

Oelkers, Jürgen

## Forschung in der Lehrerbildung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 16 (1998) 1, S. 18-28



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Oelkers, Jürgen: Forschung in der Lehrerbildung - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 16 (1998) 1, S. 18-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133696

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Forschung in der Lehrerbildung<sup>1</sup>

Jürgen Oelkers

"L'esprit est toujours la dupe du coeur"  
(La Rochefoucauld)

Die Lehrerbildung hat bislang kaum eigene Forschung betrieben und auch kaum Forschung nötig gehabt. Die Tertialisierung der Ausbildung legt einen Forschungsbezug nahe, er macht wesentlich die Unterscheidung zur bisherigen Ausbildung aus. "Forschung" ist ein dehnbare Konzept, die neue Lehrerbildungsforschung sollte vermeiden, einen *eigenen* Begriff von "Forschung" zu verwenden. Vielmehr sind eigene *Themen* und *Bezüge* zu definieren. Vorausgesetzt ist das *Berufsfeld* und seine Problemzusammenhänge, die mit den üblichen Standards empirischer und historischer Forschung zu untersuchen wären. Von besonderer Bedeutung *wegen* des Berufsfeldes sind Verwendungsfragen; nur wenn sie gelöst sind, wird sich im Feld Akzeptanz herstellen.

"Lehrerbildung" ist das Etikett für eine weitgehend *dogmatische* Wissensform. Das Wissen soll zum Zweck der Ausbildung passen und muss sich auf die Erwartungen der Abnehmer einstellen, was zur Folge hat, dass Wissensvarianz minimiert werden muss, dass "offene Fragen" eher nur rhetorisch formuliert werden und prinzipiengeleitete Überzeugungen das Feld beherrschen. Gefordert ist *know how*, weniger *know that* und kaum *know why*<sup>2</sup>. Das implizite Wissen der Ausbildung ist selten Thema<sup>3</sup> und das explizite Wissen hat nur *eine* Funktion, es soll *vor* der Praxis garantieren, dass diese gelingt.

*Forschung* ist - wie ich sie verstehe - von alledem das Gegenteil, daher hat revisionsfähiges, offenes und tentativ gebrauchtes Wissen in der Lehrerbildung bis heute keine rechte Funktion. Auch der Wandel des Wissens, seine Segmentierung und die Kunst der Anschlüsse wird zugunsten der dogmatischen Form kaum oder wenigstens nicht zureichend beachtet. Der Druck der praktischen Erwartungen bestimmt das Wissensprofil. Theorie muss zur Sicherheit beitragen, wenn sie überhaupt eine Funktion erhält. Die Sätze sollen möglichst *unkorrigierbar* gehalten werden, weil sie nur so "Ausrüstung" sein können, die dem künftigen Lehrer und der künftigen Lehrerin mit auf den Weg gegeben wird. Wer würde Skepsis für ausbildungsrelevant erachten, wenn Optimismus zur Erfolgsbedingung zählt?

Unterricht und Schule sind in der Lehrerbildung stark idealisierte Modellannahmen, die dann nachgefragt und akzeptiert werden, wenn sie möglichst "konkret" erscheinen und "Praxisbezug" gewährleisten. Das erklärt, warum Unterricht nach wie

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

<sup>2</sup> Die Unterscheidung von *know how* und *know that* verwende ich im Sinne von Gilbert Ryle (1949), *know why* ist meine Ergänzung.

<sup>3</sup> "We can know more than we can tell" (Polanyi, 1966, S. 4). Michael Polanyis Kategorie des tacit knowledge wird von mir gebraucht, um "implizite" und "explizite" Dimensionen des Wissens unterscheiden zu können. "In an act of tacit knowing we attend from something for attending to something else" (ebd., S. 10). Das Ideal der Schule leitet die Lehrerbildung, die dieses Ideal nicht explizit machen muss, sondern stillschweigend voraussetzen kann, solange es alle teilen oder teilen müssen. Erst die Thematisierung schafft dann das Problem.

vor auf "Anschaulichkeit" bezogen werden kann, "ganzheitliches Lernen" ein Überzeugungsfavorit ist, "Elementarität" die Könnenserwartung prägt, das generalisierte "Kind" als Adressat aller Effektannahmen erscheint und über allem die Trias von "Kopf, Herz und Hand" als ad hoc zustimmungsfähige Leitformel Verwendung findet. Wer wollte "Herz" oder "Hand" aus dem Forderungskatalog entlassen, wenn es zur Schulkritik gehört, die "Verkopfung" zu beklagen?

Diese Formeln haben enorme *Vorteile*, sie sind unmittelbar einleuchtend, suggerieren Praxisnähe, können auf alle möglichen Fälle angewendet werden, erlauben hochflexiblen Gebrauch und sind kaum zu widerlegen. Wer wollte bestreiten, dass "anschaulich" unterrichtet werden muss oder dass zum Unterricht "Kommunikation" gehört? Wer könnte "Ganzheit" in Frage stellen, wenn damit so einleuchtende Postulate wie die der Auflösung fragmentierten Wissens verbunden sind? Wer schliesslich wollte in Zweifel ziehen, dass "Kinder" die Adressaten von Erziehung und Unterricht sind? Die Formel "unterrichte anschaulich und kindgemäss" sagt nichts Bestimmtes aus, "anschaulich" und "kindgemäss" kann alles Mögliche genannt werden, oft auch das, was weder *anschaulich* noch *kindgemäss* ist. Der Wirkung der Formel tut das keinen Abbruch, denn das Gegenteil - ein unanschaulicher und also nicht-kindgemässer Unterricht - wird ausgeschlossen oder verabscheut. Ob eine Folie, eine niedliche Figur, ein Modell, ein Bild, eine Textgestaltung oder eine Videosequenz *tatsächlich* für "Anschaulichkeit" (oder gar für "Anschauung") gesorgt haben oder sorgen können, ist fast nebensächlich. Die Postulate können unabhängig von Beobachtungen, Experimenten und Feedbackdaten gebraucht werden. Sie werden als so grundlegend erachtet, dass man die Didaktik selbst aufgeben müsste, würde man auf die Formeln verzichten.

