

Herzog, Walter

Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 1, S. 152-163



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 1, S. 152-163 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139035 - DOI: 10.25656/01:13903

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139035>

<https://doi.org/10.25656/01:13903>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen

Walter Herzog

Zusammenfassung Von verschiedener Seite werden die pädagogischen Hochschulen aufgefordert, das humboldtsche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre einzulösen. Darin liegt eine dogmatische Setzung, die der kritischen Prüfung nicht standhält. Der Autor begründet seine Position unter Rekurs auf die Wissensbasis der Lehrprofession, den Stellenwert der Forschung in einer modernen Wissenschaft und die Kompetenzorientierung der Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anstelle eines Einheitsdenkens empfiehlt er ein Differenzdenken, das es den pädagogischen Hochschulen ermöglicht, das Verhältnis von Forschung und Lehre variabel auszugestalten.

Schlagwörter pädagogische Hochschulen – Forschung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrberuf

Should there be a Unity of Research and Teaching? Objections to a Dogma Held by the Universities of Teacher Education

Abstract Various stakeholders demand that (Swiss) universities of teacher education implement Humboldt's ideal of a unity of research and teaching. This demand implies a dogmatic stance which does not withstand critical scrutiny. While elaborating his position, the author refers to the knowledge base of the teaching profession, the place of research in modern science, and the focus on competences towards which study programmes of teacher education are oriented. Instead of adhering to the currently demanded uniform thinking, he recommends thinking in distinctions, which would allow universities of teacher education to shape the relationship between research and teaching in a more variable manner.

Keywords universities of teacher education – research – teacher education – teaching profession

Seit gut zehn Jahren werden die angehenden Lehrpersonen verschiedener Stufen in der Schweiz in tertiären Institutionen ausgebildet. Dabei handelt es sich mehrheitlich um pädagogische Hochschulen, denen neben der Ausbildung auch Leistungen in der Forschung abverlangt werden. Wie diese Forschung zu orientieren ist, dazu äusserten sich bereits die für die Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung massgeblichen «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen». In den Indikativ gesetzt heisst es: «Sie [die pädagogischen Hochschulen] betreiben berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung» (EDK, 1993, S. 9). Der Vorgabe wurde offensichtlich Folge geleistet, wie die Untersuchung von Wannack, Freisler-Mühlemann und Rhyn

(2013) zeigt, die das Forschungsaufkommen an den pädagogischen Hochschulen der deutschen Schweiz seit deren Bestehen analysiert haben. Die in die Studie einbezogenen 1265 Projekte weisen einen klaren Bezug zum Berufsfeld «Schule und Unterricht» auf. Keine Auskunft erhält man jedoch über die Einbindung der Forschung in die Struktur der pädagogischen Hochschulen. Auch wenn man der Bilanz des Beitrags, wonach «die eingeschlagene Richtung stimmt» (S. 356), zustimmen mag, bleibt eine wichtige Frage unbeantwortet, wie nämlich die pädagogischen Hochschulen ihren Forschungsauftrag umsetzen.

Die Frage stellt sich umso mehr, als die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» auch in dieser Hinsicht eine klare Meinung äussern. Postuliert wird nämlich nicht nur, dass die Forschung an pädagogischen Hochschulen berufsfeldbezogen sei, sondern auch, dass die Ausbildung, die sie anbieten, einen Forschungsbezug habe. Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssten «durch praktisches Tun erleben können», dass erst «ein forschender Zugang zu den Aufgaben des Schulalltags gutes pädagogisches Handeln ... ermöglicht» (EDK, 1993, S. 13). Zur These verdichtet und wiederum in den Indikativ gesetzt: «Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis aus» (ebd.). Die ziemlich spröde Aussage wird im Anhang zu den «Thesen» etwas elastischer gemacht. Der «wechselseitige Bezug zwischen Ausbildung und Forschung» sei so gemeint, dass die Forschung an den pädagogischen Hochschulen «nicht *neben* dem Ausbildungsbetrieb, sondern *in Verbindung mit der Ausbildung* angelegt werde» (EDK, 1993, S. 23 – Hervorhebungen W.H.). Das kann man so lesen, dass die Lehre, die an einer pädagogischen Hochschule angeboten wird, auf die Forschung, die an ihr betrieben wird, abgestimmt sein muss. Ausdrücklich ist von einer «Verbindung von Lehre und Forschung» (S. 24) die Rede.

Was aber heisst das? Dieser Frage möchte ich als Erstes nachgehen (1). Die Antwort wird mich dazu veranlassen, die geforderte Einheit von Forschung und Lehre als dogmatisch zu bezeichnen. Gegen das Dogma werde ich drei Einwände vorbringen (2 bis 4). Zur Überwindung des Dogmas empfehle ich ein Differenzdenken, das den pädagogischen Hochschulen erlaubt, das Verhältnis von Forschung und Lehre variabel auszugestalten (5).

