsbetrieb. Diese Kritik erfolgt vor dem sozialphilosophischen Hintergrund der Kritischen Theorie: In Bezug auf Populismus und Bildung entspricht dies dem Gedanken, dass Populismus nicht „von außen auf die Bildung einstürzt“, sondern von der Schule, Hochschule und Universität bzw. einer dort dominierenden „positiven Pädagogik“ selbst mit hervorgebracht wurde und noch immer wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: österreichische Lehramtsausbildung; inklusive Migrationspädagogik; kritisch-reflexiver Lehrendenhabitus; Populismus

“Lernen Sie es, die gedankliche Welt, die sich Ihnen öffnet, nicht als eine Summe von Daten anzusehen, sondern als einen Prozeß, in dem Material und lebendige Reflexion sich durchdringen und den Sie unablässig selbständig nachvollziehen müssen. Ich meine damit, daß Sie der Ihnen gebotenen Sache zugleich sich überlassen und Ihre eigene autonome Vernunft ins Spiel bringen sollen. Dieses Verhalten im Lernen, in dem Liebe und Besonnenheit sich vereinigen, kommt unmittelbar jener Elastizität des Geistes zugute, die es heute zu erneuern gilt.”
(Horkheimer, 1985c, S. 424)

Der seit den 1990er Jahren sich vollziehende Aufstieg neuer Populisten im Kern westlicher Demokratien fordert ebenso die Sphäre von Schulen wie auch von pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Allesamt sehen sich veranlasst,

sowohl die eigene historisch-philosophische Perspektive auf „Populismus“ als eine populäre Entrüstungs- und Protestbewegung innerhalb eines demokratischen Systems zu überdenken als auch ihre moralische Haltung gegenüber jenen politischen Bewegungen, von welchen sie immer öfter und heftiger in Bezug auf ihre humanistischen, pluralistischen und diversitätsfreundlichen Bildungsideale attackiert werden.

Populismen bedrohen die demokratischen Bausteine, ihrerseits Produkte der westlichen Nachkriegsordnung, und damit die Trägerprinzipien des modernen öffentlichen Schul- und Hochschulwesens, das auf Sozialemanzipation des Bürger-Individuums via Wissensaneignung und Ausbildung eines kritisch-reflektierenden Geistes ausgerichtet ist. Angesichts der Dringlichkeit dieser Bedrohung gewinnen die kultur- und gesellschaftskritischen Diagnosen Theodor W. Adornos und Max Horkheimers an Aktualität: Kann der pädagogische Imperativ einer „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno, 1997a) dem modernen Schul- und Hochschulwesen, das seine Wurzeln in der historischen Aufklärung, der Modernität bzw. Postmodernität hat, beistehen, um diesen Bewegungen standzuhalten, die ihrerseits das eindimensional-simplifizierende Denken, die antidemokratische und diskriminierende Einmütigkeit sowie den nationalistischen Rückzug zelebrieren?

„Unter den Einsichten von Freud ... scheint mir eine der tiefsten die, daß die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringt und es zunehmend verstärkt. ... Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion ...“ (Adorno, 1997a, S. 674–676). Können Bildung und Erziehung als „Organe der praktischen Aufklärung“ und Hoffnungsträgerinnen dazu dienen, dass Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus, letztlich ein „Rückfall in das Barbarische“ künftig nicht mehr in Erscheinung treten werden? Bedarf es der „radikalen Selbstaufklärung“ zur Mündigkeit angehender Pädagogen und Pädagoginnen in der neuen Lehramtsausbildung¹ über die „Tabus“, die sie die „blinde Reproduktion“ des Bestehenden fortschreiben lassen (Adorno, 1997b; Gruschka, 2003; Gruschka, 2004, S. 135)?

1 2013 wurde das „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ im österreichischen Nationalrat beschlossen und damit die gesetzliche Basis für das bildungspolitische Projekt der „PädagogInnenbildung NEU“ geschaffen. Am 1. Oktober 2015 startete österreichweit die neue Ausbildung für den Bereich der Primarstufe, am 1. Oktober 2016 folgte die flächendeckende Umsetzung der Lehramtsstudien für die Sekundarstufe: Der Fokus dieser Lehrer- und Lehrerinnenbildungsreform liegt im größeren Rahmen auf Veränderungen des Zusammenwirkens von pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Alle angebotenen Lehramtsstudien sind von dieser Reform erfasst und die Studierenden werden „Bologna-konform“ ausgebildet in einer Studienarchitektur, die in den Grundzügen einheitlich gestaltet ist. Die Kooperation der Ausbildungsinstitutionen „Pädagogische Hochschulen“ und „Universitäten“ bzw. die Bildung von vier regionalen Entwicklungsverbänden („Clusters“) in Österreich soll ebendiese gemeinsame, gleichwertige Ausbildung aller Lehrer und Lehrerinnen für die Sekundarstufe ermöglichen. (Siehe <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html>)