Das gilt für einen grossen Teil des Lehrerbildungswissens. Es ist Erfahrungswissen, das für den speziellen Zweck konstruiert und tradiert wurde. Das *Problem* des Wissens ist die starke und sehr lineare Transfererwartung, die Modelle auf persönliche Erfahrungen beziehen muss, *bevor* die Ernstfallsituation erreicht wird. Die Risiken sind offenkundig: Was genau notwendig ist, den "fertigen Lehrer" zu erzeugen, ist angesichts der Unvorhersehbarkeit kommender Situationen kaum je zu erfassen, ein "unfertiger Lehrer" aber kann nicht in die Praxis entlassen werden. Also muss möglichst "praxisnah" ausgebildet, nämlich einfache und ideale Modelle von Schule und Unterricht für den individuell Lernenden überzeugend dargestellt und wann immer möglich von ihm auch ausprobiert werden. Eine korrigierende Instanz ist nicht vorhanden und scheint auch nicht notwendig zu sein, weil der Erfolg in der Zustimmung zum *Modell* gesucht wird.

Ich werde nun fragen, ob Forschung die Alternative ist, also das je vorhandene Ausbildungswissen produktiver Kontrolle aussetzen und neues, adäquateres Wissen hervorbringen kann, mit dem sich die Ausbildung signifikant verbessern lässt. Meine Analyse hat drei Schritte: Zunächst bestreite ich die Leitformel der Ausbildung, den Dualismus von "Theorie" und "Praxis". Er *behindert* die Entwicklung der Lehrerbildung (1). In einem zweiten Schritt relativiere ich den Nutzen der Wissenschaft. Nicht *jede* Forschung ist in der Lehrerbildung brauchbar (2). Abschliessend skizziere ich Beispiele für eine Forschung, die brauchbar sein könnte. Sie wäre dann ein *Garant* für die Entwicklung der Lehrerbildung (3).

## 1. Theorie und Praxis

Die Erwartungen an "Theorie" sind etwa die folgenden: Im Unterricht *lernen* Kinder, "Lernen" ist daher ein zentrales Problem der Lehrerinnen und Lehrer, die so verfahren sollen, dass das Lernen der Schüler befördert wird. "Lernen" ist Thema wesentlich der Lernpsychologie, wer ihre Theorien studiert, erhält Aufschluss über die Phänomene und Gesetze des Lernens, wer diese kennt, weiss dann auch, wie Kinder lernen und so wie ihr Lernen zu beeinflussen ist. Lerntheorie ist dann ein legitimer Bestandteil der Lehrerausbildung, da ja die Beeinflussung des Lernens zur Hauptaufgabe des Berufs gehört. Die schulische Wirklichkeit des Lernens wird vorausgesetzt, die Theorie soll sie erschliessen und dann in möglichst optimales Handeln übersetzt werden. Verkürzt gesagt: Wer weiss, was *Verstärkungslernen* "ist" - die Theorie kennt - kann Lernen von *Schülerinnen* und *Schülern* im Sinne der schulischen Standards *sinnvoll verstärken*.

Ähnliches gilt für "Entwicklung", "Identität" oder "Interaktion", aber auch für die älteren Begriffe der "Erziehung" und "Bildung" oder für die Konzepte des Lehrerhandelns, also "Didaktik" und "Methodik". Immer wird von der *vorgängigen* Theorie, also dem Dogma, ein Effekt für das *später* notwendige Wissen und Können erwartet. Ein solcher Effekt tritt auch tatsächlich ein, nur nicht überall gleich. Die Schematisierung einer Schulstunde, das Timing einer Lektion oder die Verknüpfung von Schülerbeurteilungen mit Lehrplänen und Lehrmitteln<sup>4</sup> sind Themen der Ausbildung und finden sich im praktischen Handeln der Lehrkräfte wieder. Die genaue Kausalität ist oft nicht leicht zu ermitteln, auch weil Selbstzuschreibungen den Ausbildungseffekt verdecken, aber irgendein Transfer zwischen Ausbildung und Praxis hat stattgefunden und lässt sich durch unabhängige Beobachtungen auch nachweisen.

Das gelingt, weil es nicht *viele* Möglichkeiten gibt. Das Zeitschema des idealen Frontalunterrichts ist ein begrenztes Modell, in dem der Anfang nicht allzuweit gedehnt werden kann, irgendein Spannungsbogen erreicht werden muss und das Ende vorhersehbar ist. Ähnliches gilt für Gruppenunterricht, Projektwochen, erweiterte Lernformen und anderes mehr: Einfache Schemata, die mit einfachen Theorien verbunden werden, sorgen für einen vermutlich recht effizienten Transfer in der Situation von Novizen. Völlig anders sieht es aus, wenn nicht einfache, sondern *mehrfache* Verhältnisse angenommen werden müssen, Theorien, die konkurrieren, und Praxis, die die scheinbare Eindeutigkeit des Frontalunterrichts verliert.