1 Die Einheit von Forschung und Lehre als dogmatische Setzung

Ist es Zufall, dass man in Heft 3 des 31. Jahrgangs der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung», das der Forschungsorientierung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewidmet ist, zur Frage, ob die von den «Thesen» postulierte «Verbindung von Lehre und Forschung» umgesetzt wurde, kaum etwas findet? Zwar nehmen sich Zutavern und Duss (2013) des Themas an, doch muten sie sich nur eine «subjektive Bilanz» zu. Die «Verbindung von Forschung und Lehre» beurteilen sie als «schwierig»

(S. 364), was sie zur Forderung veranlasst, dass die «Verflechtung von Ausbildung und Forschung ... noch viel enger werden [muss], und zwar um einer wirksamen Berufsausbildung in Vorbereitung auf eine verantwortungsbewusste Berufsausübung willen» (S. 365). Appelliert wird an die «Einheit von Lehre und Forschung» (S. 370), wie sie für Universitäten verbindlich sei.

Das tönt nicht danach, als hätten die pädagogischen Hochschulen das Ziel schon erreicht. Die indikativische Ausdrucksweise der «Thesen» weicht einer deklarativen, die jedoch keineswegs spezifisch für den Beitrag von Zutavern und Duss (2013) ist. Auch in einem Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) über die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet sich die Forderung: «Die Verbindung von Lehre und Forschung muss verstärkt werden» (Guldemann & Gather Thurler, 2010, S. 84). Gleicher Meinung scheint Criblez (2010, S. 50) zu sein, der den Stand der Lehrpersonenbildungsreform dahingehend zusammenfasst, dass die Tertiarisierung weitgehend gelungen sei, die Verwissenschaftlichung «im Sinne der Einheit von Lehre [und] Forschung [dagegen] erst am Anfang» stehe. Auch Wahl (2010, S. 91) rutscht ins Deklarative, wenn er als «regulative Zielidee» für die Weiterentwicklung der pädagogischen Hochschulen die Intensivierung der «Verknüpfung von Forschung und Lehre» empfiehlt. Bestärkt wird er von Stadelmann (2010, S. 92 f.), der die «intensive Verbindung zwischen Forschung und Lehre» für ein konstitutives Merkmal einer Hochschule hält, weshalb sich auch die pädagogischen Hochschulen danach zu richten hätten. Schliesslich erklärt die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (ehemals COHEP, heute «Kammer Pädagogische Hochschulen» des Vereins «swissuniversities») die Intensivierung und Systematisierung der «Verbindung von Forschung [und] Lehre in allen Studiengängen» (COHEP, 2011, o.S.) für die Jahre 2012 bis 2016 zum strategischen Ziel.

Ob von der «Verbindung», «Verknüpfung», «Verflechtung» oder gar von der «Einheit» von Forschung und Lehre die Rede ist – in keiner dieser Aussagen wird bestritten, dass der Anspruch nicht nur Sinn ergebe, sondern von den pädagogischen Hochschulen geradezu zwingend einzulösen sei. Auffällig ist allerdings, dass bei der Begründung des Anspruchs nicht der Ausbildungsauftrag der Institution, sondern die Institution selbst im Vordergrund steht. Die Einheit von Forschung und Lehre scheint notwendig zu sein, damit man als Hochschule anerkannt wird. Ob damit auch dem genuinen Auftrag der Institution gedient ist, nämlich Lehrerinnen und Lehrer auf ihr Berufsleben vorzubereiten, scheint sekundär zu sein. Insofern haben wir es mit einem Dogma zu tun, dessen Legitimation mehr als fraglich zu sein scheint.

Im Folgenden möchte ich das Dogma ins Wanken bringen. Dazu werde ich drei Einwände vorbringen. Erstens bezweifle ich, dass eine Verwissenschaftlichung der Wissensbasis des Lehrhandelns im vollen Sinn möglich ist. Zweitens bestreite ich, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung direkt von praktischem Nutzen sein können. Und drittens steht das Ziel der Kompetenzorientierung, dem sich die pädago-

gischen Hochschulen verschrieben haben, in diametralem Gegensatz zur anvisierten Verbindung von Forschung und Lehre.