1. Überblick

Kern dieses Beitrags ist die Kritik am aktuellen Trend zur Evidenzbasierung im pädagogischen Wissenschaftsbetrieb an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Rahmen eben dieser neuen Lehramtsausbildung. Die Kritik ist, ausgehend von Österreich, gleichzeitig auf andere nationale Lehramtsausbildungen anwendbar, da es sich um länderübergreifende Tendenzen einer internationalen erziehungswissenschaftlichen Scientific Community handelt. Diese Kritik erfolgt vor dem sozialphilosophischen Hintergrund der Kritischen Theorie. In Bezug auf Populismus und Bildung entspricht dies dem Gedanken, dass Populismus nicht „von außen auf die Bildung einstürzt“, sondern von der Schule, Hochschule und Universität bzw. einer dort dominierenden „positiven Pädagogik“ selbst mit her- vorgebracht wurde und noch immer wird – einer Pädagogik, die keine Selbstaufklärung betreibt und daher nicht imstande ist, zu erkennen, was sie selbst dazu beiträgt, nicht zu werden, was sie zu beanspruchen vorgibt, indem sie durch eine simplifizierende Didaktik bzw. einen „pädagogischen Indikativ“ nicht ausreichend zwischen Sein- und Normenebene unterscheidet: „Das Zusammenwirken ist dargestellt, als wäre es so, obwohl es doch nur sein sollte“ (Gruschka, 2003). Im Gegenteil setzt sie pädagogische Idealisierung und verkürzte, vom komplexen Ist-Zustand „herunter gebrochene“ Didaktisierungen mit der Wirklichkeit gleich, ohne sich mit den realen, soziopolitischen Widersprüchen konkret auseinanderzusetzen.

Nachdem im vorliegenden Beitrag zunächst die Kritik am mechanistisch-reduktionistischen Weltbild, an der „instrumentellen Vernunft“ und Macht der Technik aus Sicht der Kritischen Theorie skizziert werden soll, wird ebendiese Perspektive im darauffolgenden Abschnitt sogleich direkt auf den aktuellen, kritischen Diskurs zur Evidenzbasierung bzw. auf die – nicht völlig neue – Kritik an der „positivistischen Wissenschaft und Forschung“ generell, aber auch im Speziellen (à la Pisa) bezogen. Die Verbindung dieser Gedankengänge zu einem entsprechend kritisch gefassten „reflexiven Lehrendenhabitus“² im Sinne Bourdieus zu erreichen sowie darauffolgend auf den Zusammenhang eines solchen Habitus

2 Pierre Bourdieus Habitusbegriff (Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971) und sein Konzept einer „reflexiven Soziologie“ (Bourdieu, 1995), deren Anspruch es ist, die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sozialwissenschaftliche Forschung betrieben wird, systematisch zu berücksichtigen, dienen Autor zum Entwurf eines „kritisch-reflexiven Lehrer- und Lehrerinnenhabitus“ (siehe dazu die bildungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Studien u.a. von Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006). Dieser Begriff des „kritisch-reflexiven Lehrer- und Lehrerinnenhabitus“ selbst wurde in der Literatur allerdings bereits vielfach aufgegriffen und innerhalb des Faches gar reichlich diskutiert, existieren hierzu doch inzwischen geradezu zahllose Publikationen – den einen Begriff von „Reflexivität“ oder „deliberate practice“ (Williamon, 2009) oder auch des „reflective practitioners“ (Schön, 1983) gibt es bei aller Fülle an Abhandlungen jedoch nicht, nicht zuletzt deswegen, weil die Thematik schon seit etwa 40 Jahren zwar gründlich, aber durchaus sehr kontrovers aufgearbeitet wurde (vgl. dazu jüngst Häcker, 2017). Der Terminus der „Reflexiven Erziehungswissenschaft“ ist innerhalb des pädagogischen Diskurses ebenfalls bereits seit Beginn der 1990er Jahre etabliert (u.a. Lenzen, 1991).

mit einer „inkluisiven Migrationspädagogik“³ sowie der daraus abgeleiteten Notwendigkeit nach diversitätssensibler Pädagogen- und Pädagoginnenbildung einzugehen, ist schließlich Anspruch des Hauptteils dieser Arbeit.

2. „Instrumentelle Vernunft“ und die Verwertbarkeit von Wissen

Die „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer & Adorno 1987) und „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer, 1992c), beide zentrale Werke der Kritischen Theorie“, prangern die sich in einer „Sackgasse“ befindende Vernunft an, die sich durch ihr reduktionistisches Naturbild selbst in diese missliche Lage, in der es kein Vorankommen mehr gibt, manövriert habe. Die dialektische Konsequenz, die sich aus dieser Vergewaltigung ergibt, bringt Horkheimer auf den Punkt: Je mehr Apparate zur Naturbeherrschung erfunden sind, desto mehr müsse diesen gedient werden (Horkheimer, 1992a, S. 94) und desto mehr würden Menschen sich selbst dabei entfremdet. Dabei verstricke sich dieses Aufklärungsdenken in einen Widerspruch: „In der menschlichen Vernunft finden sich einige unausrottbare Ideen wie Freiheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit. Die Aufgabe dieser Ideen käme der menschlichen Vernunft gleich“ (Horkheimer, 1989, S. 357). Diese positivistische Auffassung von Wahrheit sei reduziert auf ein methodologisches Prüfverfahren, in dem „Richtigkeit“ „Wahrheit“ bedeute. Ein solcher mathematischer Formalismus reduziere die Wirkkräfte auf ein paar wenige „harte Fakten“, die nur noch wiederholt würden. In dem Sinn ist der Positivismus nach Horkheimer als ideologisch-affirmative Wissenschaft zu verstehen, die sich auf eine bloße Wiederholung von vorgefundener Realität beschränkt (Horkheimer, 1970, S. 21).