Über "Lernen" gibt es bekanntlich nicht bloss eine, sondern viele und sehr verschiedene Theorien, die einander oft bis zur Unkenntlichkeit widersprechen und allein deswegen nicht wie ein Pol in einem Dual betrachtet werden können. Es gibt nicht "die" Theorie in der Lehrerbildung, sondern höchst unterschiedliche Theorieoptionen, die allenfalls in der Tendenz verglichen werden können. Die Kultur oder das Milieu der Lehrerbildung (im deutschsprachigen Raum) präferiert kaum behavioristische Lerntheorien, dafür um so mehr humanistische, ganzheitliche oder solche, die die "Seele" des Kindes beleuchten. Ähnlich werden einfache Stufen der moralischen Entwicklung präferiert, nicht komplexere Theorien des menschlichen

<sup>4</sup> Ich bin einem Vortrag verbunden, den Hans Röthlisberger am 28. Oktober 1997 am Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, der Universität Bern gehalten hat.

Potentials<sup>5</sup>. Auch kommen selten ökonomische Theorien, etwa des "human capitals", zur Anwendung, während idealistische Referenzen auf die Reformpädagogik zum Ausbildungsalltag gehören, weil sich damit die nötige Vorbildlichkeit verbinden lässt, die ökonomischen Rechnungen abzugehen scheint.

Trotz dieser Tendenz, die Unterschiedlichkeit zwischen den verbleibenden Theorien ist immer noch erheblich und sie kann nur dezisionistisch bearbeitet werden. Die vermuteten Interessen der Studierenden sind dabei eine Seite, die individuellen Theorieoptionen der Lehrenden die andere. Beide bewegen sich aufeinander zu, so dass "Theorie" nicht etwa autoritär zustandekommt. Das Angebot muss das Interesse kalkulieren und die Praxisdienlichkeit, was die unterrichtsfernen Ausbildungsthemen nur durch Gesinnungsangleichung besorgen können. Die Verschiedenheit der Gesinnungsgruppen ist nicht sehr gross, weil die je angebotene Theorie eingeschmolzen wird in die ohnehin vorhandenen Ideale der Studierenden, die sich auf Kinder, Schulreform und die eigene Rolle in dieser Reform beziehen, also nie "realistisch" sind. Theorien sind dann Idealisierungsverstärker, was jene Texte begünstigt, die das pädagogische Ideal mit der eigenen Praxis verbinden können.

Einige wenige Autoren werden überproportional oft angeboten, wobei die Nachfrage wesentlich durch *Sprache* bestimmt wird. Wer "Kinder sind anders" liest, hat ein Bekenntnis vor sich, kein praktikables Modell, aber das Bekenntnis passt eigenen Erwartung. Wer Korczak liest, hat die Kinder vor sich, eine pädagogische Haltung, die mit der Lektüre *bestätigt* wird ohne einen Idealismustest bestehen zu müssen. Wer den "Kleinen Jenaplan" liest, *hat* ein Schulmodell vor Augen, aber kaum eines, das zur späteren Praxis passt. Wer die "Kommunikative Didaktik" kennenlernt, kann sie unmittelbar anwenden, nämlich bei sich selbst, ohne gelernt zu haben, wie mit realen Kindern kommuniziert werden muss. Wer schliesslich die "emotionale Intelligenz" fördern will, hat die Mode für sich und kann auf eine Vielzahl historischer Pädagogen verweisen, die sich dieser Mode locker anschliessen lassen, aber hat kein Programm zur Verfügung, mit dem sich Schule halten lässt.

Solcherart bezieht sich Theorie nicht auf Praxis, sondern auf *fingierte* Praxis. Das Kriterium "Praxisbezug" ist *Simulation* mit bestenfalls *streuender* Wirkung. Oft findet man selbst beste "Praxisbezüge" nicht wieder, wenn man die *nachträgliche* Verwendung des Ausbildungswissens untersucht. Der Transfer der Ausbildungsmodelle kann unmöglich die je spezifische Schulkultur kennen, auf die sich aber jede Ernstfallerfahrung beziehen muss. Auch ein ganz naher Praxisbezug steht vor der Verlegenheit, den eigenen Transfer nicht kontrollieren zu können, weil die Ausbildungssituation sich selbst nicht übersteigt. Es gibt keine Erfahrungen mit rollenden, unterbrochenen und vielfach verknüpften Ausbildungen, einfach weil die Lehrerbildung mit einer Berechtigung verbunden ist, die den Zugang zum Beruf regelt. Für diese Berechtigung *muss* der Eindruck erweckt werden, dass die Theorie:Praxis-Relationen der *Ausbildung* die für den Berufseinstieg notwendigen Kompetenzen besorgen. Das Curriculum dafür ist allerdings so breit, so heterogen und in manchen Teilen so

<sup>5</sup> Ich beziehe mich auf Israel Scheffler (1985). Die Theorie des "human potential" ist als Gegenentwurf zu Piaget gedacht, aber nur die Piaget-Linie beeinflusst die Lehrerbildung. Nur sie lässt die notwendigen Vereinfachungen zu.

beliebig, dass wenigstens eine grosse Streuung von Kompetenzen erwartet werden muss, wenn wirklich von "Theorie" auf "Praxis" geschlossen werden soll.