2 Wissenschaft ja – aber nicht nur

Ein wesentliches Argument für die Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung war die Professionalisierung des Lehrberufs. In den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» heisst es, die Gründe für die Transformation der Lehrerseminare in pädagogische Hochschulen würden sich «vor allem aus den veränderten Ansprüchen an den Schulunterricht und aus der Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität» ergeben (EDK, 1993, S. 5). Was mit «Professionalisierung» gemeint ist, wird in den «Thesen» nicht gesagt, jedoch gilt die Verwissenschaftlichung der Wissensbasis eines Berufs nach allgemeiner Auffassung als bedeutsames Kriterium, um ihn den Professionen zuzuteilen (vgl. Herzog, 2011a). Dementsprechend postulieren die «Thesen» die Wissenschaftlichkeit als «wichtige und wesentliche Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern» (EDK, 1993, S. 7). Wenn damit jedoch gemeint sein sollte, dass die Wissensbasis eines Berufs *vollständig* auf wissenschaftliches Wissen umgerüstet wird, dann müssen wir einräumen, dass dies für den Lehrberuf nicht möglich ist. Den Beweis für die Gültigkeit dieser These möchte ich am Beispiel einer Bewegung führen, die die integrale Verwissenschaftlichung des Lehrpersonenwissens nicht nur für möglich, sondern für dringend geboten hält. Gemeint ist die evidenzbasierte Pädagogik, die nur wissenschaftlich abgesichertes Wissen zulassen will, um Lehrerinnen und Lehrer auf ihren Beruf vorzubereiten. Dabei geht es nicht um irgendwelches Wissen, sondern um Wissen über die Wirksamkeit von Massnahmen und Interventionen. Es geht um «knowledge about *what works*» (Subotnik & Walberg, 2004, S. 1 – Hervorhebung W.H.). Um Wissen dieser Art zu gewinnen, ist nicht jede Art von Forschungsmethode geeignet. Wollen wir wissen, was wirkt, sind wir darauf angewiesen, die Kausalstruktur pädagogischen Handelns aufzudecken, was nach Ansicht der evidenzbasierten Pädagogik nur im Rahmen von streng kontrollierten Experimenten möglich ist (vgl. Herzog, 2011b). Haben wir eine grössere Zahl solcher Experimente durchgeführt, dann lassen sich deren Ergebnisse mithilfe des statistischen Verfahrens der Metaanalyse integrieren, womit der pädagogischen Praxis eine verlässliche, wissenschaftliche Wissensbasis zur Verfügung steht.

Hier liegt der Grund, weshalb Hattie (2009) in der aktuellen Diskussion um die Reform von Schule und Unterricht eine so grosse Aufmerksamkeit auf sich zieht. Sein Buch steht klar im Kontext der evidenzbasierten Pädagogik. Schon auf der ersten Seite kann man lesen, «Visible Learning» repräsentiere «the largest ever collection of evidence-based research into *what actually works* in schools to improve learning» (Hattie, 2009, S. I – Hervorhebung W.H.). Allerdings will Hattie nicht nur wissen, *was wirkt*, sondern vielmehr, *was am besten wirkt*. Was am besten wirkt, scheint sich jedoch nicht quan-

titativ bestimmen zu lassen. Zwar könnten wir geneigt sein, die Essenz des Buches in den Effektstärken zu sehen, die Hattie aus den vielen Metaanalysen, die seinem Buch zugrunde liegen, destilliert hat. Doch dem ist nicht so. Denn Evidenz allein genügt nicht, wie uns Hattie (2009, S. 237) zu verstehen gibt:

Certainly it could be claimed that more than 800 meta-analyses based on many millions of students is the epitome of «evidence based» decision making. But the current obsession with evidence-based too often ignores the lens that researchers use to make decisions about what to include (as evidence), what to exclude, and how they marshal the evidence to tell their story. It is the *story* that is meant to be the compelling contribution – it is my lens on this evidence.

Hattie erzählt uns eine *Geschichte*, die er nicht aus seinen Metaanalysen abgeleitet, sondern an diese herangetragen hat (vgl. Herzog, 2014). Die Geschichte vom sichtbaren Lehren und Lernen dient ihm als Werkzeug, um in seinen Daten eine Ordnung zu finden. Ohne Geschichte würde die schiere Fülle an Effektstärken, die er uns vorsetzt, schlicht keinen Sinn ergeben, da wir vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen würden, sprich: vor lauter Effektstärken nicht erkennen könnten, wovon die Rede ist, nämlich von Schule und Unterricht.