Dieser Faktizitätsbegriff vernachlässigt aber die Einsicht, dass die soziale Welt gewachsenes Produkt gesellschaftlichen Handelns ist. Die Angst jedoch, von Tatsachen abzugehen, präpariert gleichzeitig den „verdorrten Boden für die gierige Aufnahme von Scharlatanerie und Aberglauben“ (Horkheimer & Adorno, 1987, S. 18). Wissenschaftliche Erkenntnis degeneriere so zu reinem Verwertungswissen, welches jeder Ideologisierung offenstehe. Aus diesem Grund fordert Horkheimer die Durchdringung von Philosophie und Einzelforschung. Kombiniert solle die Kluft zwischen Tatsachenforschung und Sozialphilosophie überwunden werden, denn die auf Instrumentalität regredierte Vernunft habe sich durch Naturbeherrschung und soziale Herrschaft (auch in Gestalt von „Bildung“) zu einem quasi-mythischen Bann zusammengeschlossen. Die Abhandlung „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ schildert diesen Prozess als Verdrängung einer als „ob-

³ Theoretische Anknüpfungspunkte finden sich hier in der von Paul Mecheril (2004) vorgeschlagenen, disziplinären Spezialisierung einer „Migrationspädagogik“ sowie in den theoretischen Positionen zum Thema „Inklusion“. Hier insbesondere die internationalen (bildungs-)politischen Normsetzungen entsprechend der UNESCO-Erklärung von Salamanca (1994) samt deren normativem Appell, „Regelschulen“ mit entsprechend „inkluisiver Ausrichtung“ als besten Weg zu erachten, um Diskriminierungen zu bekämpfen. Mit anderen Worten: „Inklusive Bildung“ wird hier auf die „gesamte Diversität“ – einschließlich Migration – bezogen (Allemann-Ghionda, 2013).

„subjektiv“ verstandenen wert- und sinnkonstituierenden Vernunft durch eine „subjektive“, instrumentell-formalistische Vernunftauffassung. Was zählt: die kalkulatorische Fähigkeit für subjektiv-nutzenmaximierendes Handeln.

Enttäuscht von der Hegelschen Philosophie (sie habe das Individuum, seine Hoffnungen, Erwartungen und Sehnsüchte der „Vernünftigkeit des sozialen Ganzen“ geopfert) fordern die Kritischen TheoretikerInnen daher die bewusste Akzentuierung des erkenntnisleitenden Interesses: Erkenntnis bedürfe des Interesses an einer Aufhebung von sozialen Entfremdungsprozessen, durch die das Individuum seine Identität zu verlieren drohe. Beim kritischen Denken gehe es nicht darum, formalkonsequent zu denken, sondern vielmehr eine dynamische Offenheit zu entwickeln, um Widersprüchlichkeiten Raum zu geben.

3. Zur Kritik an evidenzbasierter Bildungsforschung

Wenn instrumentelle Vernunft auch zum Maßstab technisch-instrumentell verstandener Bildungsforschung wird und damit ein theoretischer und methodischer Reduktionismus verbunden ist, wenn nur noch gemessen wird, was messbar ist, steht der Vorwurf der affirmativen Unterordnung gegenüber vorgefundenen Sachzwängen im Raum: Nur diejenigen Bildungs-„Tatsachen“ werden bestimmt, die einen unmittelbaren Nutzen versprechen. Auf Grund dieser Maxime, gesichertes Wissen ausschließlich aus Beobachtung und Erfahrung induzieren zu wollen (unter Ausblendung all der sozialen Phänomene, die sich diesem Erkenntnisweg entziehen), findet auch hier unweigerlich eine Hinwendung zum faktisch Gegebenen statt, während nicht empirisch überprüfbare, nicht operationalisierbare Sinn- und Existenzfragen in Bildungs- und Erziehungsprozessen aus den Augen verloren werden. Diese Kritik wird daher auch aus erziehungswissenschaftlich-kritischer Perspektive geäußert (u.a. Baumert, 2007; Baumert & Tillmann, 2016; Brügelmann, 2015; Gruschka, 2006; Bellmann & Müller, 2011). Vor allem Herzog (2016, S. 201) kritisiert gegenüber dem Paradigma der „evidenzbasierten Pädagogik“, dass sie von der Wirksamkeit pädagogischer Technologien ausgehe, Kommunikation als Medium der pädagogischen Wirksamkeit jedoch missachte und ein unangemessenes Bild der Handlungsprobleme von Lehrern und Lehrerinnen abgebe. Außerdem gehe es ihr nicht um „Bildung“, sondern um Leistungsmaximierung, wenn sie mit einseitigen Methoden und verkürzten Theorieansätzen nur Ergebnisse für eine technokratische Verwertung des schulischen Lernens liefere, wodurch dann „Bildung“ letztlich nur eine effektivere Humankapital-Produktion bedeute (u.a. Terhart, 2002; Radtke, 2015). Das wissenschaftstheoretische Credo dieser (von Horkheimer wohl) als „traditionell“ klassifizierter Bildungsforschung prolongiere also den historischen Positivismus.⁴ Wenn Wissenschaftlichkeit

⁴ Wobei Horkheimer (1970) den Positivismus-Begriff prinzipiell zur Kennzeichnung einer erkenntnistheoretischen Tradition verwendet, als deren Initiator er u.a. David Hume und, später, Auguste Comte sieht; als Resultat des „positivistischen Liquidationsprozesses“ ist der Verlust rettungs- und erhaltungswürdiger Werte zu beklagen.

und Nützlichkeit in der Bildungsforschung so direkt aneinander gekoppelt sind, ist die Abgrenzung gegenüber anderen Wissensformen, präziser: gegenüber anderen Formen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens, impliziert.

