

Criblez, Lucien

Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 2, S. 177-195



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 2, S. 177-195 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133785 - DOI: 10.25656/01:13378

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133785>

<https://doi.org/10.25656/01:13378>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik

Lucien Criblez

"I could tell you my adventures - beginning from this morning," said Alice a little timidly; "but it's no use going back to yesterday, because I was a different person then." "Explain all that", said the Mock Turtle. "No, no! The adventures first," said the Gryphon in an impatient tone: "explanations take such a dreadful time."

Lewis Carroll, Alice's Adventures in Wonderland

Was soll die verstärkte Wissenschaftsorientierung der zukünftigen Lehrerbildung bringen? Die Erwartungen sind hoch; das weist eine Interviewstudie aufgrund der Befragung von Akteurinnen und Akteuren der Lehrerbildung aus. Der Beitrag präsentiert Aussagen zum Wissenschaftsanspruch und zur Wissenschaftskritik. Er fragt nach Aspirationen und Bedenken und diskutiert vor dem Hintergrund der Wissenschaftsforschung im Bereiche der Bildungsforschung, welches realistisch einzulösende Ansprüche an die Wissenschaftsorientierung sind und welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind.

"Wir freuen uns, dass die Wissenschaftlichkeit und die Forschung [in die Lehrerbildung; LC] Eingang finden" (P 6, Z. 551-552)¹. "Keine curriculare pädagogische Wolkenforschung, die dann nur von einigen wenigen Personen gelesen wird, oder. Also das ist ja zum Teil wirklich paradox, was sich da entwickelt hat" (P 31, Z. 1231-1234). Diese beiden Zitate stammen aus einem Textkorpus von 57 transkribierten Interviews, die im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Zur Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme in der Schweiz" mit Akteurinnen und Akteuren der Lehrerbildung und der Lehrbildungspolitik durchgeführt wurden.

Die Gegensätzlichkeit der beiden Aussagen ist ein irritierendes Ergebnis der Analyse dieser Interviews: Die systematische Auswertung der Interviews ergibt auf der einen Seite eine deutliche Befürwortung einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung. Die Erwartungen werden zum Teil stark übersteigert, von der ausgeprägteren Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung wird vieles für die Lösung schulischer Probleme erwartet. Auf der andern Seite geraten die Wissenschaft in ihrer vorherrschenden Ausprägung und die Universitäten als Orte der Wissenschaft unter Beschuss. Wissenschafts- und Universitätskritik geht dabei bei vielen Interviewten mit hohen Erwartungen gegenüber der Wissenschaft einher. Sie streben zwar eine wissenschaftsorientierte Lehrerbildung an, wünschen sich aber gleichzeitig eine andere Art von Wissenschaft.

Im folgenden wird die Interviewstudie zunächst kurz präsentiert. Der zweite Abschnitt geht der Frage nach, welche Erwartungen an die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung gestellt werden. Diese professionelle Aspiration wird im dritten Abschnitt als idealistisch charakterisiert und mit der Frage konfrontiert, was realistisch von Forschung und Wissenschaft in der Lehrerbildung erwartet werden

¹ Die so zitierten Quellenangaben beziehen sich auf transkribierte Interviews. P x bezeichnet eine der 57 Personen, die an den Interviews teilgenommen haben. Z. y bezeichnet die Zeilen des transkribierten Interviewtextes.

kann. Der Versuch, die Erwartungen realistisch zu halten, orientiert sich dabei an den heute voraussehbaren Rahmenbedingungen der zukünftigen Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau.

Den Gegenpol zur Wissenschaftsaspersion bildet die Wissenschaftskritik, die sich einerseits als Kritik an der Erziehungswissenschaft, andererseits als Universitätskritik manifestiert. Während der vierte Abschnitt diese Wissenschaftskritik der Interviewten darstellt, unterzieht der fünfte Abschnitt diese Kritik einer Kritik. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Wissenschaftsforschung im Bereich der Bildungsforschung wird gefragt, inwiefern die Kritik an der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung berechtigt ist.

Im abschliessenden Abschnitt geht es um eine nüchterne Bilanz: Soll die Lehrerbildung über die Phase der Anfangseuphorie hinaus wissenschaftsorientiert bleiben, sind einerseits die notwendigen Rahmenbedingungen für Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung zu schaffen; andererseits müssen die Erwartungen so gehalten werden, dass sie auch erfüllt werden können.

1. Die Interviewstudie im Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz"²

Im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" wurden neben standardisierten Befragungen von Studierenden und amtierenden Lehrkräften auch Interviews mit Akteuren und Akteurinnen der Lehrerbildung und der Lehrerbildungspolitik durchgeführt. Die qualitativen Interviews sollten einerseits über Wirkungsannahmen der Akteure und Akteurinnen Aufschluss geben, andererseits sollte die Gelegenheit benutzt werden für eine Einschätzung der Reformprozesse, die in der Lehrerbildung im Moment im Gang sind.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner orientierte sich an drei Kriterien: Erstens wurden Akteure und Akteurinnen aus drei unterschiedlichen Gruppierungen befragt: Verantwortliche aus den kantonalen Bildungsadministrationen (Erziehungsdirektorinnen und -direktoren sowie Chefbeamtinnen und -beamten), Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsinstitutionen sowie Exponentinnen und Exponenten der Wissenschaft einerseits, der Verbände andererseits. Zweitens sollten die Ausbildungen für Lehrkräfte des Kindergartens, der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II in gleicher Weise berücksichtigt werden. Drittens waren die drei Regionen der NW EDK, der IEDK und der EDK-Ost gleich stark zu beteiligen.

Die problemzentrierten Interviews dauerten ein bis zwei Stunden. Den Interviews lag ein Interviewleitfaden zugrunde, der Einstiegsfragen, obligatorische Vertiefungsfragen sowie fakultative Vertiefungsfragen enthielt. Die Fragen wurden in vier Fragekreise unterteilt: Fragen zum Berufsbild von bzw. zum Anforderungsprofil an Lehrerinnen und Lehrer, Fragen zur Ausbildung, Fragen zur Lehrerbildungsreform sowie Fragen zu gesellschaftlichen Aspekten der Lehrerbildung. Die im folgenden analysier-

² Einen ersten Überblick über das Nationalfondsprojekt gibt Criblez (1997); die Anlage der Interviewstudie wird von Christine Hofer im Schlussbericht zum Nationalfondsprojekt detailliert beschrieben (Hofer, 1998).

ten Aussagen stammen zum grossen Teil aus Textpassagen zu zwei Fragen aus dem Fragekreis "Reformen": "Ein wichtiges Argument der Reformbefürworter ist die 'Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung'. Wie stehen Sie dazu, was versprechen Sie sich allenfalls davon?" Diese Frage wurde mit der obligatorischen Vertiefungsfrage ergänzt: "Was soll und kann die Wissenschaftsorientierung des Kindergärtner/innen- und Lehramtsstudiums für die Bewältigung des Unterrichtsalltags leisten, was nicht?" Die zweite Frage lautete: "In den 'Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen' wird gefordert, dass an denselben auch Forschung betrieben werden soll. Wie stehen Sie dazu?" Obligatorisch wurde dazu die Vertiefungsfrage gestellt: "Wie könnte eine allfällige Forschungstätigkeit der Studierenden selber aussehen?"³