Wenn wir die Evidenzbewegung an ihrem eigenen Massstab messen, nämlich die pädagogische Praxis aufgrund evidenter Erkenntnisse über die Wirkung von Massnahmen *anleiten* zu können, dann zeigt uns Hattie, dass dies nicht möglich ist. Hattie (2009, S. 247) ist sich dessen durchaus bewusst, denn über das Verhältnis von Evidenz und Praxis schreibt er: «Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education.» Ohne ihre Intelligenz und Kreativität einzuschalten, ohne auf ihr Alltags- und Erfahrungswissen zurückzugreifen und ohne ihren gesunden Menschenverstand zu nutzen, vermag eine Lehrkraft dem Konvolut an Evidenzen, das ihr Hattie (2009) vorlegt, schlicht nichts abzugewinnen. Davon muss die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgehen. Eine integrale Verwissenschaftlichung der pädagogischen Handlungsbasis ist nicht möglich. Wie schon Gage (1978, S. 17) deutlich machte, beruht die Idee einer «Wissenschaft vom Lehren» auf einem Irrtum, da ihr die Vorstellung zugrunde liegt, «that good teaching will some day be attainable by closely following rigorous laws that yield high predictability and control». Dies hält Gage für unmöglich, da die wissenschaftliche Forschung der pädagogischen Praxis nur eine *Grundlage* zur Verfügung stellen kann. Professionelles Handeln setzt Fertigkeiten voraus, die nicht formalisierbar und schwer lehrbar sind, wie beispielsweise Intuition, Kreativität, Improvisation und Ausdrucksfähigkeit (Gage, 1978, S. 15). Das Wissen, das die Wissenschaft der pädagogischen Praxis anbieten kann, wird daher nie ausreichen, um das Handeln einer Lehrkraft zu determinieren, selbst dann nicht, wenn es ausschliesslich experimenteller Natur wäre. Für die Ausbildung von Lehrkräften heisst dies, dass durch die Wissenschaft lediglich eine Basis gelegt wird, auf der die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre berufliche Kompetenz entwickeln können. Niemals kann diese Kompetenz jedoch durch Wissenschaft allein erworben werden.

3 Von der System- zur Forschungswissenschaft

Mein erster Einwand mag die Einheit von Lehre und Forschung unangetastet lassen, da er lediglich die Möglichkeit der integralen Verwissenschaftlichung der Handlungsbasis des Lehrberufs infrage stellt. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern könnte trotzdem durch Wissensbestände gestützt werden, die ihr von den pädagogischen Wissenschaften zur Verfügung gestellt werden, wenngleich es das wissenschaftliche Wissen nicht erlauben würde, das Lehrhandeln anzuleiten. Es gilt daher, das Verhältnis von Wissenschaft und Forschung etwas genauer zu untersuchen.

Wissenschaft lässt sich statisch oder dynamisch verstehen. Im einen Fall stehen Theorien im Vordergrund, die den Wissensbestand einer Disziplin repräsentieren, im anderen Fall ist es die Forschung, die für den Prozess der Wissensgewinnung steht. Wenn von einer Wissenschaft erwartet wird, dass sie das praktische Handeln anleitet, dann liegt der Akzent auf der theoretischen Seite der Wissenschaft. Dies lässt sich am Beispiel des Kritischen Rationalismus veranschaulichen. Für Popper (1989) spielen Theorien die Hauptrolle im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnis. Zwar lässt sich deren Genese logisch nicht begründen, da der «Entdeckungszusammenhang» einer wissenschaftlichen Theorie in die Zuständigkeit der Psychologie fällt. Über deren Qualität hingegen lässt sich logisch urteilen, und zwar aufgrund der Falsifikationsversuche, denen sie bisher zu widerstehen vermochte (vgl. Herzog, 2012, S. 65 f.). Eine bisher nicht widerlegte Theorie ist technologisch nutzbar, und zwar in genau dem Sinne, wie man sich in der evidenzbasierten Pädagogik das Verhältnis von Theorie und Praxis vorstellt.

Gegen die Ansicht, dass Theorien im Zentrum der Wissenschaft stünden und die Forschung lediglich den Auftrag habe, Theorien auf ihre Wahrheit zu prüfen, gibt es jedoch berechnete Einwände. Wenn wir mit Schnädelbach (1999) zwischen Systemwissenschaft und Forschungswissenschaft unterscheiden, dann liegt das Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus nahe bei einer Systemwissenschaft, auch wenn der Begriff auf Disziplinen zugeschnitten ist, die eine Letztbegründung in Anspruch nehmen. Während eine Systemwissenschaft ihren epistemischen Schwerpunkt im Propositionalen, d.h. in der systematischen *Darstellung* von Erkenntnissen, hat, liegt der Dreh- und Angelpunkt einer Forschungswissenschaft im Prozeduralen, d.h. in den *Methoden*, mit denen Erkenntnisse gewonnen werden. Mit der Akzentverschiebung von der Theorie zur Forschung lässt sich wissenschaftliche Erkenntnis nicht länger als *Weltbetrachtung* mit anschließender *Weltbeschreibung* verstehen; vielmehr muss sie als *Welterzeugung* begriffen werden (vgl. Herzog, 2002, 2012). Ursprung des wissenschaftlichen Wissens ist nicht länger die Welt, die uns gleichsam ins Auge springt, sondern der Mensch, der die Welt wie ein «bestallter Richter» (Kant, 1983, S. 23) nötigt, ihre Geheimnisse preiszugeben.

