

Oelkers, Jürgen

## Probleme "angewandter" Forschung

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 151-161



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Probleme "angewandter" Forschung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 151-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134062 - DOI: 10.25656/01:13406

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134062>

<https://doi.org/10.25656/01:13406>

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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
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

## Probleme "angewandter" Forschung<sup>1</sup>

Jürgen Oelkers

Die Unterscheidung zwischen "Grundlagenforschung" und "angewandter Forschung" ist für Belange der Lehrerbildung ungünstig. Zum einen besteht die Gefahr der Unschärfe der Kriterien, zum anderen lässt sich damit eine Arbeitsteilung zwischen "Universitäten" und "Pädagogischen Hochschulen" verknüpfen, die *beiden* Seiten nicht gerecht werden wird. Daher wird vorgeschlagen, den Forschungsbegriff von der Praxis internationaler Bildungsforschung her zu verstehen und auf Sonderlösungen zu verzichten. Organisatorisch plädiert der Artikel für die Einrichtung von kooperativen Kompetenzzentren.

Der *Forschungsbezug* der Lehrerbildung ist aus drei Gründen schwach oder inexistent:

1. "Lehrerbildung" wird *praktisch*, "Forschung" *theoretisch* verstanden. Nur das Praktische erhält einen Nutzwert.
2. Forschung war nie oder äusserst randhaft *Aufgabe* der Lehrerbildung. Sie konnte auch *ohne* "Forschungsbezug" als erfolgreich definiert werden.
3. "Lehrerbildung" war nie *Gegenstand* von Forschung. Das Selbstverständnis und die Aufgabenbestimmung hatten weder Methoden noch Resultate der Forschung nötig.

Nunmehr – seit den Thesen der EDK von 1993 – ist "Forschungsbezug" ein Thema, und vermutlich ein vorrangiges, weil hohe und aber diffuse Erwartungen damit verbunden sind. Die Erwartungen reflektieren *nicht*, ob der Erfolg oder mindestens der Ertrag der vergangenen Lehrerbildung gerade durch den *fehlenden* Forschungsbezug – die Vorteile der Abstinenz – zu erklären ist. Forschung verlangt Aufwand, die Unsicherheit des Vorläufigen, Umwege und notorisches Weiterfragen; wenn sich Lehrerbildung auf das Wesentliche, ihr Kerngeschäft, konzentrieren muss, können das leicht *Störfaktoren* sein. Sie verletzen *die* Erwartungen, die sie erfüllen sollen.

Sechs Jahre nach den Thesen der EDK scheint es eine Einsicht in die Notwendigkeit zu geben, ohne dass klar wäre, *was genau* die Notwendigkeit "Forschung in der Lehrerbildung" ausmachen soll. Wir haben im Rahmen des Projekts "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" Expertinnen und Experten befragt, wie sie den "Forschungsbezug" der neuen, tertiären Lehrerausbildung sehen. Aus dieser Befragung ergibt sich folgendes Bild:

"Forschung in der zukünftigen Lehrerbildung soll nicht Grundlagenforschung, sondern angewandte Forschung bzw. Entwicklung sein. Diese Überzeugung ist bei Expertinnen und Experten breit abgestützt. Dabei wird in der Regel eine Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vorgeschlagen... Grundlagenforschung soll Aufgabe der Universität bleiben, Forschung an den Pädagogischen Hochschulen soll anwendungsorientiert sein, "konkret anwendbare Feldforschung, ... die wir auch wirklich gebrauchen können im Berufsalltag; keine curriculare pädagogische 'Wolkenforschung'" (Hofer, Gasser & Criblez, 1999, S. 55).

<sup>1</sup> Vortrag auf dem Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema "Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung", 23. April 1999 in Luzern.

Mich interessiert an dieser Einschätzung dreierlei:

1. Warum wird die Unterscheidung von "Grundlagenforschung" und "angewandter Forschung" überhaupt ins Spiel gebracht?
2. Was verspricht die Formel "konkret anwendbare Feldforschung"?
3. Welche Alternativen gibt es?

Mit diesen Fragen gliedert sich mein Vortrag in drei Teile: Zunächst werde ich auf die *Unterscheidung* und so die in Aussicht gestellte *Arbeitsteilung* näher eingehen (1). In einem zweiten Schritt diskutiere ich die Verknüpfung von *Forschung* und *Entwicklung*, die das "konkret Anwendbare" ausmachen soll (2). Und abschliessend plädiere ich für eine Forschung, die sich der Unterscheidung von "Grundlagen-" und "angewandter Forschung" *entzieht* (3).

Das gilt auch für die *Organisation* der Forschung, die zwischen Universität und Pädagogischen Hochschulen nicht einfach "aufgeteilt" werden kann. Ich werde eine *andere* Lösung vorschlagen, die den Vorteil hat, die Belastung *mit* Forschung zu minimieren und gleichwohl die *Chance* der Forschung zu nützen.