Die 57 Interviews wurden im Zeitraum zwischen Herbst 1996 und Frühling 1997 durchgeführt, anschliessend transkribiert (rund 1200 Seiten Interviewtext) und mit dem Textverarbeitungsprogramm ATLAS/ti grob kategorisiert. In dieser Grobkategorisierung wurden einerseits die 4 Fragekreise unterschieden, andererseits jedem Fragekreis einige Schlagworte zugeordnet. Dem Fragekreis "Reformen" wurden unter anderen die Schlagworte "Forschung" und "Wissenschaft" zugeordnet. Durch die Grobkategorisierung entstand so ein Textkorpus, der alle Interviewpassagen zu diesen Schlagworten enthielt. Darunter fielen Interviewpassagen, die ursprünglich zu den entsprechenden Fragen geäussert wurden, aber auch alle anderen Interviewpassagen, die sich mit dem Thema Wissenschaft und Forschung befassten. Dieser grobkategorisierte Textkorpus wurde anschliessend mit einem feineren Kategorienraster noch einmal strukturiert. Zwei der sechs weiter differenzierten Kategorien im Bereich Wissenschaft und Forschung dienen als Grundlagenmaterial der folgenden Analysen: Zum einen wurde eine Kategorie "Erwartungen an Wissenschaft", zum andern eine Kategorie "Kritik an der Wissenschaft" mit je weiteren Unterkategorien gebildet. Das methodische Vorgehen orientierte sich an den Verfahrensregeln der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die interviewten Personen repräsentieren nicht alle Gruppierungen, welche die Zukunft der Lehrerbildung mitbestimmen. So fehlen etwa die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrerbildungsinstitutionen, aber auch die politischen Parteien sowie Parlamentarierinnen und Parlamentarier. Die 57 Personen repräsentieren jedoch die Gruppierungen, welche die Reformdiskussion massgeblich bestimmen, recht gut. Im Vordergrund der Auswertung stehen aber nicht die Einzelaussagen, sondern die hauptsächlich verwendeten Argumentationsmuster, die nicht nur für die Befragten gelten dürften, sondern in der Reformdiskussion zur Lehrerbildung weit verbreitet sein dürften. Für die folgende Analyse spielten jedoch nicht nur die verwendeten Argumentationsmuster, sondern auch deren Widersprüche und die Auslassungen eine zentrale Rolle.

³ Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang des Schlussberichtes abgedruckt (vgl. Oelkers & Oser, 1998).

2. Wissenschaftsaspiration oder: Wozu Wissenschaft in der Lehrerbildung?

Die Bereitschaft der Interviewten, die Lehrerbildung in Zukunft enger mit Wissenschaft und Forschung zu verbinden, ist sehr gross. Sieht man von einigen wenigen Ausnahmen ab, unterstützen die Befragten diese Reformrichtung, wie sie einerseits im Rahmen der Reformdiskussionen zur Lehrerbildung seit den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK, 1993), andererseits im Rahmen der Fachhochschuldiskussion seit der "Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen" (Botschaft 1994) immer wieder postuliert wird. Diese hohe Bereitschaft, die Reformen in diese Richtung zu lenken, ist in den grossen Erwartungen an eine verbesserte Wissenschaftsorientierung begründet. Was sollen Wissenschaft und Forschung in der zukünftigen Lehrerbildung leisten?

Aus der Analyse der Interviews ergeben sich fünf zentrale Erwartungen, die mit der Wissenschaftsorientierung verbunden werden. Sie sind zwar nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, überschneiden und bedingen sich gegenseitig. Im Sinne heuristischer Kategorien vermögen sie für den momentanen Stand der Diskussionen jedoch zu zeigen, welche Erwartungshaltungen gegenüber einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung bestehen. Im folgenden werden diese fünf Kategorien kurz beschrieben und anhand einiger Zitate aus dem Textkorpus der Interviews dokumentiert:

a) *Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung dienen der Verbesserung der Reflexions- und Analysefähigkeit zukünftiger Lehrkräfte*

"Ich denke, es braucht wirklich eine gute Basis, ... um auch das Handeln reflektieren zu können" (P 4, Z. 647 f.). Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, ihr eigenes Handeln und ihre Alltagstheorien über Schule, Bildung und Erziehung zu reflektieren. Angesprochen wird etwa das Konzept des praticien chercheurs (in der Regel wahrscheinlich über die Broschüre von Gautschi & Mantovani-Vögeli [1995] rezipiert), in einigen Interviews scheinen auch Bezüge zu Andreas Dicks Darstellung und Rezeption der angloamerikanischen Diskussion auf (Dick, 1994). Kein Interviewpartner und keine Interviewpartnerin nimmt jedoch explizit auf Donald A. Schön, den Autor des "Reflective Practitioner", Bezug (Schön, 1983), obwohl fast alle Befragten das Konzept unterstützen. Die Überlegungen gehen selten über das Schlagwort und die Forderung nach Praxisorientierung der Forschung im Sinne der Reflexion des Unterrichtshandelns hinaus.

b) *Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung fördern die differenzierte Argumentation und das differenzierte Begründen bei zukünftigen Lehrkräften*

Diese zweite Erwartung steht in sehr engem Zusammenhang mit der ersten, allerdings ist sie nicht nach innen, auf den eigenen Unterricht, sondern nach aussen gerichtet und steht im Zusammenhang mit dem Image der Schule und deren Stellung in der Gesellschaft. Die Professionalisierung der Lehrerschaft wird hier so verstanden, dass "Lehrkräfte im Gespräch über das, was sie tun und über Erziehung und Bildung mit Eltern, mit andern Gruppierungen der Gesellschaft sich ... als Expertinnen und Experten verstehen könnten, die fundiert und in Kenntnis dessen, was man darüber schon erforscht hat, argumentieren und nicht aus dem gleichen Stand wie ihre Partnerinnen und Partner, nämlich, dass man auch mal erzogen worden ist und in der

Schule war" (P 34, Z. 995 ff.). Ein befragter Experte der Universität brachte diese Funktion der Wissenschaftsorientierung auf den Punkt: Lehrerinnen und Lehrer müssten im Umgang mit Eltern, mit Schulbehörden und mit weiteren aussenstehenden Personen ihr eigenes Handeln, aber auch die Schule mit Argumenten legitimieren können. Dazu sei Wissen jedoch die notwendige Grundlage (P 6, Z. 356 ff.).

c) *Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung dienen der Erweiterung der individuellen Wissensbasis*

"Und schliesslich ... ist das Wissen die Grundlage des Handelns" (P 6, Z. 350 f.). Das "Wissen um Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten von Entwicklungs- und Lernprozessen" müsse in der Lehrprofession verstärkt werden (P 6, Z. 668 ff.), Lehrerinnen und Lehrer bräuchten mehr Hintergrundwissen, damit sie das Verhalten der Kinder und das gesellschaftliche Umfeld besser analysieren können (P 8, Z. 595 ff.). Alltagswissen soll durch wissenschaftliches Wissen kontrolliert werden, Halbwissen soll möglichst vermieden werden. Dieses Wissen aber muss permanent aktualisiert und erneuert werden.

Allerdings wird in der Regel offen gelassen, welches wissenschaftliche Wissen gemeint ist: das erziehungswissenschaftliche, das fachwissenschaftliche oder das fachdidaktische? Handlungswissen oder Reflexionswissen? Reicht das allgemeinbildende Wissen der Sekundarstufe II aus? Die hohe Bewertung des Wissens kommt der traditionellen Wissensorientierung der Schule sehr nahe. Aber welches sind die richtigen Selektionen unter der Bedingung der Informationsgesellschaft?

d) *Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung schaffen Verhaltenssicherheit im Unterricht*

"Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollen dazu dienen, ich denke gerade an die Erziehungswissenschaft, ... die Praxis besser einüben, die Praxis besser bewältigen zu können. Also es geht hier sicher nicht darum, wissenschaftliche Methoden zu lehren, sondern ... das Handeln zu steuern" (P 1, Z. 733 ff.). Dieses Zitat ist typisch für viele Äusserungen in den Interviews. Man erwartet von der Wissenschaftsorientierung grössere Sicherheit im pädagogischen Handeln, Gewissheiten. "Diese Sicherheit ... lässt uns all die tausend Probleme des Schulalltags meistern [sic!]. Und wenn man diese Probleme meistert, dann ist man zufrieden, und wenn man zufrieden ist, ist man gesund und stark und kann wieder mehr leisten" (P 21, Z. 780 ff.). Wissenschaft, so formuliert ein Seminardirektor, hat die Funktion, die bisher weltanschaulich fundierten, tradierten, aus irgendwelchen Axiomen abgeleiteten Verhaltensklärungen und -empfehlungen der Lehrerbildung empirisch abzustützen.