Eine Forschungswissenschaft stellt die Notwendigkeit von Theorien nicht infrage, jedoch verlieren diese ihre erkenntnisleitende Funktion. Weil das Wissen nicht länger

als *Bestand* begriffen werden kann, der sich sukzessive erweitert, bis das Gebäude der Wissenschaft errichtet ist, wird die Wissenschaft zum offenen Prozess. Der *Stand der Forschung*, der als Basis für weitere Forschung dient, ist immer vorläufiger Art. Die Wissenschaft wird *insgesamt* zu einem hypothetischen Unternehmen, das weder eine Fundierung in letzten Evidenzen erlaubt, noch einen Abschluss in einer umfassenden Wahrheit findet (vgl. Diemer, 1968; Luhmann, 1992). Damit geht eine Differenzierung von Theorie und Forschung einher, die für die postulierte Einheit von Forschung und Lehre weitreichende Konsequenzen hat. Denn Forschung ist durchaus theoriefrei möglich (vgl. Hampe, 2014, insbesondere Kapitel 4 und 5). Anders als Popper es wollte, ist nur ein geringer Teil der wissenschaftlichen Forschung theorieprüfend; der weit grössere Teil kommt ohne Theorien aus. Gemäss Hacking (1996, S. 265) werden «viele wahrhaft grundlegende Forschungen durchgeführt ..., ehe eine irgendwie einschlägige Theorie aufgestellt wird». Deshalb gibt es auch keinen «Stand der Theoriebildung», wohl aber einen «Stand der Forschung», der bereits morgen ein anderer sein kann als heute.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst dies, dass durch Forschung in keine Berufspraxis eingeführt werden kann. Da die Forschung zu jeder Zeit vorläufig und fragmentarisch ist, eignet sie sich nicht zur Vorbereitung auf ein praktisches berufliches Handeln. Forschung in einem komplexen Feld, wie es der Unterricht darstellt, ist zudem auf Reduktion von Komplexität angewiesen, weil ein analytischer Zugang zur Wirklichkeit per definitionem nicht ganzheitlich sein kann. Zwar ist auch das pädagogische Handeln in der Unterrichtssituation auf Reduktion von Komplexität angewiesen (vgl. Herzog, 2002, S. 442 ff.), doch die beiden Arten von Komplexitätsreduktion sind unterschiedlich motiviert und unterscheiden sich unter Umständen beträchtlich. Auch deshalb ist eine Übersetzung der Resultate von wissenschaftlicher Forschung in praktisches Handeln nicht möglich (vgl. Hammersley, 2014). Die Komplexität des pädagogischen Gegenstands impliziert zwar nicht, dass er nicht erforscht werden kann. Die Ergebnisse pädagogischer Forschung werden aber nie so sein, dass sie dem pädagogischen Handeln unmittelbar dienlich sein können.

4 Logik der Lehre

Mein dritter Einwand gegen das Dogma von der Einheit von Forschung und Lehre ergibt sich aus der unterschiedlichen Zielsetzung der beiden Tätigkeiten Forschen und Lehren. Während die Forschung aufgrund ihres erkenntnissuchenden Charakters nicht darauf angelegt ist, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen, erfordert eine berufliche Ausbildung, wie sie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt, eine gewisse Gewähr der Zielerreichung. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts kann man vorweg nicht kennen, denn sonst müsste man es nicht durchführen; die Ergebnisse einer Berufsausbildung hingegen sollten – zumindest im Prinzip – bekannt sein, sonst lohnten sich die Kosten nicht. Dies wird von den pädagogischen Hochschulen insofern anerkannt, als

sie ihre Studiengänge an beruflichen Standards ausrichten. Dies allein schon verbietet es, ein dermassen unberechenbares Moment wie die Forschung in die Lehre zu integrieren. Das Problem verschärft sich, wenn die Standards an *Kompetenzen* festgemacht werden, die *in* den Studiengängen erworben werden sollen. Was unter «Kompetenz» zu verstehen ist, bleibt allerdings oft im Dunkeln. Jedoch dürfte eine minimale Definition, die davon ausgeht, dass Kompetenzen auf einer Verbindung von Wissen und Können beruhen, nicht ganz falsch sein (vgl. Herzog, 2013, S. 32 f.). So vermerken Baumert und Kunter (2006, S. 481) eine weitgehende Übereinstimmung darüber, «dass *Wissen und Können* ... zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen». Die Klieme-Expertise versteht unter Kompetenz eine «Verbindung zwischen Wissen und Können», die «als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen» sei (Klieme et al., 2003, S. 73). Dabei kommt dem Können Priorität zu, denn die Bewältigung von Lebens- und Berufssituationen ist ein praktischer Anspruch, dem ein Zuviel an Wissen hinderlich wäre.