Der Dualismus ist noch in anderer Hinsicht misslich, er verengt die Erwartungen und reduziert die Lerntoleranz. Wenn unterschiedlos *jede* Theorie praktisch sein soll - praktisch im Blick auf das *Lehrerhandeln* - müssen viele Theorien enorm verkürzt, umgeformt, kontextfrei rezipiert werden, wie dies etwa an der Reformpädagogik gut abzulesen ist (Oelkers, 1996). "Theorie" ist dann nicht zufällig oft nur Schlagwort mit Kurzzeitgedächtnis, "learning by doing" *im Sinne* Deweys, "Projektmethode" *wie bei* Kilpatrick, "Gesamtunterricht" *nach* Berthold Otto, "Arbeitsschule" *nach* Kerschensteiner, einschliesslich der Erwähnung des Starenkastens; die Theorie auch nur dieser Autoren kann und soll nicht mitbearbeitet werden<sup>6</sup>, weil die Verknüpfung von Schlagwort mit eigener Erfahrung ausreicht, um Novizenprobleme bearbeiten zu können.

Wenn überhaupt, dann werden Theorien eklektisch genutzt, nach ihrem Verwendungswert, nicht nach ihrem Wahrheitsgehalt, der nicht geprüft werden kann, sondern vorausgesetzt werden muss (Schwab, 1978). Es geht nicht darum, ob die Prämissen des Behaviorismus richtig sind oder nicht, sondern wie das Verstärken von Lernen mit einer solchen Theorie abgesichert werden kann. Ähnlich soll die Entwicklungspsychologie zum Verstehen einer Entwicklungsstufe beitragen, damit Reflexion und Handeln von Lehrern kindgemässer werden. Erziehungstheorien, schliesslich, sind nicht interessant, weil sie sich ständig wiederholen und nur sehr wenig verändern, sondern weil die Theorie als Autorität genutzt werden kann, das eigene Handeln zu rechtfertigen. John Dewey hat sehr genau gesagt, was unter der Formel "learning by doing" verstanden werden muss<sup>7</sup>, aber die Formel selbst kann jedes Hantieren, das nach Selbsttätigkeit aussieht, rechtfertigen, weil der Theoriekontext nicht mitbedacht werden muss. Es geht um den "Praxisbezug" der Theorie, nicht um diese selbst.

Das Schicksal betrifft nicht lediglich die normativen Theorien der Pädagogik, sondern *alle* Bestände an Theoriewissen. Man kann dabei alles Mögliche "Theorie" nennen, ohne auf qualitative Differenzen achten zu müssen, weil die Wertung vom "Praxisbezug" ausgeht. Seminare über "Gewalt auf dem Schulhof" oder "der Burned-Out" bei Lehrkräften versprechen die prospektive Bearbeitung von Problemen, die bestenfalls aus den Medien bekannt sind. Theorie kann genannt werden, was Abhilfe verspricht und aber noch nicht "Praxis" ist. Irgendein verbindlicher Theoriebegriff steuert die Ausbildung nicht, so dass auch ganz unterschiedliche Niveaus verlangt werden, deren Kontrolle der Zustimmung durch die Lernenden anvertraut wird. Sie sollen "Lehrerpersönlichkeiten" werden, so dass von *ihnen*, von ihrem Ausbildungserleben, der Wert von "Theorie" bestimmt wird.

Solange man daran glaubt, herrscht kein Problem. Selbst wenn man hinter diesen Doktrinen Illusionen vermutet, ist damit über *deren* Ausbildungswert nichts ausge-

<sup>6</sup> Ein Muster ist immer die Trennung des "pädagogischen" von allen anderen Aspekten einer Theorie, als könnte man Petersens "Jenaplan" unabhängig von den philosophischen oder politischen Aspirationen der "realistischen" Pädagogik verstehen, die Petersen in der Hauptsache vertreten hat.

<sup>7</sup> Nämlich eine *Ergänzung*, nicht eine Konkurrenzierung intellektuellen Lernens, schon gar nicht eine, die Niveausenkungen zur Folge hätte (Dewey, 1899/1964, S. 308f.).

sagt. Die Theorie der "Lehrerpersönlichkeit" muss keinen Transfer erlauben und kann gleichwohl extrem erfolgreich sein *für* die Dauer der Ausbildung. Es muss den "Praxisbezug" nicht nachweisbar geben, es genügt, wenn er die Ausbildungsprogramme reguliert, nämlich *unpassende* Theorien aussondert und *passende* bestärkt. Nimmt man diese historische Ausbildungskultur und die ihr angeschlossenen Mentalitäten ernst, in dem Sinne, dass keine Reform sie abschaffen könnte, dann fragt sich, welche Rolle Forschung spielen soll, wenn sie bislang keine Rolle gespielt hat.

Das bringt mich auf meinen zweiten Punkt, der den Nutzen der Wissenschaft relativieren soll. Nicht jede Forschung ist brauchbar für die Lehrerbildung, die gleichzeitig nicht bestimmen kann und auch nicht bestimmen sollte, was "Forschung" *ist* und was *nicht*.

## 2. Forschung und Realität

Jeder an einer wissenschaftlichen Hochschule Tätige kann für sich reklamieren, dass er oder sie "forscht". Forschung ist kein geschützter Begriff, was als Forschung gilt und was nicht, ist Sache von Verständigungsprozessen innerhalb wissenschaftlicher Gemeinschaften, die voraussetzen und je neu festlegen, was sie unter "Forschung" verstehen wollen. In eingespielten Gemeinschaften ist das normalerweise kein Problem, die Forschung verfährt nach anerkannten Methoden, deren Anwendung sich je kritisieren lässt, ohne die Methoden *als* "wissenschaftliche" bestreiten zu können. Die experimentelle Physik hat keine Mühe, die Notwendigkeit von Experimenten zu begründen, aber eine "experimentelle Pädagogik" ist seit ihren Anfängen Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur eine umstrittene, sondern eine nicht durchsetzbare Grösse (Burger, 1918).