## 1. Grundlagenforschung und angewandte Forschung

Die Expertinnen und Experten unserer Studie tun sich schwer mit der Unterscheidung, die sie selbst für überaus geeignet halten, nämlich zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen eine Arbeitsteilung herzustellen. Die *negative* Bestimmung, was Forschung *nicht* sein sollte, ist präziser als die positive. Was bei "angewandter Forschung" *Anwendung* sein soll, ist diffus oder bleibt vage. Am ehesten besteht Einigung im Blick auf "reflexive Orientierung" und in der Analogie von Forschung und *Entwicklung* (ebd., S. 56f.), wobei immer ein Beschränkungsargument ins Spiel gebracht wird. Für die Pädagogischen Hochschulen komme *nur* "angewandte Forschung" in Frage. Nur 2 unserer 57 Expertinnen und Experten plädieren auch für "Grundlagenforschung" an Pädagogischen Hochschulen<sup>2</sup>.

"Begründet wird diese Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen an angewandter Forschung einerseits mit Zeitproblemen. Neben der Berufsausbildung stünde dafür kaum genügend Zeit zur Verfügung. Andererseits soll die angewandte Forschung der Profession dienen, also könne sie nicht Grundlagenforschung sein. Sie solle jedoch den Studierenden ermöglichen, einer Sache 'auf den Grund' zu gehen. In diesem Sinne dient angewandte Forschung auch der Vertiefung in einem bestimmten Themenbereich. Begrenzt werden die Möglichkeiten der Forschung jedoch nicht nur durch zeitliche, sondern auch durch personelle, finanzielle und insbesondere forschungsmethodische Ressourcenprobleme" (ebd., S. 57).

<sup>2</sup> Die 57 Interviews wurden im Winter 1996/1997 durchgeführt. Die Transkription der Interviews ergab einen Umfang von rund 1200 Seiten. Die Auswertung erfolgte nach einem eigens entwickelten Kriteriengerüst (Hofer, Gasser & Criblez, 1999, S. 10f.; vgl. auch den Beitrag von Martin Stadelmann in diesem Heft). Eine weitere Auswertung der Daten ist geplant. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die im Entstehen begriffene Dissertation von Martin Stadelmann (Bern).

Die Expertinnen und Experten sind überwiegend der Meinung, dass sich die "angewandte Forschung" auf *Schulforschungsthemen* konzentrieren solle, die *praktisch* bewältigt werden können. "Praktisch" bezieht sich in den Stellungnahmen oft auf das "Interesse von Praktikern", die von Wissenschaftlern unterschieden werden. In einer der Stellungnahmen heisst es dezidiert: "Wir können nicht Wissenschaft machen mit komplexen infrastrukturellen wie auch komplexen wissenschaftlichen Modellen" (ebd.). Das scheint nicht nur nicht machbar, sondern auch nicht dienlich zu sein, weil die Lehrerbildung vom Interesse des *Praktikers* bestimmt sein soll.

Hinter dieser Einschätzung stehen letztlich drei Argumente, die sich zu einer freundlichen Skepsis verdichten:

1. Forschung ist dann geeignet, wenn sie sich auf bestimmte Themen bezieht, die sich in *praktischer* Hinsicht bearbeiten lassen.
2. Für "Wissenschaft" fehlen die Ressourcen. Aber auch wenn sie vorhanden wären, änderte sich die *praktische* oder *professionelle* Zweckrichtung nicht.
3. "Forschung" wird daher *funktional* und *utilitär*, im Blick auf ihren *Nutzen* für Ausbildung und Berufsfeld, betrachtet.

"Angewandte Forschung" hat so zwei Wertungsparameter, *Reflexion* einerseits, *Entwicklung* andererseits. Die Zuordnung von "angewandter" Forschung" und "Schulentwicklung" in den Interviews ist eindeutig, ebenso die Nutzerwartung, dass damit die professionelle Reflexion – von Studierenden wie von Praktikern – verbessert werden könne, soweit die Engführung auf *Anwendung* gewahrt werde (ebd., S. 59). Diese Ausrichtung spiegelt sich auch in den *Themen*, die als Aufgabe künftiger Forschung genannt wurden:

"Übertritt Kindergarten-Primarschule, Kindergarten, Basisstufe, Selektion, interkulturelle Erziehung, Sprachprobleme fremdsprachiger Kinder..., Scheidungskinder, Zweitsprachenerwerb..., Spielverhalten, Folgen von Blockzeiten, Lehrplanentwicklung, Berufsbildungsfragen, Lernforschung, Koedukation, Muttersprachdidaktik, Sprachentwicklung und Gewalt an den Schulen" (ebd.).