4. Zum reflexiven Lehrenden-Habitus nach Bourdieu

Pierre Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff in seiner Bedeutung, indem er nicht nur im Ökonomischen, dem Besitz von Produktionsmitteln, Geld und Kapital („ökonomisches Kapital“), sondern auch in sozialen Beziehungen („soziales Kapital“) sowie in Bildung („kulturelles Kapital“) eine Quelle von Gestaltungsmacht sieht (Bourdieu, 1983, S.185). Bourdieu bezeichnet mit anderen Worten den je eigenen „Stil“ des handelnden Individuums oder von einzelnen Gruppen, der sich aus Erfahrungen der Vergangenheit speist und auf die Gegenwart und Zukunft hinwirkt (Bourdieu & Passeron, 1971, S.20). Es ist daher nur konsequent, von einem „Lehrer- und Lehrerinnenhabitus“ zu sprechen, gemeint als „doppelte Professionalisierung“ bzw. Ausbildung eines „doppelten Habitus“ in der neuen Lehramtsausbildung, d.i. „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ und „Habitus des praktisch-routinisierten Könnens“ (Helsper, 2001, S.13), bzw. dies in Verbindung mit pädagogischer Professionalität für eine inklusive Migrationspädagogik einzufordern: Als „verinnerlichtes Kulturkapital“ kann sich dieser als „dauerhafte Disposition des Organismus“ von Lehrpersonen präsentieren, die Ausbildung zu einer Inklusiven Migrationspädagogik sowie die entsprechende Akkumulation von inklusiv-migrationspädagogischem Fachwissen im Rahmen der Lehramtsausbildung wird zum „inkorporierten Kapital“:

“Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand — also in der Form, die man auf französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt — setzt einen Verinnerlichungsprozeß voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muß vom Investor persönlich investiert werden ...” (Bourdieu, 1983, S.187)

„Bildungskapital“ ist eine Unterform inkorporierten Kulturkapitals. Wer an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten im Rahmen seines Lehramtsstudiums inklusiv-migrationspädagogisch „ausgebildet“ werden will, sollte allerdings nicht zuletzt an sich selbst arbeiten. Erst auf diesem Weg kann das inklusive, migrationspädagogische Fachwissen zum „inkorporierten Kulturkapital“ von Lehrern und Lehrerinnen werden (Bourdieu, 1983, S.187).

5. Anforderungen an eine *Inklusive Migrationspädagogik*

Lernen zu inklusiver Migrationspädagogik braucht fachdidaktische Forschung zu inklusiver, fachbezogener, migrationspädagogischer Lehre. Neben der fachdidaktischen Perspektive auf Migrationspädagogik ist daher eine inklusionspädagogische Erweiterung notwendig, wenn Migrationspädagogik zum Bestandteil einer „Inklusiven Pädagogischen Hochschule“ wird. Inklusives, migrationspädagogisches Lernen greift nicht auf vereinfachende Identitätskonstruktionen zurück. Für den inklusiven Bildungskontext unbeachtet bleiben sonst all die individuellen Verortungen, die aus mehrfachen und gleichzeitigen Identitätsquellen schöpfen (Oberlechner, 2017b, S. 83). Diese Migrationspädagogik benötigt vielmehr ständiges (selbst-)kritisches Reflektieren bzw. permanente eigene wie fremde Standortbestimmungen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz und Pluralität hinsichtlich gesellschaftlicher Diskriminierungs- und Privilegierungsstrukturen. Dann erst kann differenzsensiblen Didaktiken im Rahmen einer inklusiven Lehramtsausbildung ein tatsächlicher Stellenwert zukommen – was aber keinesfalls die Anfertigung inklusiv-migrationspädagogischer Tools inklusive taxativer Rezeptaufzählungen handlungsleitender Lern- und Lehrmethoden bedeutet. Mit anderen Worten: Diese kritische (Selbst-)Reflexivität soll *antipositivistisch* sein. Sie geht dann davon aus, dass Denken sich in die Realität *einlassen* muss, und meint gleichzeitig, dass dafür eine Distanz nötig ist, welche es ermöglicht, selbstkritisch zu sein.

Zu dieser Kritik gehört nicht nur das negative, skeptische Moment, sondern auch die innere Unabhängigkeit, dem pädagogischen Zeitgeist widerstehen zu können. Ein kritischer Lehrender hebt dann gesellschaftlich vermittelte Widersprüche dialektisch auf im Sinn ihrer diagnostischen Feststellung, um diese zu vertiefen und zu bewahren; um sie anschließend auf ein neues Niveau zu heben, das neue Sichtweisen zulässt. Nicht das „Inklusiv-Pädagogisch-Widerspruchslose“ zu schaffen ist hier wesentlich, sondern vielmehr real Widersprüchliches zu erkennen und zu begreifen, um es adäquat darstellen und verändern zu können. Gerade im Spannungsfeld von Inklusiver Migrationspädagogik und Leistungsbeurteilung bzw. -verwertung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, welche Beurteilungs-, Selektions- bzw. Allokationsaufträgen nachkommen (müssen), ist die entsprechend selbstreflexiv-inklusive Migrationspädagogik von gesellschaftlichen Interferenzen, Paradoxien und Ambiguitäten geprägt. Eine Reflexivität als habitualisierte bzw. institutionalisierte Form einer reflexiven, referenziellen bzw. selbstreferenziellen, d.h. rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Art des Denkens (Häcker, 2017, S. 23) ist dann ein essentieller Beitrag zum Umgang mit inklusiv-migrationspädagogischen Anforderungen, vor allem dann, wenn die bildungsinstitutionellen Felder Pädagogische Hochschule und Universität ebenfalls eine reflexive Kultur aufweisen (Mecheril & Oberlechner, 2016). Die Frage, wie diese Bildungsorte zu „Orten der Reflexivität“ werden, zu Orten, an denen Professionelle sich gleichzeitig als Lernende begreifen, steht im Vordergrund:

“Das Pathos der Schule heute [und der pädagogischen Hochschule oder Universität – Anm.d.Verf.], ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinarbeiten vermag. Mit Barbarei meine ich ... das Äußerste: wahnhaftes Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter; darüber soll kein Zweifel sein. Dagegen anzugehen, ist ... vor allem anderen an der Schule. Deshalb ist es, trotz aller theoretisch-gesellschaftlichen Gegenargumente, gesellschaftlich so eminent wichtig, daß sie ihre Aufgabe erfüllt und dazu hilft, daß sie des verhängnisvollen Erbes an Vorstellungen sich bewußt wird, das auf ihr lastet.” (Adorno, 1997b, S. 672)

Eine selbstreflexive Lehramtsausbildung verwendet daher einen Migrationsbegriff, der über moralische Fallstricke, weltanschauliche Gratwanderungen und Gefahren der Instrumentalisierung informiert ist. Die reflexiv-inklusive Migrationspädagogik reflektiert Kulturalisierungen und Essentialisierungen kritisch. Studierende wie Lehrende müssen im Rahmen der neuen LehrerInnenbildung ihr pädagogisches Handeln begründen können. Das theoriegeleitete Nachdenken über Leistungen und Exzellenzen an pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist daher erforderlich. Dies verlangt nach Reformen bzw. nach dem Auftrag an die pädagogischen Hochschulen, diesbezügliche Grundlagenforschung nicht an Universitäten „auszulagern“ und dann selbst nur mehr einer berufsfeldbezogenen Forschung das Wort zu reden, die nur zulassen möchte, „was in der Praxis direkt beim Kind ankommt“.

Dieser Zwang zur unmittelbaren Wirkungsmessung im Anspruch evidenzbasierter Bildungsforschung bedeutet eine ungerechtfertigte Einschränkung. Es geht um *allgemeines* bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, welches ein kritisches Bewusstsein in der Lehramtsausbildung überhaupt erst *ermöglicht*. Es sind *grundsätzliche* Fragen zu stellen, etwa danach, welches Wissen von Bildungsinstitutionen selbst legitimiert und welches abgewehrt bzw. disqualifiziert wird: *Welcher Wert wird welchem Wissen warum zu- oder abgesprochen?* Es bedarf daher eines kritisch-theoretischen Diskurses darüber, welche personalen und sozialen Potentiale und Ressourcen Lehramtsstudierende mitbringen, die in den Leistungskulturen von pädagogischen Hochschulen und Universitäten noch zu wenig berücksichtigt sind.

6. Diversitätswahrnehmung und reflexiver Lehrendenhabitus

Differenzlinien erzeugen Fremdheit, damit Grenzen und gleichzeitig wiederum Diversität bzw. ständig *andere* Identitätskonstruktionen und -kombinationen. Eine Ambiguitätstoleranz als Bestandteil der kritischen Reflexionskompetenz basiert auf der Einsicht, dass ein Mensch nicht alles und alle bzw. jeden und jede verstehen kann. Ein totalitärer Verstehensanspruch von Fremdheit, sei sie physischer

oder psychischer Natur, wäre im Sinne Horkheimers und Adornos ein Mythos, blind und verlockend zugleich, letztendlich aber irreführend – denn Diversität braucht wesentlich Fremdheit. Und diese wiederum braucht – unabhängig davon, ob es sich nun um die eigene oder aber um die des Anderen handelt – Autonomie. Fremdheit braucht Toleranz von innen heraus, sich selbst gegenüber und von außen her. Sie braucht – mehr noch – Indifferenz. Sie verdient ein Existenzrecht ohne korrigierenden Eingriff. Es muss ein Recht auf Nicht-Inklusion oder Nicht-Integration persönlicher Privatheit geben. Auf individueller Ebene verlangt eine solche Wahrnehmung von Diversität nach Offenheit und Sensibilität sowie nach einem Bemühen um Unvoreingenommenheit der Welt gegenüber. Sie erfordert die Fähigkeit, Verschiedenartigkeiten und Gemeinsamkeiten wahrnehmen zu können. Nicht das Widerspruchslose zu schaffen, ist in Anlehnung an die Kritische Theorie Sache der Reflexionskompetenz von Lehrern und Lehrerinnen in Bezug auf Diversität. Es geht nicht darum, harmonisch-synthetisierte, pädagogische Ganzheitsbilder zu entwerfen, sondern vielmehr darum, reale Widersprüche zu erkennen und diese gerade eben nicht harmonisieren zu wollen. *Pädagogisches Perfektionsdenken reduziert Reflexion.*