Ohne auf diese Geschichte näher einzugehen - es fällt offenbar schwer, überhaupt erziehungswissenschaftliche Forschungen abzugrenzen, weil immer dogmatische Absichten bestimmt haben, was Forschung sein sollte und was nicht. Das gilt etwa für den historischen Zusammenhang von Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft, der vor dem Ersten Weltkrieg mit nichts weniger als dem "Staat der Zukunft" verbunden wurde (Kretzschmar, 1912, S. 185ff)<sup>8</sup>. Auch die zeitgenössische Reformpädagogik erwartete von der Kinderpsychologie die Bestätigung ihrer Doktrinen; was Peter Petersen dann "pädagogische Tatsachenforschung" nannte, war ähnlich ein Versuch, Vorformen von Evaluationen mit dem Standpunkt der Reformen zu verbinden. Die Aktionsforschung der siebziger Jahre knüpfte hier an, wenngleich theoretisch anders bestimmt und in den Zielsetzungen hochgradig different. Doch die Erwartung und deren Engführung war durchaus vergleichbar, auch die Handlungsforschung wollte Handeln verbessern, Formen der Übereinstimmung vorausgesetzt. Irgendwie scheint also von der "richtigen" Forschung Solidarität verlangt zu werden, die Ergebnisse sollen den pädagogischen Zielen möglichst nicht widersprechen, sondern sie bestätigen. Positive Forschungsdaten lassen sich zur zusätzlichen Rechtfertigung von Versuchen verwenden, während negative Daten schnell das Ende dieser Versuche bedeuten können. Also gibt es einen star-

<sup>8</sup> Gemeint ist die Schulentwicklung sowie die Entwicklung des Lehrerstandes unter staatlicher Aufsicht. Vorgeschlagen wird etwa ein "Erziehungsrat" als "beratende pädagogische Körperschaft" für die Schulgesetzgebung (Kretzschmar, 1912, S. 210f.).

ken Konflikt zwischen Forschung und Praxis, wenn die Forschung ernsthaft *nicht* tut, was die Praxis erwartet. Brauchbarkeit ist so gesehen eine *tückische* Grösse, weil sie Unabhängigkeit nicht wirklich zulässt und aber Nutzererwartungen dringend vorgibt. Vermutlich steht gerade die Forschung in der *Lehrerbildung* vor diesem Dilemma, sie weckt Erwartungen, ist überzeugend im Nachweis ihrer Notwendigkeit, aber muss sich dann auch mit der Ausbildungskultur auseinandersetzen, die ihr vorgegeben ist. Das gilt umso mehr, als abstrakte Forschungen, also irgendwelche Daten oder Theorien, ausserstande sind, die Spezifik des Auftrages zu treffen. Dieses Problem zwingt zunächst dazu, näher zu definieren, was "Forschung" in der Lehrerbildung sein könnte. In den diversen Vorschlägen, die "Lehrerbildung neu zu denken" (Hänsel/Huber, 1996) erscheinen ganz unterschiedliche Programme und Projekte von Forschung, die mehr oder weniger grossartige Nützlichkeit versprechen, obwohl oder weil sie kaum überprüft worden sind. Wie gesagt, "Lehrerbildung" kommt heute wesentlich *ohne* Forschung aus.

"Forschung" könnte man einerseits nennen, was die Dozenten und Dozentinnen der Lehrerbildung an wissenschaftlichen Projekten aufbringen oder einwerben. Das kann auch für hochspezielle Projekte gelten, die nichts mit Lehrerbildung, wohl aber mit etablierter Forschung in den *Fachdisziplinen* zu tun hat. Spezifischer ist eine Forschung, die sich auf das *Berufsfeld* bezieht, ohne dass sie dadurch schon als "Lehrerbildungsforschung" charakterisiert wäre. In vielen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, nicht lediglich in der Erziehungswissenschaft, werden Schulthemen bearbeitet, die kein Monopol der Lehrerbildung sind. Soll sich deren Forschung unterscheiden, müssen je besondere *Profile* gebildet werden, die einerseits den üblichen methodischen Standards entsprechen, andererseits in der *Fragestellung*, in den *Theoriekontexten* und in der *praktischen Absicht* unterscheidbar sind.

Wesentlich dafür ist die *Kombination*: Forschung in der Lehrerbildung, die unterscheidbar sein soll, muss spezifische Fragestellungen verfolgen, besondere Theoriemuster aufbauen und eine praktische Absicht vertreten. Ich vermeide die Unterscheidung "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung", also eine Zweiweltentheorie, die mit einer Werthierarchie verbunden ist, etwa derart, dass die Universitäten die *Grundlagen* erforschen, während sich die Pädagogischen Hochschulen um die *Anwendungen* kümmern. Typisch für die Problemzusammenhänge in der Lehrerbildungsforschung ist es, dass sie sich *nicht* so sortieren lassen. Was "grundlegend" ist und was nicht, zeigt sich oft erst in der Bearbeitung, ein scheinbar "praxisnahes" Problem führt bei näherem Hinsehen in Untiefen, eine zu Beginn rein theoretische Fragestellung stellt sich als unmittelbar praktisch heraus, eine sinnlose Überlegung ist plötzlich hochgradig sinnvoll, weil der Kontext gewechselt hat, etc.