Es handelt sich um *Schul-*, oder im weiteren um *Feldprobleme*, für die konkrete Lösungen erwartet werden. Wer also "Gewalt an Schulen" erforscht, muss auch den Ertrag der Forschung für die Lösung des Problems darstellen. Oder wer "Scheidungskinder" zum Gegenstand hat, muss mit den Forschungsergebnissen Strategien entwickeln, wie mit diesen Kindern umgegangen werden soll. Wer Fragen der schulischen Selektion bearbeitet, ist gehalten, Alternativen zu entwickeln, also nicht lediglich das Problem zu analysieren, sondern *mit* der Analyse Vorschläge zu verbinden, wie es *besser* gemacht werden könnte.

Nun ist es möglich, dass Forschungsergebnisse die Lösungserwartungen *nicht* unterstützen. "Scheidungskinder" können in der Sprache der Schulpraxis ein Problem sein, das sich empirisch gar nicht stellt oder wesentlich undramatischer als vermutet wird. Es ist auch möglich, dass Forschung *Absichten* der "interkulturellen Erziehung" unterstützt und zugleich nachweist, wie marginal diese Absichten im Schulsystem *umgesetzt* werden (Allemann-Ghionda, 1999). Das ist im Befund nicht ermutigend, sondern enttäuschend, und zwar *mit* Forschung. Schliesslich könnte die Koedukationsforschung ihre Richtung wechseln, so dass ursprünglich sichere und praktikable Resultate im Lichte neuerer Daten obsolet werden. Reformpraxis, durch *For-*

schung gestützt, wird irrtümlich, weil neue Forschung den bisherigen Sinnzusammenhang grundlegend verändert hat.

Diese empirischen Möglichkeiten der Verwendung empirischer Forschung liegen quer zur Unterscheidung von Grundlagenforschung einerseits, angewandter Forschung andererseits. Damit wird zugleich die *Zweiweltentheorie* und ihre Verknüpfung mit *Ausbildung* fraglich: Sogenannte "Grundlagenforschung" im Bereich von Lernen und Kognition kann nachhaltige Auswirkungen auf die Wissenskonstruktionen, damit zusammenhängend auf die Methodik der Schule haben, sogenannte "konkrete" Lernforschung – Stichwort: "subjektive Didaktik" oder "Alltagstheorien" – können dagegen das praktische Setting verwirren und gerade mit dem ständigen "Praxisbezug" für Unruhe oder Irrelevanz sorgen. Das "Spielverhalten" von Kindern ist Thema verschiedenster Forschungszweige, die allenfalls das Problem haben, unübersichtlich zu werden, nicht jedoch, sich sauber in "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" unterscheiden zu lassen. Selbst die "Folgen von Blockzeiten" lassen sich mit sehr weitgehenden Fragestellungen verbinden, die in grundsätzliche Einschätzungen von Lernen und Lerneffekt einmünden, ohne *deswegen* "abstrakt" und "unpraktisch" zu sein.

Das *Problem*, anders gesagt, ergibt sich aus der Definition des *Vorteils*, nämlich der Bindung von Forschung an *Verwendbarkeit* in Ausbildung und Praxis. Zwischen beiden Bereichen wird kaum unterschieden, was der Praxis nutzen kann, ist auch für die Ausbildung gut und umgekehrt. Aber Daten zum *Übertritt Kindergarten-Primarschule* können beiden Seiten auch *schaden*, etwa wenn Problemzonen sichtbar werden, die sich eindeutig auf die Rivalität von Kindergarten und Schule zurückführen lassen und die nur gelöst werden können, wenn die eine *oder* die andere Seite auf *ihr* Profil verzichtet. Ähnlich der Fremdsprachenunterricht: Forschung könnte nachweisen, dass Aufwand und Ertrag im Französischunterricht in keinem sehr günstigen Verhältnis stehen und es daher besser wäre, statt in Unterricht in Aufenthalt im Zielsprachenland zu investieren. Auch das ist übrigens ein sehr grundsätzliches Problem, das sich nicht mit "angewandter Forschung", was immer diese sein mag, bearbeiten lässt (Späni, 1998).

Wenige unserer Experten warnen vor der "pädagogischen Amateur-Forschung" (Hofer, Gasser & Criblez, 1999, S. 59). Einige sprechen von der "aufgewärmten Aktionsforschung" der siebziger Jahre, befürchten eine schlechte "Sonderform von Forschung" für die Pädagogischen Hochschulen (ebd.) und kritisieren die Abhängigkeit von vordergründigen Nutzererwartungen, die die notwendige Unabhängigkeit der Forschung nur *behindern* könnten (ebd., S. 60). Aber auch diese Gruppe geht von einer *Berufsausbildung* aus (ebd., S. 64), auf die Forschung irgendwie bezogen sein muss. *Wie*, ist die unklare Grösse. Die Formel "angewandte Forschung" führt nicht weiter, weil sie suggeriert, was Forschung nicht kann, nämlich die Lösung akuter Probleme, und weil sie ausschliesst, was für Forschung, egal wie sie genannt wird, konstitutiv ist, nämlich Freiheit im Ergebnis und so Unabhängigkeit von *vorher* feststehenden Verwendungserwartungen. Forschung ist nur dann sinnvoll, wenn sie Erwartungen *auch* korrigieren kann.