Aber kann dieses Ziel erreicht werden, wenn die Studiengänge der pädagogischen Hochschulen dem Postulat der Einheit von Forschung und Lehre unterliegen? Wenn pädagogische Praxis nicht als technologische Anwendung von Wissenschaft begriffen werden kann und wenn Forschung jederzeit vorläufig und fragmentarisch ist, wie unsere ersten beiden Einwände besagen, dann ist fraglich, ob sich berufliche Kompetenz durch Beteiligung am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess erreichen lässt. Die Teilnahme an Forschung hat allenfalls eine destabilisierende Wirkung, indem sie Voreingenommenheiten aufbrechen lässt. Falls dies mit der Einheit von Forschung und Lehre erreicht werden sollte, dann müssten die Studiengänge der pädagogischen Hochschulen jedoch anders ausgerichtet werden: nicht konstruktiv, sondern destruktiv. Das sind sie aber nicht. Vielmehr sollen sie – dem Ausbildungsauftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechend – Kompetenzen *aufbauen*, womit auch die Forschung, die mit der Lehre zur Einheit gebracht werden soll, dieser Zielsetzung genügen muss.

Das lässt sich gut am Beispiel des *forschenden Lernens* illustrieren, dem oft aufgetragen wird, den Nachweis zu erbringen, dass die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dem humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre genügen kann.¹ Gemäss Fichten (2010, S. 144) ermöglicht die Beteiligung von Lehramtsstudierenden «an praxisnaher, schul- und unterrichtsbezogener Forschung ... in einem einheitlichen Prozess die Generierung von berufsrelevantem Wissen und die Herausbildung für die Berufsausübung grundlegender Dispositionen». Verräterisch an dem Zitat ist der Begriff der Praxisnähe, weil er darauf verweist, dass Fichten ein ganz bestimmtes Forschungsparadigma vor Augen hat, wenn er glaubt, Forschung und Lehre liessen sich

¹ Die Humboldt zugeschriebene Formel der Einheit von Forschung und Lehre wird zum Beispiel von Fichten (2010, S. 128) sowie von Schneider und Wildt (2009, S. 12, Fussnote 3) für das forschende Lernen in Anspruch genommen.

zur Einheit bringen, nämlich die Aktionsforschung.² Damit gibt er zu verstehen, dass die Einheit von Forschung und Lehre in der Tat nur erreicht werden kann, wenn die Ziele der Forschung den Zielen der Lehre *untergeordnet* werden. Forschung zielt auf allgemeine Erkenntnis, Lehre ist – wie jede pädagogische Handlung – am Individuum orientiert, dessen Lernen gefördert werden soll. Wo jedoch der subjektive Lerngewinn den Massstab des «forschenden Lernens» bildet, da wird ein amputierter Forschungsbegriff verwendet, der auf die Aktionsforschung zutreffen mag, nicht aber die Forschung generell abdecken kann.

Damit zeigt sich am konkreten Beispiel, dass die Lehre nicht offenlassen kann, ob sie ihre Ziele erreicht oder nicht. Während sich Forschungsprojekte nicht am Output standardisieren lassen, da nicht vorweggenommen werden kann, ob ein Projekt gelingt oder nicht, und auch nicht antizipierbar ist, welche Ergebnisse es zeitigen wird, besteht die Erwartung, dass die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich ist. Unter dem institutionellen Zwang, der Logik der Lehre gegenüber der Logik der Forschung Priorität einzuräumen, kommen die pädagogischen Hochschulen, wenn sie zugleich an der Einheit von Forschung und Lehre festhalten wollen, in Versuchung, sich ein eigenes Forschungsverständnis oder gar einen eigenen Wissenschaftsbegriff zurechtzulegen. Schon in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» findet sich eine verräterische Stelle, an der von der Chance die Rede ist, ein «den Ansprüchen des Lehrberufs angemessenes Wissenschaftsverständnis zu formulieren» (EDK, 1993, S. 7). Mit einem eigenen Begriff von Wissenschaft und Forschung würden sich die pädagogischen Hochschulen jedoch ins akademische Abseits manövrieren. Der Preis, den sie für das dogmatische Festhalten an der Einheit von Forschung und Lehre zu bezahlen hätten, stünde in keinem Verhältnis zum Gewinn, den sie daraus ziehen würden.

5 Mut zum Differenzdenken

Wenn es ein Gemeinsames gibt, das meine Einwände gegen das Dogma von der Einheit von Forschung und Lehre verbindet, dann ist es die Überzeugung, dass wir nur in Differenzen denken können (vgl. Luhmann, 1992, 2001). Statt Forschung und Lehre, Theorie und Praxis oder Wissen und Können zur Einheit zu zwingen, sollten wir davon ausgehen, dass sie nicht «an sich», sondern nur in Relation zueinander bestehen. Vielleicht sind Forschung und Lehre inkommensurabel – wie Theorie und Praxis und Wissen und Können. Aber sollte uns dies beunruhigen? Eine klare begriffliche Unterscheidung von Forschung und Lehre ist kein Hindernis für eine pädagogische Hochschule, um qualitativ gute Forschung zu betreiben und Lehrkräfte mit hohem Qualitätsanspruch auszubilden. Different denken heisst auch nicht, dass über Beziehungen – von Theorie und Praxis, Wissen und Können, Forschung und Lehre – nicht nachgedacht werden

² Auch Korhonen und Weil (2013, S. 377) sprechen in ihrer Darstellung des Modells des «Teacher as Researcher» in der finnischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung von einer «Form der Aktionsforschung, welche das eigene lehrende Handeln auf dessen Wirkungsdimensionen hin untersucht».

kann. Wenn wir respektieren, dass Forschung und Lehre eine Vereinheitlichung nicht zulassen, folgt daraus nicht, dass Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine Rolle spielen. Es folgt lediglich, dass die Teilnahme an Forschung noch kein Beitrag zur Entwicklung von beruflicher Kompetenz ist.

Wenn Lehre und Forschung keine Gegebenheiten sind, von denen wir ausgehen können, dann sind sie auch nicht Teile eines real existierenden Ganzen, das sich aus ihnen zusammensetzen würde. Denn was wäre dieses Ganze? Und wie würden wir es bezeichnen? Jeder Versuch, die Einheit von Forschung und Lehre zu bezeichnen, würde seinerseits eine Differenzierung voraussetzen. Wovon aber könnten wir die Einheit von Forschung und Lehre unterscheiden? Als Kandidatin käme die Praxis infrage, deren Gegenseite gemeinhin mit «Theorie» bezeichnet wird. Forschung und Lehre würden damit unter dem Etikett der Theorie von der Praxis unterschieden. Doch damit würden wir die Differenzierung zwischen Theorie und Forschung, die wir eben eingeführt haben (vgl. Abschnitt 3), wieder aufheben. Theorie kann daher nicht die Klammer sein, mit der wir Forschung und Lehre begrifflich zur Einheit verbinden. Die Aufhebung der Differenz von Forschung und Lehre würde zudem – wie das Beispiel der Aktionsforschung zeigt – bedeuten, dass wir zur gleichen Zeit beides tun: Forschen und Lehren. Vermutlich hatte Wilhelm von Humboldt so etwas im Sinn, insofern er die akademische Form der Vorlesung – für uns nur mehr schwer nachvollziehbar – für einen Vorgang der Forschung hielt (vgl. Stichweh, 1994, S. 236 ff.). In der Lehre sah er einen Ort der *Produktion* von Wissen, während sie heute fast nur noch zu dessen *Vermittlung* dient. Zwar reagierte Humboldt auf den Wandel der Wissenschaft von der System- zur Forschungswissenschaft, doch sein Prinzip der «Einsamkeit und Freiheit» (Humboldt, 1984, S. 82) als Grundlage eines universitären Studiums hat mit den heutigen Verhältnissen an Universitäten und Hochschulen nur mehr wenig zu tun. Die Klammer, die bei Humboldt Forschung und Lehre verbindet, ist die Bildung als selbstbestimmte Leistung der Studierenden, losgelöst von den Ansprüchen einer beruflichen Tätigkeit (vgl. Plessner, 2003, S. 20 ff.; Tenorth, 2010, S. 123 ff.). Diese Klammer ist uns gründlich abhandengekommen – nicht nur an den pädagogischen Hochschulen, sondern auch an den Universitäten.³