Allerdings wird auch kritisch geäussert, dass die Wissenschaft, wenn sie einem solchen Erwartungsdruck ausgesetzt werde, zur "einfachen Rezeptwissenschaft" verkomme (P 10, Z. 243). Dem Anspruch auf Verhaltenssicherheit durch Wissenschaftsorientierung widerspricht zudem die Erwartung, dass Wissenschaft einen Beitrag dazu leiste, der Welt fragend gegenüberzustehen, die bestehenden Sicherheiten immer wieder zu hinterfragen und eine kritische Sicht der Welt zu entwickeln (so etwa P 45, Z. 823 ff.; P 5, Z. 616 f.).

e) *Wissenschaft und Forschung unterstützen die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung der Schule*

"Für mich ist Verwissenschaftlichung ein Qualitätsmerkmal" (P 35, Z. 422). Von der Wissenschaftsorientierung wird einerseits eine Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung erwartet. Andererseits soll durch Forschung und Wissenschaftsorientierung auch eine permanente Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung ermöglicht werden. In diesem Sinne wird die stärkere Wissenschaftsorientierung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung verstanden. Letztlich trägt die Wissenschaftsorientierung in der Sicht einiger Interviewpartnerinnen und -partner zur Professionalisierung der Lehrerschaft bei, weshalb die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung auch als Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schule interpretiert wird.

Bezugspunkt der Erwartungen ist in der Regel der Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaften. Zumindest ist eine sehr deutliche Akzentuierung in diese Richtung erkennbar. Neben den Erziehungswissenschaften wird ab und zu auch auf die Fachdidaktik Bezug genommen. Dass der fachdidaktischen Forschung nicht mehr zugetraut wird, hat wohl mit ihrem geringen Ausbaugrad in der Schweiz zu tun. Allerdings wäre genau hier eine der grossen Herausforderungen für die neuen Hochschulen zu verorten. Die Fachwissenschaften kommen als Bezugspunkte dagegen kaum vor. Lediglich zwei Vertreter der Ausbildungen für die Sekundarstufe I äussern sich in dieser Richtung: "Ich möchte, dass sie [die Studierenden; LC] die Gelegenheit haben, sich fachwissenschaftlich zu vertiefen, punktuell in einem Bereich ... fachwissenschaftliche Inhalte vermittelt bekommen, die spezifisch auf Bedürfnisse eines Lehrerstudenten zugeschnitten sind" (P 57, Z. 785 ff.). Beim zweiten Vertreter der Sekundarstufe I kommt dieses Problem der Abstimmung von fachwissenschaftlichen Inhalten auf die curricularen Bedürfnisse der Lehrerbildung ganz deutlich zum Ausdruck: "Ich meine, die Lehrerbildung ist verpflichtet, dafür zu sorgen, dass fachwissenschaftliche Ausbildungsinhalte gezielt auf Bedürfnisse von Lehrerstudenten zugeschnitten sind, und nicht von Diplomstudenten. ... Dass die Hochschule sich darum nicht reisst, ist mir klar. Da muss halt die Lehrerbildung mit eigenen Ressourcen ... wirken" (P 57, Z. 1088ff.).

Dieses weitgehende Fehlen der Fachwissenschaften als Bezugspunkt für die Wissenschaftsorientierung kann - positiv - in die Richtung interpretiert werden, dass Forschung im Bereich der Fachwissenschaften im Sinne einer Arbeitsteilung den Universitäten zugeordnet bleiben soll und dass sie in den Pädagogischen Hochschulen weitgehend mit fachdidaktischen Fragen verknüpft werden soll. Das Ausblenden der Fachwissenschaften aus der Lehrerbildungsdiskussion führt jedoch zu einer Fokussierung auf Vermittlungsaspekte. Die Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau ist in dieser Optik gleichzeitig die fachliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Eine weitere inhaltliche Beschäftigung mit schulischen Unterrichtsinhalten ist nicht mehr vorgesehen. Damit wird in Kauf genommen, dass die fachliche Ausbildung nicht lehrplanförmig ist. Konkret: Die Beschäftigung mit deutscher Literatur im Gymnasium dient zwar der Allgemeinbildung, aber für den Sprachunterricht in der Primarschule wären zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wohl eher in Linguistik und Psycholinguistik auszubilden als in neuer deutscher Literatur. Fachwissenschaftliche Anteile müssten also in die Ausbildung aufgenommen werden können. Die Wissen-

schaftsorientierung könnte auch so verstärkt werden. Allerdings dürften die Inhalte nicht von der fachwissenschaftlichen Systematik her bestimmt sein, sondern müssten entweder auf die Lehrpläne der Volksschule abgestimmt oder aber auf die Vermittlungsaufgabe zugeschnitten sein.

Eine zweite Lücke in der Diskussion über Wissenschaftsorientierung ist im Bereich der berufspraktischen Ausbildung festzustellen. Überlegungen dazu, wie Forschung (sei sie nun erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer oder fachwissenschaftlicher Provenienz) mit der berufspraktischen Ausbildung zu verbinden sei, fehlen fast vollständig, obwohl das Konzept des reflektiven Praktikers immer wieder erwähnt wird. Offensichtlich ist über die Rolle der Praxislehrkräfte in diesem Zusammenhang bislang noch wenig nachgedacht worden. Der reflektive Praktiker soll - überspitzt formuliert - ohne Einbezug der reflektiven Praktiker ausgebildet werden. Ansätze für eine neuen Positionierung der Praxislehrkräfte finden sich zwar in der amerikanischen Diskussion über die sog. Professional Development Schools (vgl. Criblez, 1998a). In der Schweiz fehlen Überlegungen in diese Richtung bislang fast vollständig.

3. Realistische Erwartungen?

Kann eine zukünftige Lehrerbildung diesen formulierten Erwartungen gerecht werden? Oder wird die Wissenschaftsorientierung an der Ernüchterung über nicht erfüllbare Erwartungen scheitern? Erfolg oder Misserfolg der stärkeren Ausrichtung an der Wissenschaft hängen weitgehend davon ab, ob es gelingt, die Erwartungen realistisch zu halten. An den beschriebenen Erwartungen können in dieser Hinsicht zumindest zwei Probleme gezeigt werden: Am Beispiel der Technologieerwartung (Schaffen von Verhaltenssicherheit) kann gezeigt werden, dass die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung mit Erwartungen verbunden ist, die nicht eingehalten werden können, weil die Wissenschaft diese Erwartung gar nicht einlösen kann (a). Zweitens können Erwartungen scheitern, weil die notwendigen Rahmenbedingungen nicht vorhanden sind (b).

a) Die Erwartung, dass eine stärkere Wissenschaftsorientierung zu mehr Verhaltenssicherheit führen werde, ist mindestens aus zwei Gründen nicht einzulösen. Erstens ist das sozialwissenschaftliche Wissen, das zu dieser Verhaltenssicherheit führen könnte, nicht vorhanden. Zwar hat auch die amerikanische Holmes-Group, welche mit ihren Berichten die amerikanische Lehrerbildungsreform massgeblich beeinflusst hat, ein Kerncurriculum für die Lehrberufe gefordert, weil aufgrund des Fortschritts der Erziehungs- und Sozialwissenschaften heute ein Set von definierten wissenschaftlichen Erkenntnissen vorliege, das jedem zukünftigen Lehrer und jeder zukünftigen Lehrerin in der Ausbildung vermittelt werden müsse. "Within the last twenty years, however, the science of education promised by Dewey, Thorndike, and others at the turn of the century, has become more tangible: The behavioral sciences have been turned on the schools themselves, and not just in laboratory simulations. Studies of life in classrooms now make possible some convincing and counter-intuitive conclusions about schooling and pupil achievement" (Holmes Group, 1986, 52).