Inklusive Diversitäts- und Migrationspädagogik, die sich der „Logik der Nützlichkeit“ unterwirft, läuft Gefahr, Vielfalt stets nach ihrem Nutzen zu bewerten. Dabei gerät sie in die „Falle“, Merkmale, die keinen Nutzen abzuwerfen versprechen oder im ökonomischen Sinne gar etwas „kosten“, negativ zu bewerten. Ein theoretisch-kritisch ausgerichteter Ansatz kommt daher nicht umhin, egalitär inspirierte Ideen wie z.B. „Gleichheit“ oder „Gerechtigkeit“ ins Zentrum ihres Bildungsbegriffs zu stellen, sofern man Diversität bzw. Migration nicht vor den „Karren“ der Verwertungslogik spannen möchte. Es ist nicht verwunderlich, dass meist ökonomisch orientierte Diversitäts-Ansätze Kategorien wie „Klasse“ entweder unter den Tisch fallen lassen oder als „unveränderlich“ bzw. „notwendig“ deklarieren. *Aus der Perspektive der Kritischen Theorie käme dies einem „Rede- und Denkverbot“ gleich.* Eine inklusive Migrationspädagogik samt reflexivem Lehrer- und Lehrerinnenhabitus stellt sich jedoch bewusst in den Dienst von „Gleichheit“, „Gerechtigkeit“ und „Freiheit“ und versucht diese voranzutreiben. Denn was sonst sind denn die Konsequenzen einer Instrumentalisierung der Vernunft?

“Gerechtigkeit, Gleichheit, Glück, Toleranz, alle die Begriffe, die ... in den vorhergehenden Jahrhunderten der Vernunft innewohnen oder von ihr sanktioniert sein sollten, haben ihre geistigen Wurzeln verloren. Sie sind noch Ziele und Zwecke, aber es gibt keine rationale Instanz, die befugt wäre, ihnen einen Wert zuzusprechen und sie mit einer objektiven Realität zusammenzubringen. ... Wer kann sagen, daß irgendeines dieser Ideale enger auf Wahrheit bezogen ist als sein Gegenteil.” (Horkheimer, 1992c, S. 32).

7. Entwurf eines kritisch-theoretischen Bildungsauftrags an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Grundlagenorientierte Theorie und Kritik müssen nicht immer unmittelbar in praktisch-pädagogische Lösungsvorschläge münden. Zur Kritik gehört nicht nur das negative, skeptische Moment, sondern gleichzeitig die innere Unabhängigkeit des einzelnen, dem launigen Zeitgeist zu widerstehen: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1997a, S. 679). Im „Negativen“ steckt die Bejahung des anderen – „mittelbar Positiven“: Diese „negative Dialektik“ setzt sich für die selbstständige Rolle von Kritik ein: „Sie bezeichnet im Gedanken an ein Anderes die Gesellschaft, in der wir leben, als das schlecht Bestehende. Das Absolute positiv darzustellen, wäre im letzten Sinne jedoch eine Art Götzendienst“ (Horkheimer, 1985d, S. 287).

Doch selbst dann, wenn Kritik am Bestehenden nicht zwingend zugleich stets auch den Schlüssel zum Tor des Auswegs bereithalten *muss* – sie *kann* es. So ist es beispielsweise fraglos möglich und zulässig, mit der in den vorangegangenen Abschnitten skizzierten Argumentationslinie eine *Inklusive Migrationspädagogik* als Kernelement der neuen Lehramtsausbildung zu fordern – und zu fördern. Gleichzeitig sind damit weitreichende Vorstellungen einer kritischen, (selbst-)reflexiven und inklusiven Lehramtsausbildung verbunden. Diese geht von einer speziellen Wissensvermittlung aus, bei welcher *Migrationspädagogik* um *Inklusive Pädagogik* zur „*Inklusiven Migrationspädagogik*“ erweitert wird, um eine gerechtere Teilhabe an Hochschulbildung bei diversitätssensiblen Blick der Pädagogen und Pädagoginnen auf Differenzlinien in Bildungsprozessen zu erreichen (Oberlechner, 2017a).

Notwendig hierfür ist ein *breites* bildungs-, diversitäts- bzw. migrationssoziologisches Wissen, das eine „*Postulatepädagogik*“ (Gruschka, 2004, S. 138), in welcher allzu rasch vom Sollen auf das Sein geschlossen wird, vermeiden weiß, und damit ein gesellschaftskritisches Bewusstsein für die neue Lehramtsausbildung allererst *ermöglicht*. Ein solchermaßen reflexiver Lehrer- und Lehrerinnenhabitus könnte Wissen bereitstellen, welches bildungswissenschaftliches Theoretisieren bzw. pädagogisches Denken und Handeln mit Bezug auf eine *Inklusive Migrationspädagogik* unterstützt. Dafür unabdingbar ist, dass gesamtgesellschaftliche Fragen, die über den unmittelbaren Lern-Lehr-Kontext hinausgehen, in Forschung und Lehre von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten inkludiert sind: Dies kann im Fall der *Inklusiven Migrationspädagogik* bis hin zu sozialphilosophischen Fragestellungen reichen und sich im Speziellen, wie oben dargelegt, an die Kritische Theorie anlehnen, um den Ideologiegehalt von Bildungstheorien aus ideologiekritischer Sicht zu hinterfragen.