Dewey nannte diese Bedingung "experiential continuum" (L.W. 13, S. 17). Erfahrung ohne Kontinuität ist nicht möglich, "there is *some* kind of continuity in every case" (ebd., S. 19). Aber jede Erfahrung *ändert auch* die bisherigen Kontinuitätslinien, fügt Gewinne hinzu oder nimmt Verluste in Kauf. Man hat also nicht "Grundlagen", die auf *Anwendung* zielen, sondern Probleme, die zum Teil mit den alten, zum Teil aber auch mit neuen Erfahrungen bearbeitet werden müssen. Das gilt auch für Forschungsprobleme: Das wissenschaftliche Urteil, ich folge erneut Dewey, muss allmählich aufgebaut werden und ist nie wirklich stabil, weil immer

wieder Gegenevidenzen möglich sind (L.W. 12, S. 123ff). Immanentes Wissen, etwa von Disziplinen, ist von Evaluationen, also der Erzeugung externer Daten, zu unterscheiden, ohne dass sich je "Grundlegendes" von "Angewandtem" unterscheiden liesse. Forschung vertraut auf Methoden, "but they *are* means, not fixed ends" (ebd., S.170).

Ein typisches Beispiel für Forschung in der Lehrerbildung ist "Fachdidaktik", versteht man darunter mehr und anderes als lediglich die Vorbereitung auf den Stoffkatalog einzelner Unterrichtsfächer. Diese Fächer, also ihre Verteilungen, Routinen oder Lernformen, ihre Zusammenhänge, Traditionen und Diskrepanzen, sind *Thema* der Forschung, ohne dass die Forschung die bisherigen Erfahrungsmuster gleichsam garantieren könnte. Soll es in diesem Feld wirklich Forschung geben, kann sie nicht von vornherein auf Solidarität zum Bestehenden verpflichtet werden, von dem, bei Lichte gesehen, wir zu wenig wissen, um es wirklich sakrosankt betrachten zu können. Das Lernen mathematischer Operationen im unteren Primar-schulbereich ist für Lehrkräfte eine ständige Herausforderung, die Routinen eigentlich verbietet, während halbwegs verlässliches Wissen kaum zur Verfügung steht. Warum die Zehnerübergänge für bestimmte Schulen so schwierig sind, ist ein Dauerthema praktischer Unterrichtsarbeit, aber auch und wesentlich Thema einer Forschung, die unbefangene Probleme benennen darf. Die Praxis muss dann auch *Problemursache* sein können, was allein die Solidarität begrenzt.

Die Forschung, wie natürlich auch jede didaktische Reflexion, berührt sofort Grundlagenfragen und ist gleichzeitig auf ein Feld sehr konkreter Anwendungen verwiesen. Daher ist es nicht hilfreich, das Abgrenzungskriterium von Institutionen her zu bestimmen; vielmehr muss die Lehrerbildungsforschung *eigene Profile* herausbilden, nicht zuletzt, weil die Mittel begrenzt und aber die Probleme unbegrenzt sind. Buchstäblich *alles* kann Thema einer wiederum bunt gemischten Forschung werden, während nur Bestimmtes zu einem Profil passt. Die Profile einzelner Institutionen müssen nicht sehr weit aufeinander bezogen sein, wobei *unnötige* Konkurrenz vermieden werden soll. Entscheidend ist, dass Forschung mit einer *praktischen* Erwartung verbunden wird. Bestimmte Fragen mögen interessant sein, aber wären dann für die Dauer eines Projektes auszuschliessen. Es mag hochinteressante Zusammenhänge zwischen der Fachdidaktik Mathematik und der Fachdidaktik Physik geben, aber es muss entschieden werden, was für welche Zeit genau Thema der Forschung sein soll. Es gehört zu den notwendigen Übeln der Forschung, dass sie ausschliesst, alles zu behandeln, was von Interesse ist.

Die praktische Erwartung entsteht aus dem *Berufsfeldbezug* der Lehrerbildung. Die Probleme des Berufsfeldes werden vorrangig Bearbeitung finden, weil so die Lücke zu eher allgemein fragenden Forschungen der Psychologie oder der Soziologie bestimmt werden kann. Das bedeutet aber nicht, alle Forschungen an die Lehrerausbildung *zurückvermitteln* zu müssen. Studierende sollten Projekte "forschenden Lernens" erfahren, aber Lehrerbildung ist natürlich mehr als Forschung, die etwa die typischen Novizenprobleme kaum bearbeiten kann, weil sie mit einem Sicherheitsverlust einhergeht und viele Fragen stellt, die Novizen eher *nicht* hören wollen.

Hier entsteht wiederum ein Konflikt, der deutlich benannt sein sollte: Die Idealisierung des Lehrerberufs verträgt sich oft nicht mit den empirischen Differenzierun-

gen, die ein realistisches, aber auch erheblich in der Idealität reduziertes Bild der Wirklichkeit ergeben. Es ist schwierig, diese Sicht der Dinge Novizen zu vermitteln, wenn sie *mit* den Realitäten des Berufsfeldes noch keine Ernstfallerfahrungen haben. Das bringt mich auf meinen letzten Punkt, die Frage der *Brauchbarkeit* der Lehrerbildungsforschung. Es scheint so zu sein, dass diese Forschung *in* der Lehrerbildung oft auch als *unbrauchbar* erlebt wird, was allein klärungsbedürftig ist.