An dieser optimistischen Einschätzung des Zustandes der Erziehungswissenschaften ist jedoch vehement Kritik geübt worden⁴: "These researchers are never able to turn their theories into firm prescriptions for what practitioners should do in schools. One reason is that theories are efforts to generalize over time and across contexts, while teaching is a highly particularistic activity, necessarily bounded by time and place. Another is that educator judgments involve a mixture of value concerns and technical evaluations, and research can contribute only to the latter" (Labaree, 1995, S. 174). Wissenschaftliche Theorien könnten in Entscheidungssituationen zwar als Referenzpunkte dienen, aber Lehrerinnen und Lehrer müssten immer situations- und kontextbezogen auf dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrung entscheiden. Die imperiale Autorität einer an einheitlichen Standards ausgerichteten Lehrerbildung hält Labaree deshalb für einen Mythos.

Zweitens wird dieses Wissen - noch wenn es vorhanden ist -, in praktischen Verwendungszusammenhängen sehr unterschiedlich verwendet. "Das sozialtechnologische Fiasko ist durch besseres und mehr Wissen nicht auszubügeln" (Beck & Bonss, 1989, 17). Die sozialwissenschaftliche Verwendertforschung hat gezeigt, dass Verwendung nicht einfach Anwendung sei, sondern "ein aktives *Mit-* und *Neu*produzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von 'Ergebnissen' verlieren und im Handlungs-, Sprach, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden" (Beck & Bonss, 1989, S. 11).

Solche Erkenntnisse haben im Verlaufe der letzten 30 Jahre die "Verwissenschaftlichung" als Mythos entlarvt (Neumann & Oelkers, 1984). Frank-Olaf Radtke hat die Versuche einer "wissenschaftlichen Modernisierung der Erziehung" (Radtke, 1996, S. 19) analysiert und deren Verlauf in zwei Etappen beschrieben: Zunächst wurde die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis von der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern erwartet. Diese Erwartung ging von der Annahme aus, dass Forschen, Erkennen und Handeln ein einheitlicher Prozess sein könnten, "an dessen Ende der wissenschaftlich aufgeklärte Praktiker stünde, für den wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Know-how keine Gegensätze mehr bilden" (Radtke, 1996, 43). Aber diese Erwartung in den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis wurde enttäuscht. "Zu beobachten war der selektive oder statische Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen unter Opportunitätsbewegungen" (Radtke, 1996, S. 46). Radtke führt dieses Scheitern u.a. auf zwei implizite Annahmen zurück: auf die Annahme einer höheren Rationalität wissenschaftlichen Wissens gegenüber alltäglichem Wissen und auf die Überzeugung der Aufklärungsfähigkeit der Praxis.

Dieses Scheitern führte in einer zweiten Phase dazu, dass dem Alltagswissen seine eigene 'Dignität' zugesprochen wurde. "Aus revidierter Sicht ist die Vermittlung von

⁴ Ein befragter Experte, Vertreter der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft, hat im Interview ebenfalls auf das Fehlen einer verbindlichen Wissensgrundlage hingewiesen: "Aber es ist natürlich schwierig ... zu fordern, den Leuten muss wissenschaftliches Wissen vermittelt werden, wenn wir das gar nicht haben. Ich denke, wir sind im Bereich der Erziehungswissenschaft noch lange nicht so weit, dass wir wirklich verkünden könnten, wir wären in der Lage, die Lehrerinnen und Lehrern mit unserem Wissen einzudecken und dann wüssten sie eigentlich alles, was sie zu wissen brauchen" (P 33, Z. 431 ff.).

Theorie und Praxis nicht länger ein *Transferproblem*, sondern ein Problem unterschiedlicher *Wissensstrukturen*, deren *Transformation* oder, grundsätzlich, deren *Transformierbarkeit* zur Debatte steht" (Radtke, 1996, S. 51). Dass auch dieser Ansatz im Hinblick auf die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vor ihrer praktischen Unterrichtstätigkeit scheitern musste, hat nach Radtke mit der Annahme zu tun, dass dem Handeln rationale Entscheidungen, wie zu handeln sei, vorausgingen. Jedoch: "Um ein Unterrichtsziel (vorausgehende Absicht) zu erreichen, bedarf es einer Kette von absichtsvollen Handlungen, die im voraus nicht beabsichtigt/geplant werden können, weil die Notwendigkeit, sie auszuführen, situativ entsteht und nicht vorausgesehen werden kann" (Radtke 1996, S. 70).

Diese Erfahrungen, die sich vor allem auf die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung in Deutschland beziehen, sollten ernst genommen werden. Die Probleme, die mit der Wissenschaftsorientierung verbunden sind, sind grundsätzlicher Art und nicht abhängig von der nationalen Ausprägung eines Bildungssystems. Die Perspektive, die Lehrerbildung in der Schweiz erfolgreich zu 'verwissenschaftlichen', ohne die Folgeprobleme bearbeiten zu müssen, ist wohl zu optimistisch. Die Erwartungen an die vermehrte Wissenschaftsorientierung sind deshalb schon zu Beginn realistisch zu halten. Den Technologieerwartungen jedenfalls kann die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung, in welcher Form man diese Wissenschaft auch immer organisiert, nicht gerecht werden.

b) Neben diesen überspannten Erwartungen an die Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung sind Erwartungen festzustellen, die von einer wissenschaftlichen Lehrerbildung auch erfüllt werden könnten, die sich aber nicht im erwarteten Ausmass einstellen dürften, weil die *Rahmenbedingungen* für die wissenschaftliche Lehrerbildung nicht mit den Erwartungen korrespondieren. Einige zeitökonomische Überlegungen sollen als Beispiel dienen.

Zeitökonomische Fragestellungen sind im Bildungsbereich eigentlich an der Tagesordnung: Schulen funktionieren nur aufgrund ihrer Stundenpläne, Lektionentafeln und Lehrpläne; Schüler- und Lehrerpensen sind normiert. Trotz dieser starken zeitlichen Strukturierungskomponente sind Schulreformdiskussionen immer ideal, sie abstrahieren von zeitlichen Zwängen und tun so, als ob Zeit kein knappes Gut wäre. Im Moment steht in der Lehrerbildungsdiskussion die Dauer der Ausbildung als Strukturmerkmal im Vordergrund. Dieses Strukturmerkmal begrenzt die Ausbildungszeit auf drei Jahre. Die Lehrerbildung wird jedoch bereits durch eine zweite wichtige Rahmenbedingung stark zeitlich normiert: durch die Lektionsverpflichtung der Dozentinnen und Dozenten.

Drei Jahre, etwa 120 Wochen bei schulischem Jahresrhythmus, ist im Hinblick auf die hohen Erwartungen an eine wissenschaftsorientierte Lehrerbildung wenig Zeit. Forschung und Entwicklung müssen - schon aus zeitökonomischen Gründen - 'erkämpft' werden, sollen Studierende überhaupt daran beteiligt werden. Die Hoffnungen sollten deshalb in Grenzen gehalten werden. Die zeitökonomische Betrachtung macht aber auch deutlich, dass ein weiteres Problem anzugehen ist: Sowohl für die Ausbildungsinhalte ganz allgemein wie auch für den Bereich Forschung und Entwicklung sind grundlegende Überlegungen für eine Triage zwischen Grundausbildung (Initialausbildung) und Fortbildung notwendig. Nicht alles, was wünschbar ist,

findet Platz in der Grundausbildung, nicht alles, was heute in der Grundausbildung angesiedelt ist, ist hier, das heisst: vor der alltäglichen Unterrichtserfahrung, sinnvoll plaziert. Und aus der Perspektive von Forschung und Entwicklung wären Konzepte zu prüfen, die sich nicht nur auf die Grundausbildung, sondern auch auf die Fortbildung beziehen.