Die Qualität der Forschung bemisst sich nach Kriterien anderer Art, die es schwer machen, Erwartungen von Berufsausbildungen nachzukommen. Ich nenne fünf der möglichen Kriterien:

1. Originelle und innovative *Fragestellungen*.
2. *Methoden*, die zur Fragestellung passen und die technischen Standards erfüllen.
3. Kommunikation mit *anderen* Erhebungen.
4. Theoriequalität *und* weitergehende Fragestellungen.
5. Übersetzungsqualität.

Fragestellungen der Schulpraxis mögen drängend und vordringlich sein, aber sie sind *deswegen* nicht schon gute Fragen der Forschung. Eine originelle oder innovative *Forschungsfrage* bezieht sich auf *andere* Forschungen, also entsteht durch Abgrenzung auf eigenem Feld. Es ist schwer, wenn nicht unmöglich, Fragen der Praxis in Fragen der Forschung so zu übersetzen, dass die Forschung an die Praxis möglichst nahtlos *anschliesst*. Auch bei stärkster Utilität wird sich die Forschung unabhängig halten, also auf die eigenen Vorgaben reagieren. Das gilt auch für die Methoden. Unsere Expertinnen und Experten präferieren nahezu sämtlich "qualitative Methoden" (ebd., S. 59), weil und soweit sie zu Feld und Auftrag zu passen scheinen. Aber die genannten Themen zwingen geradezu, sehr verschiedene Methoden anzuwenden, nämlich je solche, die zu den *Forschungsproblemen* passen.

Forschungen sind je punktuelle Erhebungen, die nur dann Sinn machen, wenn sie mit anderen kommunizieren können. Vor der "Anwendung" muss also der kritische Vergleich stehen, der auch zum eigenen *Nachteil* ausgehen kann. Forschung lohnt sich dann, wenn Resultate entstehen, während oft nur betont wird, dass eigentlich erst etwas gesagt werden kann, wenn weitere Forschung erfolgt ist. Der Grundsatz *more research is needed* muss – paradoxerweise – vor der Forschung abgeklärt sein, das heisst, es muss eine Art Theoriesteuerung geben, die natürlich auch *negativ* bestimmt werden kann. Die weiteren Fragestellungen schliessen an, aber bestimmen nicht die Aussagen selbst. *Wie* die Aussagen und *wohin* sie übersetzt werden, ist Teil des Auftrages. Es ist relativ sinnlos, mindestens im Bereich der Bildungsforschung, Resultate zu haben und sie nicht vermitteln zu können. Aber *Übersetzen* ist ein eigenes Problem, das zu bearbeiten – ohne Ertragsgarantie – hohen Aufwand verlangt.

Das Besondere der Bildungsforschung ist die Verknüpfung mit dem Forschungsfeld. Forschungen anderer Richtungen verknüpfen sich lediglich *mit Forschungen*, und dies in aller Regel im gleichen Feld. In dieser Hinsicht besteht ein *Unterschied*, der allerdings nicht mit dem Dual "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" darzustellen ist. Das Problem ist weit mehr, Forschung im Sinne meiner Kriterien erst gar nicht zuzulassen und nurmehr *Erfahrung* mit *Entwicklung* zu verknüpfen. Diese Strategie eröffnet meinen zweiten Teil. Er befasst sich mit der Frage, wie die Formel der "konkret anwendbaren Feldforschung" in der *Lehrerbildung* umgesetzt wird.

## 2. Forschung und Entwicklung

"Forschung" ist kein geschützter Begriff. Man kann alles *Forschung* nennen, was mit Erfahrung und Entwicklung zu tun hat, also mit Interesse an Innovation, Reform und Verbesserung. Das Selbstverständnis der Lehrerbildung ist *praktischer* Natur, wenn

daher von den Expertinnen und Experten "Forschung" gefordert wird, dann im Sinne dieses Selbstverständnisses. Forschung muss einen in Ausbildung und Praxis sichtbaren Ertrag haben. Oft ist im Sinne Goethes von "grauer Theorie" die Rede (ebd., S. 56)<sup>3</sup>, die sich Anwendungsfragen gefallen lassen muss und daher ausgeschlossen wird, wenn sie grau bleibt. Die eingangs zitierte "curriculare pädagogische 'Wolkenforschung'" wird *unisono* zurückgewiesen, allerdings ohne auf den faktischen Lektürekanon der berufsbildenden Fächer Pädagogik oder Didaktik näher einzugehen<sup>4</sup>.

Der Ausweg aus dem Dilemma, Forschung zu befürworten, aber sie eigentlich gar nicht zu benötigen, wird in der Angleichung von Forschung und Entwicklung gesehen.