### 3. Forschung und Lehrerbildung

Man kann aus allen allgemeinen Theorien Dogmen machen, und sicherlich ist das Reflexionsfeld der Lehrerbildung bestimmt von den heterogensten Annahmen, die auf die Wahl von Dogmen verweisen, weil anders Plausibilität nicht zu erreichen ist. Man kann die "Ganzheit" des Unterrichts nicht erfahren, aber man ist sehr dafür; man kommuniziert ständig, aber plötzlich ist "Kommunikation" selbst ein normativer Lehrstandard, der irgendwie alles anders machen soll; was "Schlüsselqualifikationen" sind, ist nie abschliessend geklärt worden, nicht einmal der Begriff ist halbwegs zuverlässig, gleichwohl ist die Zustimmung, es handele sich um eine notwendige Reform, gar eine Modernisierung der Schule, hoch und weitgehend widerspruchsfrei (Gonon, 1996). Irgendwie ist man immer auf Phantasien der *Rettung* verwiesen.

In diesem Reflexionsfeld wäre *ein Sinn für Empirie* zu entwickeln, also die Prüfung der Behauptungen *vor* ihrer Umsetzung in didaktische und schulische Realität oder die Beschreibung ihrer *Folgen*. Die Lehrerbildungsforschung hätte so eine Aufgabe, die zum Berufsfeld passt, nur dass es bislang nicht üblich war, didaktische Modelle oder innovative Methoden des Unterrichts *empirischen Vergleichen* auszusetzen. Wir wissen nicht genau, welche langfristigen Folgen die Umstellung des Schreibunterrichts auf das Programm "Lesen durch Schreiben" hat. Viele Lehrkräfte schwören auf dieses Programm, weil es reformpädagogischen Erwartungen des eigenständigen und doch schonenden Lernens nahekommt, aber es ist unklar, wie der Prozess der nachträglichen Fehlergewöhnung verläuft und was dieser Prozess für Folgen hat. Fehler *werden* gemacht, sollen sie anders, individueller und eben schonender beurteilt werden, muss auch diese Methode sich dem Test der Brauchbarkeit stellen. Es reicht nicht aus, einfach vom "Wohle des Kindes" auszugehen und zu behaupten, nur die neue Methode würde diesem Wohl dienen. Das würde implizieren, die Methode macht selbst keine Fehler, was - zum Glück - von keiner Methode behauptet werden kann. Ihr Wert muss sich vergleichend beurteilen lassen, was generell von jedem Unterricht zu sagen ist, also auch den konventionellen Methoden und der gewohnten Didaktik. Die Forschung, anders gesagt, kann nicht einfach auf die beginnende Autonomie der Schulen Rücksicht nehmen, sondern muss vergleichend je besondere Verhältnisse in Rechnung stellen. *Emilische* Systeme, die Schulen, die *rein für sich* existieren und so auch nur *sich selbst* beurteilen können, sind auch aus Gründen der öffentlichen Bildung abzulehnen. Diese Bedingung schreibt ein Minimum der Vergleichbarkeit zwingend vor.

Evaluationen wären so eine zweite Möglichkeit, die Forschung in der Lehrerbildung zu profilieren. Das schliesst allerdings aus, das je eigene Berufsfeld - Ausbildung und Übungsschule - zum Adressaten der Forschung zu machen, damit Loyali-

tätskonflikte vermieden werden. Berufsfeldforschung liesse sich aber in ganz anderer Weise organisieren, mit Hilfe von Vereinbarungen, die langfristige Verpflichtungen für die Datenerzeugung einzelner Schulen festlegen. Ein zunehmend gravierendes Manko öffentlicher Schulen besteht darin, dass sie keine kontinuierliche Datenbasis zur Verfügung zu haben, also etwa Schwankungen im Leistungs- oder Sozialbereich nicht dokumentieren zu können. Kaum eine Lehrkraft weiss, was in ihrem Fach vor fünf Jahren eine "Fünfeinhalb" in Mathematik war, während die vielbeklagten Schwankungen empirisch dokumentiert werden müssen, wenn sie politisches Gewicht erhalten sollen. Nichts spricht dagegen, hier einen Teil der Lehrerbildungsforschung zu investieren, die so auch fortlaufenden Einblick in den Alltag konkreter Schulhäuser erhielten, für deren Datenerzeugung sie eine Art Patenschaft übernehmen würde. Die Rolle von Forschern und Handelnden wären zu reichend getrennt, um Loyalitätskonflikte zu vermeiden.

Eine vierte Möglichkeit ist der Anschluss an nationale oder internationale Forschungsprojekte. Der vergleichende Gesichtspunkt bekäme noch einmal eine Verstärkung, zugleich könnten Daten erhoben werden, die starke Varianten des Berufsfeldes berücksichtigen würden, also nicht lediglich lokal oder regional erzeugt sind. Derartige Projekte müssen zudem nicht ausschliesslich Schulprojekte sein; die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die Situation der Eltern oder auch der politischen Milieus gehört ebenso zum "Berufsfeldbezug", der nicht auf die Lehrer- und Schülerrolle verengt werden darf. Die vergleichende Analyse sehr unterschiedlicher Lebens- und Lernbedingungen kann dann auf die Schulsituation zurückgespielt werden, vermutlich nicht immer mit schmeichelhaften Resultaten für die einzelne Schule. Sie profitiert oft von ihrem Milieu, ohne diesen Profit in Rechnung zu stellen; aber natürlich leidet sie auch unter Milieus, ohne auch hier eine Rechnung aufmachen zu können. Vergleichende Daten sind hilfreich, die tatsächlichen Chancen einer einzelnen Schule abschätzen zu können. Sie wäre erst dann "autonom", nämlich auf *realistische* Weise handlungsfähig, ohne ihre Chancen über- oder unterschätzen zu müssen.