Wenn uns weder Theorie noch Bildung erlauben, Forschung und Lehre als Einheit zu denken, dann empfiehlt es sich umso mehr, von deren Differenz auszugehen. Den pädagogischen Hochschulen würde dies ermöglichen, alternative Formen der Relationierung von Forschung und Lehre auszuloten und zum Beispiel das Verhältnis von Lehre und Forschung anders zu denken als die Universitäten. Je nach Zielsetzung der Lehre sind variable Formen der Verbindung von Forschung und Lehre denkbar. So kann die Forschung, die an einer pädagogischen Hochschule betrieben wird, gänzlich losgelöst sein von der Lehre. Daneben können Studierende an Forschungsprojekten beteiligt werden,

³ Auch die Universitäten haben sich inzwischen darauf eingestellt, Berufsfelder zu bedienen, was Humboldts Idee einer dem Nützlichkeitsdenken abholden akademischen Lehr- und Lernfreiheit völlig zuwiderläuft.

ohne dass eine solche Beteiligung an beruflichen Kompetenzen orientiert wird. Die Ausbildung einer «forschenden Haltung» (Vetter & Ingrisani, 2013, S. 330), einer «forschenden Grundhaltung» (Trempp & Tettenborn, 2013, S. 288) oder eines «forschenden Habitus» (Neuweg, 2013, S. 304) kann ein sinnvolles Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, ohne dass dieses an Professionsstandards festgemacht wird. Zur Diskussion steht daher nicht der Forschungsauftrag der pädagogischen Hochschulen, auch nicht, dass Dozierende, die in der Lehre tätig sind, Forschung betreiben, und schon gar nicht, dass Lehramtsstudierende nicht mit Forschung konfrontiert werden. Zur Diskussion steht lediglich das dogmatische Bemühen, Forschung und Lehre zur Einheit zu zwingen, wo sie doch einer je eigenen Logik folgen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- COHEP.** (2011). *Strategie COHEP 2012–2016*. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 16./17. November 2011. Online verfügbar unter: www.swissuniversities.ch (09.02.2015).
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Diemer, A.** (1968). Die Begründung des Wissenschaftscharakters der Wissenschaft im 19. Jahrhundert. Die Wissenschaftstheorie zwischen klassischer und moderner Wissenschaftskonzeption. In A. Diemer (Hrsg.), *Beiträge zur Entwicklung der Wissenschaftstheorie im 19. Jahrhundert* (S. 3–62). Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Fichten, W.** (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gage, N.L.** (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Guldemann, T. & Gather Thurler, M.** (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 80–84). Bern: EDK.
- Hacking, I.** (1996). *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften*. Stuttgart: Reclam.
- Hammersley, M.** (2014). Translating Research Findings into Educational Policy and Practice: The Virtues and Vices of a Metaphor. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (2), 213–228.
- Hampe, M.** (2014). *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hattie, J.A.C.** (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2011a). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W.** (2011b). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W.** (2012). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, W.** (2013). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herzog, W.** (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 130–143.
- Humboldt, W. von** (1984). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In W. von Humboldt, *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (S. 82–90). Frankfurt am Main: Ullstein.
- Kant, I.** (1983). *Kritik der reinen Vernunft* (Werke in sechs Bänden, Band II). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Korhonen, V. & Weil, M.** (2013). Wissenschafts- und Forschungsorientierung der Ausbildung von Lehrpersonen in Finnland. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 375–379.
- Luhmann, N.** (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2001). Erkenntnis als Konstruktion. In N. Luhmann, *Aufsätze und Reden* (S. 218–242). Stuttgart: Reclam.
- Neuweg, G.H.** (2011). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft. Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.
- Plessner, H.** (2003). Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In H. Plessner, *Gesammelte Schriften, Band X* (S. 7–30). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Popper, K.R.** (1989). *Logik der Forschung* (9. Auflage). Tübingen: Mohr.
- Schnädelbach, H.** (1999). *Philosophie in Deutschland, 1831–1933*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadelmann, W.** (2010). Bilanz der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zusammenfassende Resultate der Tagung und Ausblick. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 92–95). Bern: EDK.
- Stichweh, R.** (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Subotnik, R.F. & Walberg, H.J.** (2004). The Scientific Basis of Educational Productivity. *The LSS Review*, 3 (2), 1–2.
- Tenorth, H.-E.** (2010). Was heisst Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *Die Hochschule*, 19 (1), 119–134.
- Tremp, P. & Tettenborn, A.** (2013). Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 286–300.
- Vetter, P. & Ingrisani, D.** (2013). Der Nutzen der forschungsmethodischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 321–332.
- Wahl, D.** (2010). Statement aus Deutschland. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 90–91). Bern: EDK.
- Wannack, E., Freisler-Mühlemann, D. & Rhyn, H.** (2013). Themenfelder in Forschung und Entwicklung an deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 345–357.
- Zutavern, M. & Duss, C.** (2013). Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz – eine subjektive Bilanz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 364–374.

Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, walter.herzog@edu.unibe.ch