"Der Begriff 'Entwicklung' wird nicht grundsätzlich von angewandter Forschung angegrenzt, sondern in der Regel synonym verwendet. Von einigen wenigen Experten wird er jedoch eher mit der Bedeutung Evaluation konnotiert. In diesem Sinne wird dann auch präzisiert, was damit gemeint ist: 'Evaluation', 'Beratung', 'Selbstevaluation' und 'Selbstentwicklung an Schulen'... auf der einen Seite. 'Entwicklung von fachdidaktischer Kompetenz', 'Entwicklung von Lehrmitteln', 'Entwicklung von eigenen ... Unterrichtsmaterialien'... auf der andern Seite" (ebd., S. 56/57).

Forschung ist Aktivität, innovatives Tun oder einfach professionelle Tätigkeit, die sich auf das Feld Schule beziehen lässt. Warum freilich Forschung mit Entwicklung identifiziert wird, ist unersichtlich, vor allem weil alle genannten Präzisionen des Konzepts "Entwicklung" – von der *Selbstevaluation* bis zur *Entwicklung der Lehrmittel* – Bezug nehmen (und Bezug nehmen *müssen*) auf Forschungen, die sie nicht erzeugen und von denen sie gleichwohl abhängig sind. Die Perspektive der Expertinnen und Experten ist die der eigenen Person, und zwar in ihrer *wünschenswerten* Aktivität, nicht in ihrer Abhängigkeit. Aber niemand bewegt sich im Berufsfeld Schule, der nicht in irgendeiner Form auf Forschung verwiesen wäre.

Wer "zunehmende Gewalt" beklagt, begründet die *Zunahme* mit Fällen und Forschungen, anders wäre die These unglaubwürdig. Gelegentlich gibt es die in Anspruch genommene Forschung gar nicht oder sie ist so rudimentär, dass sie zur Begründung der These nicht taugt. Aber die Analyse zum Beispiel der Geschlechtsstereotypen in Lehrmitteln hat einen Forschungsvorlauf zur Voraussetzung, das Thema Schulentwicklung ist von der Schulforschung lanciert worden, "fachdidaktische Kompetenz" kann nicht unabhängig vom Forschungsstand definiert werden, die Rechtfertigung von Lehrmitteln bezieht sich auf wissenschaftliche Diskussionen, die Frage der Effizienz von Schulen verdankt sich der Verwendungsforschung, usw.

Faktisch ist also der Zusammenhang von Schule und Bildungsforschung *nicht* so, dass Forschung auf *Entwicklung* reduziert werden kann. Diese Reduktion entsteht in der besonderen Optik von Lehrerbildungskulturen, die die Verwendung von Forschung mit dem Praxisbezug der *Ausbildung* begründen müssen. Die Referenz gilt Studierenden, die wissen wollen *what works* (Wild-Näf, 1999) und die höchst un-

<sup>3</sup> "Gau, teurer Freund, ist alle Theorie // Und grün des Lebens goldner Baum" (GA 9, S. 60) sagt Mephistopheles dem Schüler. Der Rat ist also Teufelsrat.

<sup>4</sup> Der lässt sich leicht als "curriculare" und/oder "pädagogische Wolkenforschung" bestimmen, wenn man "Forschung" nicht allzu restriktiv versteht.

terschiedlich bereit sind, dafür Umwege der Forschung in Kauf zu nehmen. Aber diese Frage muss unterschieden werden von der Frage, welche Forschung – genauer: welche *Art* Forschung – die Lehrerbildung als Institution betreiben sollte. Diese Frage kann nicht damit beantwortet werden, dass Studierende an Entwicklungsprojekten beteiligt werden, so wichtig diese Erfahrung für die Berufsqualifikation auch sein mag.

Keiner der von uns befragten Experten vertritt die Auffassung, dass an Pädagogischen Hochschulen "spezielle Forscherstellen eingerichtet werden sollten", also Personal angestellt wird, das ausschliesslich oder "vorwiegend forscht" (ebd., S. 60/61). Überwiegend wird davon ausgegangen, dass die Dozentinnen und Dozenten – auch – forschen sollten. Je nach Qualitätseinschätzung sollen *möglichst alle* Dozierenden forschen oder *nur ein kleiner Teil*, der sich besonders qualifiziert hat. Die Differenz ergibt sich aus der Erfahrung mit Forschung: Wer die Anforderungen kennt, ist vorsichtig mit einem Auftrag für alle, wer sie nicht kennt oder hohe Erwartungen hat unabhängig von der eigenen Erfahrung, plädiert eher für einen allgemeinen Auftrag.

Die *Mehrzahl* der Experten votiert im Umkreis eines erneuten Dilemmas:

"Das Dilemma, dass einerseits mit den voraussichtlich zur Verfügung stehenden Ressourcen nur ein geringes Forschungspotential ausgelöst werden kann, wenn diese Forschung auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügen soll, und dass andererseits eine Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung nur gelingt, wenn sich die Lehre insgesamt vermehrt an den Wissenschaften orientiert, wird schon jetzt zugunsten einer Spezialisierung unter den Dozierenden aufgelöst – obwohl damit eigentlich die Einheit von Forschung und Lehre für die Pädagogischen Hochschulen ... von vorneherein aufgegeben wird" (ebd., S. 62).