Diese und vergleichbare Forschung muss Grundüberzeugungen der Lehrerbildung, etwa was die Persönlichkeit des Lehrers oder den idealen Unterricht betrifft, nicht tangieren. Sie mag für das Praxisfeld brauchbar sein, aber damit ist nicht gesagt, dass sie auch für die Ausbildung brauchbar ist. Meine Prämisse war, dass sich das mentale Feld der Ausbildung, ihre Überzeugungskultur, weder über Nacht noch total ändern wird. Viele Überzeugungen sind zudem normativer Art, die sich durch empirische Kritik kaum sehr weit beeindrucken lassen werden. Ich sage das durchaus wertneutral, weil eine Ausbildung auch ein ideales Profil - genauer: ein Profil ihrer Ideale - benötigt; sie kann nicht lediglich aus der Präsentation je neuester Umfragen bestehen, die gelegentlich auch zu trivialen Resultaten führen und dann kaum sehr einflussreich sein dürften. Andererseits sind viele Idealisierungen rekonstruktionsbedürftig, um das mindeste zu sagen. Allein aus diesem Grunde, der mit der trägen Suggestion der pädagogischen Sprache zu tun hat, muss mehr geschehen als nur eine Ansammlung von wie immer erfolgreichen Empirieprojekten.

Theoriearbeit wäre so Forschungsarbeit, Theoriearbeit, die auch einen Sinn entwickelt für die Geschichtlichkeit der Probleme, für Ästhetik der Erziehung oder für

den Zusammenhang von Symbol, Sprache und Politik. Die Lehrerbildung ist Objekt der ständigen Zuschreibung permanent neuer Ideen, die nie wirklich *neu* sind. Sie braucht einen Filter, die richtigen von den falschen, die trivialen von den gehaltvollen, die neuen von den gar nicht so neuen Innovationen zu unterscheiden. Auch das gelingt nur, wenn ernsthaft Forschung betrieben wird, auch wenn es dann etwas schwerer fällt, mein Kriterium des "Berufsfeldbezuges" unter Beweis zu stellen. Aber die platonische Diskussion der "Bildungsmärkte" zeigt, wie unmittelbar relevant ein scheinbar völlig fernliegendes Thema wird, wenn etwa die Bildungspolitik aus platonischen Modellen konkrete Entscheidungen macht, die nicht darauf überprüft worden sind, welche wahrscheinlichen Konsequenzen für das Bildungssystem insgesamt sie haben werden. Gerade die Politik vertraut auf Idealisierungen, sofern sie nur zur *Farbe* der Politik passen. Theoretische Alternativen verlangen Quellenstudium, Textanalysen, Kritik an den Grundannahmen - also: Forschung.

Diese und ähnliche Ansätze wären zu örtlichen Profilen zu verdichten, bei denen eines nicht strittig sein sollte, die Standards, die Forschung zu *Forschung* machen. Forschung ist nicht Entwicklung, Entwicklungsprojekte können in der Lehrerbildung ein grösseres Gewicht erhalten als Forschung, auch ist Forschung nicht einfach eo ipso höherwertig, aber beides muss sorgfältig unterschieden werden. Also, nicht alles, was die Lehrerbildung tut, kann und darf Forschung sein, Forschung ergänzt die Ausbildung und fordert sie heraus, aber sie bedroht nicht ihre Identität. Wenn Forschung eine wirkliche Funktion erhalten soll, müssen die Mythen verschwinden. Sie muss *gewollt* sein, also auch Teil des normativen Ideals werden. Anders lernen die Studierenden nur, dass dies alles für die Praxis irrelevant sei, während es darauf ankommt, den nüchternen Umgang mit Forschung - Möglichkeiten und Grenzen - zu lernen. Das gelingt nur, wenn der Fremdkörperverdacht entfällt und Forschung zum normalen Erwartungshorizont gehört, der schon in der Grundausbildung aufgebaut wird. Meine Utopie ist, dass dann der ständige Vorbehalt, die lähmende Frage: Was bringt das für die Praxis? entfällt.

### Literatur

- Burger, E. (1918). *Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur Neudeutschen Pädagogik. A. Lays Gesamtpädagogik*. Wien/Leipzig.
- Dewey, J. (1964/1989). *The School and the Society*. In J. Dewey, *On Education. Selected Writings*. Ed. by R.A. Archambault (S. 295-310). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1991). *The Later Works, 1925-1953*. Vol. 12: 1938. Ed. by J.A. Boydston; intr. by E. Nagel. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991). *The Later Works, 1925-1953*. Vol. 13: 1938-1939. Ed. by J.A. Boydston; intr. by St.M. Cahn. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gonon, Ph. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen konkret*. Aarau.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Die Lehrerbildung neu denken*. Weinheim/Basel.
- Kretschmar, J. (1912). *Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage*. Leipzig.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik - eine kritische Dogmengeschichte*. (3., erw. u. vollst. umgearb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City/New York: Doubleday.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Schwab, J. J. (1978). *Science and Curriculum*. Chicago/London: The University of Chicago Press.