Dozenten und Dozentinnen der zukünftigen Fachhochschulen in Bundeskompetenz werden zu 16-20 Lektionen Lehre verpflichtet (Botschaft, 1994, S. 36). Diese Bundesregelung wird auch für die Fachhochschulen in kantonaler Kompetenz normierend sein. 16 Lektionen Lehre auf Hochschulstufe vorzubereiten und durchzuführen, die den inhaltlichen und methodisch-didaktischen Qualitätsstandards genügt, ist für Dozentinnen und Dozenten, die auch ihre Aufgaben innerhalb der Ausbildungsinstitution (Betreuung der Studierenden, Kollegium, Kommissionsarbeit usw.) und ihre Fortbildungspflicht wahrnehmen, Aufgabe genug. Forschung und Entwicklung wird unter diesen Bedingungen zum Nebenamt, ein Problem, das die Situation der Bildungsforschung in der Schweiz ganz allgemein bereits kennzeichnet (vgl. unten).

4. Wissenschafts- und Universitätskritik

Obwohl in den Interviews mit der stärkeren Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung hohe Erwartungen verbunden wurden, bleibt das Verhältnis zur Wissenschaft skeptisch. Dies zeigt sich in drei unterschiedlichen Bereichen: erstens darin, dass viele Interviewpartner und -partnerinnen auf die weit verbreitete Skepsis gegenüber der Wissenschaft explizit hinweisen, zweitens in der Kritik an der Institution Universität und drittens im Hinweis auf Lücken der heutigen Bildungsforschung.

"Ich stelle eher ein sehr grosses Misstrauen allem Wissenschaftlichen gegenüber fest" (P 2, Z. 212 f.). Ähnliche Aussagen wiederholen sich in vielen Interviews. Die *erste Kritik* betrifft die Lehrerbildung selbst und beschreibt eine Grundhaltung der Personen in der Institution Lehrerbildung gegenüber der Wissenschaft. Allerdings wird diese Grundhaltung des Misstrauens nicht analysiert. Eine Steigerung formuliert eine Person aus der Bildungsverwaltung, indem sie das Misstrauen nicht nur auf die Wissenschaft, sondern auf das Wissen ganz allgemein bezieht: In der Lehrerbildung sei das "Misstrauen gegenüber allem, was Wissen und wissenschaftlich ist", gross (P 2, Z. 347). Ein Grund für die ablehnende Haltung gegenüber der Wissenschaft wird etwa darin gesehen, dass die alltägliche Praxis der Lehrerbildung eine Beschäftigung mit Wissenschaft gar nicht zulasse, ein anderer Grund wird in der Distanz zwischen Lehrerbildung und Wissenschaft gesehen: "Das ist auch eine Folge dieser Art von Lehrerbildung, die eben sehr praxisnah ist, und dann eigentlich alles, was an der Universität geschieht, als theoretisch bezeichnet, auf diese Weise eigentlich eine Verbindung, wie ich es doch für wichtig finden würde, zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis sehr erschwert wird" (P 33, Z. 276 ff.).

Die *zweite Kritik* betrifft die Universität als Institution. Diese Kritik dient gleichzeitig einer Profilierung der Pädagogischen Hochschule. Die Abgrenzung zur Universität macht deutlich, worin sich die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Selbstverständnis von den Universitäten unterscheiden wollen (ob sie dies können, wird

sich weisen müssen). "Also wenn die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen das ist, was Forschung zu meiner Zeit an der Uni gewesen ist, dann kann man darauf verzichten, dann ist es unsinnig" (P 3, Z. 856 ff.). Kleine Ausgaben der Universitäten sollen die Pädagogischen Hochschulen nicht sein (P 5 Z. 635-636).

Die Universitätskritik äussert sich denn auch in Bedenken, dass die Pädagogischen Hochschulen "zu wissenschaftlich" werden könnten. "Wenn eine Institution zu stark abfährt auf die Wissenschaft, dann ist sie verloren. ... Dann interessiert sie plötzlich die Praxis nicht mehr" (P 44, Z. 1063 ff.). Damit hängt auch zusammen, dass Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung ein negativ konnotiertes Vorbild hat: die wissenschaftliche Lehrerbildung in Deutschland. Ein Interviewpartner erwähnt die Erfahrungen einer Studienreise mit der Seminardirektorenkonferenz in Berlin: "Was man dort als Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung betrachtet, das ist meiner Meinung nach ein Zerrbild oder eine Satire auf Verwissenschaftlichung. ... Was ich in Deutschland gesehen habe, ... das grenzt an Perversion" (P 43, Z. 1110 ff.).

Sehr verbreitet ist die Kritik am universitären Lehrbetrieb, insbesondere an der traditionellen 'Grossform' Vorlesung: "Vorlesung ist ein Graus" (P 51, Z. 1129). Der methodisch heilen und überschaubaren Welt des Lehrerseminars wird der kalte, methodisch unzulängliche Betrieb der Massenuniversität gegenübergestellt. In dieser Dichotomisierung sind die Präferenzen bereits verteilt.

Die *dritte, implizite Kritik* zeigt Lücken in der bisherigen Bildungsforschung auf. Explizit heisst die Kritik etwa: "Es wird für die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Anliegen der Schule ... zu wenig geforscht" (P 52, Z. 1720 ff.). Allgemein sind die Akteurinnen und Akteure der Meinung, dass der Ausbau der Bildungsforschung in der Schweiz zu gering sei. Einzelne sprechen sogar vor einem "desolaten Zustand" (P 45, Z. 867). "Ich glaube, die pädagogische Forschung in der Schweiz als ganzes liegt im Argen. Da wird sicher nicht zu viel, sondern zu wenig geforscht" (P 24, Z. 1048 ff.). Ein Interviewpartner macht darauf aufmerksam, dass in der Schweiz auf allen Ebenen Forschung fehle, sowohl auf der Makroebene (Schulsysteme), der Mesoebene (Schulen, Schulabteilungen) wie auch auf der Mikroebene (Klassenzimmer, Unterrichtsvorgänge, Methoden). "Wir denken, man muss auf allen drei Ebenen arbeiten" (P 36, Z. 1195).

Auf diesem Hintergrund wird ein Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Forschung verlangt. Mehrmals wird, vor allem von Vertreterinnen des Kindergartens, der Mangel an Forschung im Vorschulbereich beklagt. Daneben finden lediglich die Berufsbildung, die Didaktik, die Fachdidaktik sowie die Fächer Hauswirtschaft und Handarbeit/Werken je einmal Erwähnung. Während also allgemein die Forderung nach mehr Forschung im Bildungsbereich unterstützt wird, werden die Forschungslücken im Sinne von zu wenig erforschten Teilen des Bildungssystems kaum benannt. Meist wird sehr allgemein von erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Forschung gesprochen⁵. Ähnliches gilt auch für die konkreten Forschungsthe-

⁵ Allerdings sind die Lücken der Bildungsforschung durch die Wissenschaftsforschung ziemlich präzise benannt. Seit der ersten Analyse der Schweizerischen Bildungsforschung durch die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF, 1988) sind sie immer wieder benannt worden

men, die explizit als Forschungsmöglichkeit zukünftiger Forschung in den Pädagogischen Hochschulen genannt werden: Übertritt Kindergarten-Primarschule, Kindergarten, Basisstufe, Selektion, interkulturelle Erziehung, Sprachprobleme fremdsprachiger Kinder (3x), Scheidungskinder, Zweitsprachenerwerb (2x), Spielverhalten, Folgen von Blockzeiten, Lehrplanentwicklung, Berufsbildungsfragen, Lernforschung, Koedukation, Muttersprachdidaktik, Sprachentwicklung und Gewalt an Schulen.