Man könnte hier eine Reaktion auf Übergangsprobleme sehen, die sich lösen lassen, wenn deutlicher wird, was "Pädagogische Hochschulen" sind und was nicht. Der Vorrang der *Entwicklung* lässt sich freilich auch als Fortwirken des seminaristischen Weges deutlich machen, der nicht dadurch verschwindet, dass die institutionelle Form verändert wird. Das Seminar hatte erhebliche Vorteile, weil der "Praxisbezug" mit bestätigter Erfahrung zu erreichen war, ohne *zugleich noch* einen "Forschungsbezug" anstreben zu müssen. Diese Doppelrolle wird den Pädagogischen Hochschulen zugemutet, ohne dass selbst die Experten sagen können, wie sich die damit verbundenen Dilemmata produktiv bearbeiten lassen. Nochmals: Forschung verlangt Aufwand, Zeit und Sinn für notorisches Fragen, während Entwicklung von Überzeugungen lebt und Reduktionen notwendig macht, die von Forschung *allzuleicht* in Frage gestellt werden können.

Ein nahezu einstimmig genannter Ausweg ist die Kooperation zwischen *Universitäten* und *Pädagogischen Hochschulen*. Sie wird auch als notwendig erachtet, um Zweitklassigkeit zu vermeiden. Kooperation, sagen Experten, sei nötig, um die Standards der Forschung zu setzen, die gesetzt werden *müssen* (ebd., S. 67). Auf der anderen Seite ist aber eine *Aufgabenteilung* begrüsst worden, die Universitäten sollen für Grundlagenforschung und die Pädagogischen Hochschulen für angewandte Forschung zuständig sein. Angewandte Forschung wird zudem deutlich als *Entwicklung* betrachtet, für die die *Lehrerbildung* Zuständigkeit reklamiert. Diese Zuständigkeit wird *exklusiv* verstanden, die Kooperation mit der Universität betrifft Forschung, vor allem im Blick auf *Know How*, nicht jedoch Entwicklung. Keiner der Experten sieht

die *Universität* als Initiatorin von Schulentwicklung, während die Pädagogischen Hochschulen Forschung in Entwicklung überführen sollen (ebd., S. 66/67).

Das kann *so* nicht funktionieren. Ich plädiere also für eine *Trennung* von "Forschung" und "Entwicklung" im Bereich der Lehrerbildung, ohne diese getrennten *Funktionen* an notwendig getrennte *Rollen* zu binden. Aber wenn "Entwicklung" im Vordergrund stehen soll, dann ist damit ein Schwerpunkt eigener Art formuliert, der nicht mit einem irgendwie leichtgewichtigen Annex belastet werden darf. *Entwicklung* soll heißen

- persönliche Beteiligung von Dozenten in innovativen Projekten,
- Beteiligung von Studierenden an diesen Projekten,
- die Bearbeitung *praktischer* Innovationen im Berufsfeld,
- Bewertung nach Zielsetzungen und Erträgen des Projekts und
- Anschluss an Folgeprojekte gleicher oder ähnlicher Art.

Innovationen *können* nur "praktisch" erzeugt werden, als Versuche mit eigenen Risiken, von denen keine Forschung entlastet. Das Problem ist nicht, dass Forschung nur dann gut oder brauchbar ist, wenn sie mit Entwicklung verbunden wird, sondern ob Forschung andere Funktionen übernehmen kann, die sie *nicht* zwingen zu *sein*, was sie *nicht* ist. Diese Frage interessiert mich abschliessend, es ist die Frage nach möglichen Alternativen zu ziemlich festgefahrenen Überzeugungen.

### 3. Alternativen

Forschung ist nicht abhängig von Standorten, sondern davon, ob und inwieweit sie *Forschung* sein kann. Die Arbeitsteilung zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule benachteiligt die Pädagogische Hochschule, wenn sie zwar forschen *soll*, aber nicht *kann*, weil der Auftrag deutlich ein anderer ist. Die Unterscheidung von zwei Welten "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" führt deutlich auch zu zwei Wertungen, weil die Universität selbstverständlich auch "angewandte Forschung" reklamieren wird und die "Pädagogische Hochschule" ihre Besonderheit nur dann nachweisen kann, wenn sie *Anwendung* in "angewandter Forschung" als *Entwicklung* bestimmt, die Forschung eigentlich gar nicht nötig hat oder unbestimmt lässt, welche Forschung sie braucht und welche nicht. Wenn Forschung unterschieden werden soll, kann nicht alles "Forschung" genannt werden; wenn aber nur das "Forschung" genannt wird, was anerkanntermassen Forschung ist, dann überzeugt die gesamte Konstruktion nicht. Die Pädagogischen Hochschulen müssten entweder ständig Potemkinsche Dörfer erfinden oder Forschung so exklusiv halten, dass sie für den Gesamtauftrag belanglos wird.