Ein damit einhergehender kritisch-theoretischer Bildungsauftrag an Pädagogische Hochschulen und Universitäten setzt dann an folgenden Hauptaspekten an: 1. an der Reflexionskompetenz von Lehrenden wie Lernenden, 2. an den Merkmalen der Bildungsorganisation sowie 3. an den dort herrschenden Lehrformen und Lehrinhalten. Die (angehenden) Lehrenden brauchen hierfür Möglichkeiten, um aktuelle Migrationsthemen auch historisch zu kontextualisieren. Gefragt ist eine gesellschaftsanalytische und geschichtsbewusste Auseinandersetzung mit Migrationsphänomenen, zum Beispiel im Rahmen von Postkolonialer Forschung und Theorie, damit die Hintergründe dessen, was in und außerhalb von Bildungsinstitutionen geschieht, professionell und nicht mittels Alltagstheorien gedeutet werden (Doğmuş, Karakaşoğlu, Mecheril, Shure & Wojciechowicz, 2017, S. 7). Hier setzt die *intersektionale Analyse*⁵ als Teil des Lehrer- und Lehrerinnenhabitus an, indem soziale Differenzlinien bzw. potentielle Diskriminierungskategorien mit Blick auf die Verwirklichung eines humanisierenden, selbstbefähigenden, demokratischen und egalitären Toleranz- bzw. Bildungsbegriffes kritisch reflektiert werden – beispielsweise im Sinne Herbert Marcuses (1970). Denn Toleranz braucht eine fundamentale Parteinahme für das „Gute“ und die Humanität in der Lehramtsausbildung. Auf diesem Weg können Potentiale und vorliegende Barrieren in Lern-Lehrsituationen adäquater eingeschätzt werden, die nämlich ihrerseits Positiv- bzw. Negativspiralen im Hinblick auf individuelle wie soziale Lernprozesse auslösen. Ein solchermaßen macht- und herrschaftskritischer, reflexiver Lehrer- und Lehrerinnenhabitus stellt gleichzeitig innovative Möglichkeiten bereit, bildungswissenschaftliches Diskutieren und didaktisches Handeln in Bezug auf die inklusive Migrationspädagogik voranzutreiben, um ein systematischeres Verständnis inklusiv-migrationspädagogischer Professionalität im Zusammenhang mit einem reflexiven Lehrer- und Lehrerinnenhabitus zu ermöglichen.

8. Ausblick

Fragen nach gesellschaftlicher Verantwortung sowie dem kritischen Potential von Bildung und Erziehung, das sich in pädagogischen und Erziehungswissenschaften bzw. in Bildungsinstitutionen realisiert, werden gegenwärtig angesichts des Erstarkens populistischer Welt- und Menschenbilder zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Universitäre Studien stehen immer mehr unter dem neoliberalen Erwartungsdruck, „ökonomisch nutzbringend“ und „zweckmäßig“ zu sein, „verwertbar und darüber hinaus auch noch stets „unmittelbar verfügbar“. Eine sich selbst auf diese Weise entfremdete Bildung ist per se prinzipiell entpolitisiert: Was zählt, sind „messbare Daten“, während Fragen nach (moralischen) Werten und Normen, nach sozialer Gerechtigkeit, gesellschaftlicher Verantwortung und Humanität grund-

5 „Intersektionalität“ wird in diesem Beitrag allerdings weniger als Forschungstheorie, eher als theoretische Konzeption mit normativem Anspruch begriffen (Crenshaw, 2013).

sätzlich als „nichtwissenschaftliche Angelegenheiten“ von keinerlei Interesse sind und daher von vornherein ausscheiden. Dagegen steht der kritisch-theoretische Anspruch, dass Bildungsinstitutionen wie Schulen, Hochschulen, Akademien und Universitäten eben nicht außerhalb der Gesellschaft und ihrer sozialen Strukturen und Diskurse stehen. Dementsprechend können sie auch unmöglich als apolitisches „Feld“ oder apolitischer „Lern- und Bildungs-Raum“ betrachtet werden.

In der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich wird von einem „reflexiven Lehrer- und LehrerInnenhabitus“ gesprochen, ohne diesen Begriff jedoch näher zu bestimmen. Dem vertiefend auf Grundlage der zentralen philosophischen Konzepte Horkheimers bzw. Adornos nachzugehen, um theoretisch zu reflektieren, was unter einer „kritischen“ und „reflexiven“ Haltung bei Lehrern und Lehrerinnen verstanden werden kann bzw. wie Lehrer und Lehrerinnen mit ihrer Rolle als „ideologischen Multiplikatoren“ umgehen können, ist notwendig, damit im Zuge der österreichischen Lehramtsausbildung, die sich die Vermittlung eines „kritischen Lehrer- und LehrerInnenhabitus“ zum Ziel setzt, auch in Hinblick ihrer (impliziten oder expliziten) „politischen Funktion“ kritisch reflektiert wird. Dieses kritische Denken könnte gerade darauf beruhen, die von den einzelnen gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen selbst vertretenen Werte mit ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit zu konfrontieren, um auf ihre Einlösung zu pochen. Konfliktreiches, Widersprüchliches und Gefühlvolles würde dann der Verantwortung des Denkens nicht entzogen werden, sondern darin aufgehoben sein.

Das „Eingedenken“ der Natur im Subjekt besagt ja weniger eine ursprüngliche, nicht entfremdete Einheit von Mensch und Natur zu unterstellen, sondern vielmehr enthüllt die Natur gerade unter der Perspektive des voll entfalteten menschlichen Machbarkeitsstrebens ihre Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal des Einzelwesens. Dieses „Eingedenken“ kann Gewalt und Leiden zwar nicht rückgängig machen, sondern nur erinnernd aufbewahren, aber eben damit die instrumentalistische Verhärtung des Subjekts in seinem Umgang mit seiner inneren und äußeren Natur und mit anderen Subjekten mildern helfen (Böhme, 2004, S. 106).

Die Entwicklung der Menschheitsgeschichte ist für die kritische Theorie daher so lange naturwüchsig, blind und fremdbestimmt, wie der Mensch das Bewusstsein seiner eigenen Naturhaftigkeit, seiner eigenen Teilhabe am Naturzusammenhang verdrängt. Die Durchdringung von Philosophie und konkreter Einzelforschung an pädagogischen Hochschulen und an Universitäten ist somit notwendig zu verschmelzen in eigenständigen Reflexionsformen. Auch im Rahmen der österreichischen Lehramtsausbildung könnte die Kluft zwischen bloßer empirischer Bildungstatsachenforschung und Sozialphilosophie so überwunden werden: „In dieser Funktion wäre Philosophie das Eingedenken und Gewissen der Menschheit und hülfte dadurch, den Weg der Menschheit davor zu bewahren, der sinnlosen Runde des Anstaltsinsassen während seiner Erholungsstunde ähnlich zu werden“ (Horkheimer, 1992b, S. 173). „Im Eingedenken der Natur im Subjekt“ der Lehramts-

ausbildung, im individuellen Bewusstsein des Lehrers bzw. der Lehrerin ist Versöhnung durch Reflexion aus der Perfektive von Aufklärung sehr wohl möglich, eine Versöhnung seiner bzw. ihrer äußeren und inneren Natur und seinem bzw. ihrem Vernunftdenken und damit die Einsicht in die Entzweiung seiner Natur und Vernunft: „Es ist das Subjekt, das erkennt, dass es nicht Herr im eigenen Haus ist, das Subjekt, zu dem das Erleiden ebenso gehört wie das Handeln. Es ist der Mensch, dem Eingedenken im Subjekt nicht bloß Reflexion bleibt, sondern zur alltäglich geübten Praxis wird“ (Böhme, 2004, S. 107).

Bibliographie

- Adorno, T.W. (1997a). Erziehung nach Auschwitz. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 10/2. Kulturkritik und Gesellschaft* (S. 674–690). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (1997b). Tabus über den Lehrberuf. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 10/2. Kulturkritik und Gesellschaft* (S. 656–673). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Armin, B., & Rothermel, L. (Hrsg.). (2001). *Handbuch kritische Pädagogik: eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Baumert, J. (2007). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 118–145.
- Baumert, J., & Tillmann, K.-J. (2016). (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 19(31).
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.). (2011). *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1995). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365–374). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Böhme, G. (2004). Eingedenken der Natur im Subjekt oder: die Geburt des Subjekts aus dem Schmerz. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main* (S. 97–108). Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Pädagogik – Standardisierte Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Claußen, B., & Scarbath, H. (Hrsg.). (1979). *Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Crenshaw, K. (2013). „Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und antirassistischen Politik“. In H. Lutz, M. Herrera Vivar, & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 35–58). Wiesbaden: VS.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS.
- Gruschka, A. (2006). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. *Pädagogische Korrespondenz*, 19(35), 5–22.
- Gruschka, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main* (S. 135–160). Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Gruschka, A. (2003). Vortrag: „Die Lebendigkeit kritischer Gesellschaftstheorie“ im Rahmen einer Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno am 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main. Online unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/5357>
- Gruschka, A., & Oevermann, U. (Hrsg.). (2004). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main*. Wetzlar: Büchse d. Pandora.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(31), 201–213.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1992a). Die Revolte der Natur. In A. Schmidt (Hrsg.), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (S. 93–123). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1992b). Zum Begriff der Philosophie. In: A. Schmidt (Hrsg.), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (S. 153–174). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1992c). Mittel und Zwecke, In: A. Schmidt (Hrsg.), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (S. 15–62). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1989). Kritik des Positivismus. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 347–396). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1988). Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 332–351). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1985c). Akademische Freiheit. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 420–432). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1985d). "Zum Tode Adornos", In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 284–288). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1970). *Traditionelle und kritische Theorie: Vier Aufsätze*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (1987). Dialektik der Aufklärung. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 11–290). Frankfurt/Main: Fischer.
- Lenzen, D. (1991). Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth, (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*: 27. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, 109-125.

- Marcuse, H. (1970). Repressive Toleranz. In R.P. Wolff & B. Moore (Hrsg.), *Herbert Marcuse. Kritik der reinen Toleranz* (S. 91–128). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Oberlechner, M. (2016). Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln. In S. Kronberger, C. Kühberger, & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (S. 153–166). Innsbruck: Studienverlag.
- Oberlechner, M. (2017a). Migration Pedagogy as an Inclusive Educational Enterprise for Austrian Schools and Universities of Pedagogy. In M. Oberlechner, C. Trültzsch-Wijnen, & P. Duval (Hrsg.), *Migration bildet. Migration Educates* (S. 3–68). Baden-Baden: Nomos.
- Oberlechner, M. (2017b). Aspekte einer soziologischen Migrationspädagogik: multikausal, plurifaktoriell, intersektional. In A. Bramberger, S. Kronberger, & M. Oberlechner (Hrsg.), *Bildung – Intersektionalität – Geschlecht* (S. 83–121). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Radtke, F.O. (2015). Methodologischer Ökonomismus. Organische Experten im Erziehungssystem. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 7–16.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 91–110.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. Online unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>
- Williamon, A. (Hrsg.). (2009). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009*. Utrecht: Assoc. Européenne des Conservatoires, Acad. de Musique et Musikhochschulen (AEC).