Erstaunlich ist, dass mit der Kritik immer wieder ein 'alternatives' Bild von Wissenschaft entworfen wird. Diese 'andere' Wissenschaft bleibt jedoch - sieht man von den wenigen vorgeschlagenen Forschungsthemen ab - diffus, zumal die Interviewpartnerinnen und -partner, wenn sie überhaupt Wissenschaft definieren, bei den klassischen Kriterien wie Objektivität, Überprüfbarkeit, Theoriegeleitetheit, Methodenkontrolle, Generalisierbarkeit und dem Wahrheitskriterium bleiben. Trotz dieser diffusen Vorstellung soll sich die Wissenschaft ihr anpassen: "Das braucht vielleicht von wissenschaftlich Tätigen eine gewisse Umstellung" (P 20, Z. 888-889).

5. Kritik der Kritik

Die an der Universität als traditioneller Forschungsinstitution und der Wissenschaft geübte Kritik wird im folgenden mit den vorliegenden Daten aus der Wissenschaftsforschung und mit wissenschaftssoziologischen Erkenntnissen konfrontiert. Ziel ist es zu beurteilen, in welcher Hinsicht die Kritik berechtigt und wo sie unberechtigt ist. Die Kritik an Wissenschaft und Universität beachtet kaum - so die allgemeine These -, dass Forschung einer bestimmten Eigenlogik und Eigendynamik folgt, die nicht einfach ausser Kraft gesetzt werden kann. Zudem berücksichtigt die Kritik auch kaum die heikle institutionelle Situation der Erziehungswissenschaften bzw. der Bildungsforschung in der Schweiz.

Bisher ist der Fokus der Frage nach Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung immer auf die Lehrerbildung selbst gerichtet gewesen: Welche Funktion spielt Forschung in der Lehrerbildung? Wie können Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung institutionell verankert werden? Wer soll in der Lehrerbildung Forschung betreiben? Welche Forschungsthemen sollen bearbeitet werden? Wie stark muss der Berufsfeldbezug, die Anwendungsorientierung der Forschung in der Lehrerbildung sein? Können Praktiker, gemeint: Lehrpersonen, zugleich Forscher sein? usw. (diese Diskussion wird in dieser Zeitschrift seit einiger Zeit geführt). Im folgenden wird dieser Fokus umgekehrt. Es geht um die Frage, mit welchen Folgen in der Erziehungswissenschaft zu rechnen ist, wenn Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung etabliert werden.

Wenn Forschung und Entwicklung zum integralen Auftrag der Institutionen der Lehrerbildung wird, verstärkt dies zunächst die Bildungsforschung in der Schweiz, weil das Forschungs- und Entwicklungspotential zunimmt. Die Anzahl der Forschenden und die Anzahl der Forschungs- und Entwicklungsprojekte wird steigen, die für

(Gretler, 1994, S. 65 ff.; Grossenbacher & Gretler, 1992, S. 39 ff.; Patry & Gretler, 1992, S. 44 ff.; ; Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993, S. 29 ff.).

Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen werden zunehmen, der Publikationsoutput wird steigen, einfach weil die neuen Institutionen unter Beweis stellen müssen, dass sie den Hochschulstatus⁶ zu recht innehaben und das Personal den Erwartungen von Wissenschaft und Forschung gerecht werden kann. Insgesamt ergibt sich für die Bildungsforschung eine Perspektive der Expansion⁷.

Diese Entwicklung ist aus der Sicht der Bildungsforschung erwünscht und notwendig. Allerdings könnte dieser Prozess auch einige problematische Folgen haben, da in der gegenwärtigen Situation der öffentlichen Finanzen nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass die neuen Institutionen mit einem grosszügigen Kredit für Forschung und Entwicklung ausgestattet werden. Wie sich die Entwicklungen im Moment abzeichnen, wird es im pädagogischen Bereich auch nicht zu einer wesentlichen Konzentration der Ausbildungsstandorte kommen. Auf diesem Hintergrund dürften die in verschiedenen Studien der Wissenschaftsforschung gezeigten Problemlagen der schweizerischen Bildungsforschung weiter verstärkt werden (Gretler, 1994; Grossenbacher & Gretler, 1992; Patry & Gretler, 1992; Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993). Die Bildungsforschung wird auf noch mehr Institutionen verteilt, die je für sich aber eine sinnvolle Grösse nicht erreichen, um Forschung und Entwicklung mit Kontinuität und so zu betreiben, dass die Akkumulation von Wissen wirklich möglich ist. Die Zufälligkeit von Forschungsthemen und -schwerpunkten dürfte sich fortsetzen. Und vor allem wird auch das Personal der Pädagogischen Hochschulen unter den vorgesehenen Arbeitsbedingungen nicht mit Kontinuität forschen können, weil neben der Lehrverpflichtung dafür kaum Zeit bleibt.

Thematisch dürfte Forschung und Entwicklung in den Pädagogischen Hochschulen auf die 'grossen' Themen des Praxisfeldes ausgerichtet werden, d.h. auf Lehr-Lernprozesse, auf die Mikroebene des Unterrichts sowie institutionell auf die Volksschule. Gerade diese Themen gehören jedoch heute schon alle zu den relativ gut abgedeckten Forschungsthemen. Dagegen dürften heute vernachlässigte Themen wie die Gymnasien oder der tertiäre und quartäre Bildungsbereich weiterhin vernachlässigt werden. Einzig etwa für den Kindergarten könnte sich die Forschungssituation verbessern - falls die Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten auch wirklich in die Pädagogischen Fachhochschulen eingebunden wird.

Die 'Verwissenschaftlichung' der Lehrerbildung könnte also - so gesehen - die Probleme der Bildungsforschung verstärken, statt sie zu minimieren, einfach weil die

⁶ Die Fachhochschulen gelten nach der Botschaft zum eidgenössischen Fachhochschulgesetz den traditionellen Hochschulen als "gleichwertig, aber andersartig" (Botschaft, 1994, S. 16). Dass die Fachhochschulen unter Druck geraten, den wissenschaftlichen Qualitätsbeweis zu erbringen, ist nicht nur eine Hypothese, sondern an den Entwicklungen in Deutschland empirisch nachgewiesen worden. Seit anfangs der siebziger Jahre hat bei erstberufenen Personen an den Pädagogischen Hochschulen die Praxisorientierung stark abgenommen, während sie im selben Zeitraum bei Erstberufenen an Universitäten zugenommen hat (vgl. Baumert & Roeder, 1990, S. 116).

⁷ Die Organisation der Lehrerbildung in Pädagogischen Hochschulen und die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten hat in Deutschland - zusammen mit der allgemeinen Expansion der Universitäten - zu einer Expansion des Lehrkörpers (hauptberufliche Professorinnen und Professoren) von 23 im Jahr 1960 auf 1'012 im Jahr 1983 geführt (Baumert & Roeder, 1990, S. 87)!

neuen institutionellen Strukturen mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind wie die schon vorhandenen. Zudem dürfte die Schwierigkeit, erziehungswissenschaftliche Forschung als Grundlagenforschung zu legitimieren, wegen der Forderung nach praktischer Verwertbarkeit von Seiten der Profession zunehmen. Forschung und Lehre an den Universitäten dürften einem zunehmendem Druck ausgesetzt werden, sich vermehrt auf die Praxis hin zu orientieren, da nur noch eine solche Orientierung im Hinblick auf die Ausbildung der Profession als legitim erscheint. Dies ist vor allem deshalb problematisch, weil einerseits die Lage der Erziehungswissenschaften als universitäre Disziplin zumindest in der deutschsprachigen Schweiz prekär ist (Criblez, 1998b), weil andererseits kaum zwischen Profession und Disziplin unterschieden wird. Doch die Spezialisierungsprozesse, sowohl derjenige der Professionalisierung wie auch derjenige der erziehungswissenschaftlichen Disziplinenbildung, sind so weit fortgeschritten, dass nicht einfach die eine Funktion mit der andern Ausbildung wahrgenommen werden kann⁸ (Stichweh, 1994). Dies hat zur Folge, dass "sich Professionswissen und Forschungswissen trotz mancher formaler Ähnlichkeiten nicht aufeinander reduzieren und ebenso nur nach ihrer eigenen Logik verbessern lassen. Zugespitzt kann man sagen: Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht 'unmittelbar' vom anderen und auch nicht dadurch, dass sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren" (Tenorth, 1990, S. 93).