Was wären Alternativen? Zunächst sollte das *Dual* "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" verschwinden. Forschung ist *Forschung*, also thematische, methodische und projektbezogene Differenzierung, die sich an anerkannte Regeln hält. Es ist ein Irrtum anzunehmen, "angewandte Forschung" sei praxisnäher, nur weil Themen des Berufsfeldes bearbeitet werden. Ebenso ist es ein Irrtum anzunehmen, "Grundlagenforschung" sei praxisfern, nur weil abstraktere Themen bearbeitet werden. Forschung im Bildungsbereich ist grundsätzlich mit dem *Dual* "Grundlagen"- und "angewandte Forschung" nicht zu unterscheiden, schon gar nicht im Blick auf Ausbildungsinstitutionen. Systematische Probleme der Theologie, in dieser Hin-

sicht "Grundlagenforschung", sind natürlich Teil der Theologenausbildung, und selbstverständlich verweisen medizinische Technologien immer auf Grundlagenprobleme, auch wenn (oder weil) diese nicht ständig thematisiert werden.

Forschung in der Lehrerbildung muss von den *Überzeugungen* der Lehrerbildungskultur abgelöst werden. Funktion und Nutzerwartungen müssen bestimmt sein, aber nicht mit der typischen Ausbildungsideologie, die sich traditionell eher wissenschaftsfern versteht. Das mag für Belange der berufspraktischen Ausbildung sinnvoll sein, denn persönliche Sinnstiftung kann nicht durch Forschung erzeugt werden. Aber beides muss sich trennen oder wenigstens unterscheiden lassen. Es ist sinnlos, die Funktion der Forschung mit den beruflichen Idealen der Lehrerbildung definieren zu wollen. Ebenso sinnlos ist es, die Normativität des Berufes mit empirischen Differenzen aufzulösen. Das Verhältnis, anders gesagt, muss Erfahrungen voraussetzen, die sich *nicht* aufeinander reduzieren lassen.

Das macht die Frage nach den Alternativen nicht leichter, weil sie *nicht* länger zwei Welten unterscheiden und so ein für die Lösung bequemes *Dual* voraussetzen können. Ich plädiere abschliessend für

1. *Kompetenzzentren* der Bildungsforschung.
2. *Flexible* Forschungsaufträge.
3. *Abrufbare* Expertenschaft.
4. Konzentration der Lehrerbildung auf ihr *Kerngeschäft* Berufsvorbereitung.
5. Kooperationen in *Projekten*.

Das Plädoyer setzt eine dezidierte Personalentwicklung voraus, deutliche Profile "Lehrerbildung", Engagement für Entwicklung *und* Forschung, getrennte, aber je zugängliche Funktionen, damit Wechsel der Spezialisierung und deutliche Selektion von Projekten sowohl der Forschung wie auch der Entwicklung. Diese Bedingungen werde ich *nicht* ausführen. Sie wären Teil eines anderen Referates. An dieser Stelle erläutere ich anhand von Beispielen meine fünf Punkte, die den Anspruch haben, einen festgefahrenen Dualismus zu überwinden und die also zunächst einmal *nicht* sehr wahrscheinlich sind.

Die zentrale organisatorische Frage ist, *wo* Forschung im Bereich "Lehrerbildung" angesiedelt werden soll, also ob jede Hochschule eigene Komplexe bildet oder sich Konzentrationen anbieten. Ich plädiere für *Kompetenzzentren* für Bildungsforschung, die auf der Basis von Aufträgen arbeiten, *Know How* sichern und um Projektgruppen herum organisiert sind. Diese Zentren verwalten kein Monopol "Forschung für Lehrerbildung", sondern gestalten und entwickeln *Bildungsforschung*, darunter auch solche, an die Fragen und Aufträge der Lehrerbildung angeschlossen sind. Gute Erfahrungen in dieser Hinsicht gibt es vor allem im Bereich der Evaluationsforschung, die man konzentrieren könnte, auch weil sie auf Nachfrage stösst. Eine ähnliche Konzentration wäre für fachdidaktische oder schulpädagogische Forschung denkbar, die sich zudem relativ leicht mit Dozenteninteressen verbinden lassen.

Es gibt, zweitens, nur in sehr formaler Hinsicht einen *pauschalen* Auftrag "Forschung" in der Lehrerbildung. Konkret sollten flexible Aufträge vergeben werden, die aussichtsreiche Offerten mit vordringlichen Problemen verbinden. Das Zentrum vermittelt oder sichert *Know-How*, soweit Forschungspersonal ausgebildet werden

muss. Umgekehrt kann von einer *abrufbaren* Expertenschaft gesprochen werden. Entwicklungsprojekte oder Feldarbeiten können *die* Forschung abrufen, die sie benötigen, immer vorausgesetzt, nicht überall ist Forschung erforderlich. Aber bestimmte Probleme lassen sich *nur* mit einem Forschungsaufwand bearbeiten. Ich nenne drei Beispiele aus der eigenen Praxis: die Umstellung der Bildungsfinanzen auf *Bildungsgutscheine*, eine politische brisante Frage, die zur Konkretisierung Erfahrungswerte benötigt, die ideologisch gerade ausgeschlossen werden (Mangold, Oelkers & Rhyn, 1999), die Ausbildung von *Schulleitungen*, die einen grossen Angebotsmarkt ausgelöst hat und aber wiederum über Erfahrungswerte, besonders solche des Transfers, kaum verfügt (Fischli-Hof & Wiederkehr, 1999) und schliesslich die Einführung neuer *Lehrpläne* oder Richtlinien, die fast immer nur der *Logik* von Lehrplänen und aber nicht der *Erfahrung mit ihnen* folgt (Oelkers, 1999).

Die künftige Lehrerbildung muss sich – auf der Linie dieser Vorschläge – *die* Forschung besorgen können, die sie *tatsächlich benötigt*. Ihr Kerngeschäft ist die Grundausbildung, daneben verstärkt auch die Weiterbildung von Lehrkräften, die auf Wissenschaft und Erfahrung bezogen ist. Die hier möglichen Projekte haben ganz unterschiedlichen Forschungsbedarf, der nicht pauschal berechnet werden kann. Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschulen müssen den Bedarf je neu definieren und ihn dann in Projekte übersetzen. Bestimmte Aufträge werden einfach extern vergeben, wer ein Gymnasium "entwickelt", kann nicht zugleich für die Datenerhebung verantwortlich sein. Aber Projektgruppen für bestimmte Forschungsprojekte können *in* Kompetenzzentren oder *für sie* kooperieren, ohne dass eine schwerfällige Lehrplanhierarchie sie festlegen würde. Man muss nicht zehn Prozent in der Woche "forschen"; Forschung kann dort eingesetzt werden, wo sie Vorteile und Nutzen erbringt, allerdings Nutzen in *ihrem* Sinne.

Die Konstruktion ist wacklig, vor allem wegen der offenen Ressourcenfrage, der ebenso offenen Frage der Personalentwicklung und der unklaren Funktionsbestimmungen. Aber sie löst bestimmte Probleme:

1. Forschung ist eine abrufbare, keine verordnete Grösse.
2. Sie kann allmählich ausprobiert werden und tritt nicht in Konkurrenz zum Ausbildungszweck.
3. Der allmähliche Aufbau nimmt Rücksicht auf gegenwärtige Dilemmata des Personals und des Auftrages.
4. Die Chance "Forschung" wird nicht vertan, sondern verträglich gehalten.
5. Die Aufträge können zielgenau und zweckgerecht verfahren, ohne die gesamte Ausbildung dominieren zu wollen.

Das ist nicht alles, möglicherweise auch nicht viel, aber immerhin etwas, solches nämlich, das für den Beginn taugt. Die Diskussion um "Forschung in der Lehrerbildung" hat kaum den *Prozessaspekt* beachtet. Lehrerbildung ist aber immer *Entwicklung* der "Lehrerbildung", wobei meine Regel natürlich auch hier gilt. Auch dieses Projekt sollte Objekt von Forschung sein, nur kann Forschung erst dann einsetzen, wenn hinreichend Erfahrungen vorhanden sind. Alles andere erinnert mich an das Lesen aus dem Kaffeesatz, was bekanntlich nur geht, wenn der Kaffee kalt ist.

### Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- EDK (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern.
- Fischli-Hof, E.M. & Wiederkehr, R. (1999). Evaluation von Schulleiterausbildungen. Ms. Bern.
- Goethe, J.W. (1968). Gesamtausgabe (dtv) Bd. 9: *Faust: Der Tragödie erster und zweiter Teil*. M.e.Nachw.v. H.W. Eppelsheimer (4. Aufl.). München.
- Hofer, Ch., Gasser, A. & Criblez, L. (1999). Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. In: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Wissenschaftlicher Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Ms. Bern.
- Mangold, M., Oelkers, J. & Rhyn, H. (1999). *Bildungsfinanzierung durch Bildungsgutscheine*. Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern.
- Oelkers, J. (1999). Gutachten zum Entwurf des Lehrplans für den Kindergarten im Kanton Bern. Bern.
- Späni, M. (1998). *Reform und Praxis. Eine kritische Untersuchung zur Projektierung von Unterricht*. Bern: Dissertation an der Phil.-hist. Fakultät der Universität Bern.
- Wild-Näf, M. (1999). Die Ausbildung für Lehrkräfte der deutschen Schweiz im Urteil der Studierenden. In: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. wissenschaftlicher Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Ms. Bern.