Der "Praxisdruck" dürfte sich nicht nur im Fall einer Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität abspielen, sondern sich wegen der Konkurrenzsituation um öffentliche Gelder, öffentliche Resonanz und öffentliche Anerkennung auch im Falle der Etablierung Pädagogischer Hochschulen einstellen. Jürgen Baumert und Peter Martin Roeder haben diese Entwicklung, die in Deutschland bereits stattgefunden hat, analysiert und als "stille Revolution" bezeichnet: "Im Laufe der Expansion ging die Einbettung der traditionellen Praxisorientierung der Pädagogik in theoretisch-historische Forschung verloren, ohne dass die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Statt dessen gewann eine Wissenschaftskonzeption an Boden, nach der die wissenschaftliche Tätigkeit im Unterschied zur theoretisch-historischen und empirischen Forschung offenbar pragmatischer der Optimierung praktisch-pädagogischen Handelns dienen soll. Paradoxerweise geht parallel dazu die biographische Bindung an Praktikerrollen allmählich zurück. Mit der Akademisierung von Hochschullehrenden wurde praktische Berufserfahrung durch die theoretische Idee einer unmittelbaren praktischen Wissenschaft ersetzt" (Baumert & Roeder, 1994, S. 45).

In den Kantonen, in denen die Lehrerbildung in die Universität integriert wird (Genf, Bern) entsteht zudem nicht nur im Forschungsbereich, sondern auch in der Lehre Praxisdruck. Die Auswahl der Inhalte dürfte sich in Zukunft vermehrt an einer *erwarteten* (nicht an einer empirisch erhärteten) praktischen Nützlichkeit orientieren, ganz so, wie sich dies heute in den erziehungswissenschaftlichen Fächern in der Lehrerbildung bereits abzeichnet (Criblez & Hofer, 1994; 1996). So konnte etwa

⁸ Das Konzept des "praticien chercheur", wie es in der Diskussion um die Forschung in der Lehrerbildung immer wieder propagiert wird, hat gerade darin seine problematische Seite; es negiert die Differenzen zwischen Profession und Disziplin (vgl. etwa Gautschi/Vögeli-Mantonvani, 1995).

empirisch gezeigt werden, dass das Anspruchsniveau in den erziehungswissenschaftlichen Fächern der Lehrerbildung einiges unter dem Anspruchsniveau anderer Ausbildungsbereiche liegt (Criblez & Wild, 1998).

Die Befürchtung, dass die Integration der Lehrerbildung in die Universitäten bzw. die neue Konkurrenzsituation zwischen universitären Erziehungswissenschaften und Erziehungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen zu einem Anpassungsdruck auf die Disziplin in Richtung Profession führen könnte, dürfte also nicht unbegründet sein. Damit entstehen aber durch die Einführung von Forschung und Entwicklung an Institutionen der Lehrerbildung für die universitäre Disziplin Erziehungswissenschaft erhebliche Anschlussprobleme. Die Kritik, wie sie in den Interviews geäußert wurde, wird Folgen haben, auch wenn sie zum Teil vielleicht von unberechtigten Ressentiments geleitet ist. Wie die Folgen zu bearbeiten sind, ist im Moment eine offene Frage.

6. Schlussfolgerungen

Wissenschaft in der Lehrerbildung ist für die Interviewten in der Regel fraglos Erziehungswissenschaft. Diese Erziehungswissenschaft wird mit Erwartungen konfrontiert, die sie nicht einlösen können. Zudem wird die bisherige Forschung mit einer Kritik belegt, welche die Situation der Erziehungswissenschaften in der Schweiz kaum zur Kenntnis nimmt. Realistischere Erwartungen an die Wissenschaft und differenziertere Kritik am Wissenschaftsbetrieb täten Not. Gleichzeitig müssen zwei Fragen geklärt werden: Welche Funktion hat die Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, wenn von der Technologieerwartung im Sinne des Schaffens von Verhaltenssicherheit Abstand genommen wird? Und zweitens: Muss nicht die 'Bürde' der Wissenschaftlichkeit auf alle Bereiche der Lehrerbildung verteilt werden und nicht nur der Erziehungswissenschaft auferlegt werden? Ist also nicht gleichzeitig über die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften als wissenschaftliche Bezugsdisziplinen nachzudenken?

Soll die Lehrerbildung stärker auf Wissenschaft ausgerichtet werden, ist aber auch das Verhältnis der Lehrerbildung zur akademischen Bezugsdisziplin, zur Erziehungswissenschaft zu klären und neu zu definieren. Ressentiments sind keine tragfähige Basis für eine fruchtbare Kooperation. Die gezeigte Kritik an der akademischen Disziplin ist nicht unberechtigt, auch wenn sie zu undifferenziert und zu diffus bleibt. Sie berücksichtigt jedoch die heikle Lage der akademischen Disziplin nicht.

Die Konstitution einer Disziplin erfolgt als doppelter Prozess: als Differenzierung gegenüber dem Alltagswissen und als Binnendifferenzierung gegenüber bereits disziplinmäßigem Wissen (Helm et al., 1993). Damit ist eine wechselseitige Verselbständigung von pädagogischer Profession und akademischer Disziplin verbunden, eine "Verstetigung der Differenz von Forschung und Reflexion, von kritisch distanzierter Beobachtung und aufgabeninterner Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit" (Tenorth, 1994, S. 23). Die Gefahr liegt also darin, dass die Disziplin sich so weit verselbständigt, dass sie die Profession und deren Anliegen aus den Augen verliert. Dies trifft für die akademische Disziplin Erziehungswissenschaft in der deutschsprachigen Schweiz zumindest teilweise zu. Die akademische Disziplin ist für ihre geringe

Aufmerksamkeit gegenüber der schulischen und der bildungspolitischen Praxis mit der Verweigerung des Ausbaus 'bestraft' worden.

Bei aller Kooperation kann jedoch die Entwicklung der gegenseitigen Verselbständigung nicht einfach rückgängig gemacht werden. Differenzen zwischen Profession und Disziplin werden bestehen bleiben, und eine fruchtbare Kooperation ist darauf angewiesen, dass diese Grenzen bekannt sind⁹. Bei den befragten Akteurinnen und Akteuren jedenfalls ist die Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin in einem pragmatischen Sinne noch vorhanden. So äussert sich ein befragter Erziehungsdirektor: "Es nützt mir nichts, wenn ich einen Dr. päd. oder ich weiss nicht was in der Primarschule habe; das ist nicht das Ziel" (P 22, Z. 992 ff.). Eine Seminarleiterin stellt fest: "Ich denke, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte den Mut haben ... zu sagen: Es ist eine Berufsbildung auf tertiärer Stufe, für die Du die genau gleichen Fähigkeiten und Voraussetzungen mitbringen musst wie für ein Studium. Aber es ist kein Studium" (P 49, Z. 757 ff.).

Eines der grossen Probleme in der jetzigen Reform wird sein, die Hoffungsprogramme, insbesondere im Bereich von Wissenschaft und Forschung, auf Realisierbares zu beschränken. Wissenschaft in der Lehrerbildung kann nicht alles leisten, und nicht jede Art von Forschung in der Lehrerbildung ist sinnvoll. Werden die Erwartungen überspannt oder dient Wissenschaft einfach nur der Legitimation eines neuen Status, werden Probleme wiederholt, die eigentlich bekannt sind: "Wer Geltung und Anerkennung für sich, seine pädagogischen Ansprüche und Aussagen beanspruchte, der versuchte, von Wissenschaft zu profitieren, und meinte, sich gegenüber Wissenschaft rechtfertigen oder doch zumindest gleich starken Ansprüchen genügen zu müssen. 'Wissenschaft' wurde dabei aber nicht zum Garanten grosser Ambitionen, sondern auch zum Prüfstein und zu einer lästigen Instanz mit ganz ambivalenten Konsequenzen; sie sprach Geltung ab oder Anerkennung zu, und sie normierte die Möglichkeit, eigene Geltungsansprüche zu vertreten, durch die Propagierung universeller Standards. Im Felde der Erziehung belastete sie deshalb primär mit Erwartungen, die einzulösen eigene Schwierigkeiten nach sich zog, besonders weil das Problem der Pädagogik nicht so sehr im Aufweis theoretischer Geltung, sondern im Gelingen des Handelns gesehen werden muss" (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 16).

Wissenschaft dient also nicht nur als Projektionsfläche für Erwartungen und Hoffnungen. Einmal in der Lehrerbildung wirklich eingeführt, wird die Wissenschaft selbst Erwartungen formulieren, Normen vorgeben und Standards setzen. Zu glauben, in der Lehrerbildung könnte eine andere Art von Wissenschaft etabliert werden, die sich den durch die Wissenschaft definierten Erwartungen, Normen und Standards entziehen könne, widerspricht allen Erfahrungen der Wissenschaftsgeschichte. Mit andern Worten: Wird Wissenschaft in der Lehrerbildung tatsächlich etabliert, bleibt dies für die Lehrerbildung nicht folgenlos. Nicht alle Folgen passen ins Erwartungsprogramm. Wissenschaft kann aber nicht 'à la carte' in die Lehrerbildung eingeführt werden. Es ist nicht möglich, "vom Nimbus der Wissenschaft im pädagogischen Handeln und seiner Reflexion zu profitieren, ohne sich den restriktiven Bedingungen

⁹ Ob sich in der Erziehungswissenschaft die Grenzlinie zwischen anwendungsorientierter Forschung und Grundlagenforschung ziehen lässt, ist jedoch zweifelhaft (Criblez, 1998c).

von Forschungsprozessen zu unterwerfen" (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 16). Und es wird nicht möglich sein, den Studierenden gleichzeitig Differenzenerfahrungen durch Wissenschaft zu ermöglichen *und* ihnen trotzdem einheitsstiftendes Handlungswissen zu vermitteln. An dieser Stelle und in diesem Verständnis ist die traditionelle "Seminarkultur" wohl tatsächlich zu Ende.

Auf diesem Hintergrund scheinen mir für die zukünftige Entwicklung der wissenschaftsorientierten Lehrerbildung zumindest vier Klärungen notwendig zu sein: Erstens wäre schärfer zwischen Profession und Disziplin zu unterscheiden. Zwar überschneiden sich Profession und Disziplin in der Person der Auszubildenden, aber für die Definition von Wissenschaft in der Lehrerbildung scheint die Unterscheidung unabdingbar. Während sich die akademische Disziplin auf Wahrheitsfragen konzentrieren kann, stellen sich der Profession immer auch Wirkungsfragen (Oelkers & Tenorth 1991). Es wäre jedoch problematisch, die Disziplin auf Wirkungsfragen einzuschränken, und es wäre fatal, Wirkungsfragen für die Profession nicht zu bearbeiten.

Zweitens wäre zu klären, in welchen Bereichen die Wissenschaftsorientierung vorrangig ist: Zwar ist die Erziehungswissenschaft die akademische Bezugsdisziplin. Wenn ihr die notwendige Entwicklung weiterhin verweigert wird, fällt dies auf die Ausbildung der Profession zurück. Aber nicht alle Erwartungen dürfen auf die Erziehungswissenschaften gerichtet werden. Die Fachwissenschaften sollten ihren Vermittlungsauftrag in Zukunft ernster nehmen. Und zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften muss mit der Entwicklung der fachdidaktischen Forschung endlich ernst gemacht werden.

Drittens müsste gerade für den Bereich der Erziehungswissenschaft die inhaltliche Frage diskutiert werden: Wir brauchen eine Diskussion und anschliessend einen minimalen Konsens darüber, welche erziehungswissenschaftlichen Inhalte die Profession wirklich braucht. Das ist nicht utilitaristisch im Sinne "Was nützt mir das für die Praxis" gemeint. Dies beinhaltet auch die schwierige Frage, welche Art von erziehungswissenschaftlicher Theorie die Profession braucht, um den gesteigerten Erwartungen an eine reflexive und argumentierende Profession gerecht werden zu können.

Damit hängt viertens die Frage zusammen, welche Forschung in der Lehrerbildung sinnvoll ist, damit sie ihren Beitrag zur Entwicklung der Profession leisten kann. Professionalisiert im Bereich der historischen Forschung eher die Lektüre und Interpretation eines 'zeitlosen' Klassikers oder die Beschäftigung mit der Geschichte der Schule im eigenen Dorf? Taugt eine kleine empirische Elternbefragung über die Wünschbarkeit der Fünftagewoche in der Schule eher für den Aufbau professioneller Kompetenzen als das Wissen um die sehr unterschiedliche Verteilung von fremdsprachigen Kindern in den Regionen der Schweiz oder den Quartieren einer Grossstadt?

Die Fragen mögen zunächst banal oder beliebig erscheinen. Die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung steht jedoch unter hohem Erwartungsdruck und hat ein begrenztes Zeitbudget. Soll sie im Sinne einer Verbesserung der Lehrerbildung erfolgreich sein und nicht einfach zu einer Steigerung der Ressentiments gegenüber Forschung und Wissenschaft führen, sind die Erwartungen zu disziplinieren und die aufgeworfenen Fragen zu klären.

Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P.M. (1994). "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 29-47). Weinheim.
- Beck, U. & Bonss, W. (1991). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonss (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7-45). Frankfurt/M.
- Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSZ) vom 30. Mai 1994. Bern.
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 6-14.
- Criblez, L. (1998a). Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 69-77.
- Criblez, L. (1998b). Profession ou discipline? La situation des sciences de l'éducation en suisse alémanique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Faut-il brûler les sciences de l'éducation? ou: Les sciences de l'éducation ont-elles une identité?* Genf (in Vorbereitung).
- Criblez, L. (1998c). Funktion, Organisation und Stellung von Forschung und Wissenschaft an Institutionen der Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern/Freiburg (in Vorbereitung).
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 279-287.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1997). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Auf der Suche nach Qualitätskriterien für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. *Unipress. Berichte über Forschung und Wissenschaft an der Universität Bern*, 95, 30-32.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). (1995). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Seminar "Praticien chercheur"*. Aarau.
- Gretler, A. (1994). 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung. *Länderbericht Schweiz*. Aarau.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung*. Bern.
- Grossenbacher, S., Schäfer, M. & Gretler, A. (1998). *Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrer/innenbildung*. Aarau (in Vorbereitung).
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1993). Autonomie und Heteronomie - Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In J. Schriewer, E. Keiner & Ch. Charle (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 251-275). Frankfurt/M.
- Hofer, Ch. (1998). Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern/Freiburg (in Vorbereitung).
- Holmes-Group (1986). *Tomorrow's Teacher*. East Lansing, MI.
- Labaree, D.F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education. *Teachers College Record*, 97, 166-205.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 229-252.

- Oelkers, J. & Oser, F. (Hrsg.). (1998). *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Schlussbericht an den Nationalfonds. Bern/Freiburg (in Vorbereitung).
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13-35). Weinheim/Basel.
- Paschen, H. & Wigger, L. (Hrsg.). (1992). *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim.
- Patry, J.-L. & Gretler, A. (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. *Empirische Pädagogik*, 6, 33-71.
- Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Erziehungswissenschaften - Pädagogik: Ausbildung und Forschung*. Bern.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York.
- SGBF [Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung] (1988). *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. Aarau.
- Smith, R. (1992). Theory: An Entitlement to Understanding. *Cambridge Journal of Education*, 22, 387-398.
- Stichweh, R. (1994). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 278-336). Frankfurt/M.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup, & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 81-98). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim.