Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 82 (1995)

Heft: 5: Lehrer als Forscher

Artikel: Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung : Nachgedanken zu dem Forscherseminar zum "Praticien chercheur" von 10./11.11.94

Autor: Hügli, Anton

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-529419

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Anton Hügli

Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung

Nachgedanken zu dem Forschungsseminar zum «Praticien chercheur» vom 10./11.11.94

Anton Hügli berichtet von einem Seminar am Didaktikum Aarau zum Thema der Lehrerforschung und des practicien chercheur. Darüber hinaus zeigt er Verbindungen auf, welche zu den gegenwärtigen Diskussionen über die Zukunft der Lehrerbildung bestehen.

Ein Forschungsseminar als Antwort auf die noch ungeklärte Frage nach der Rolle der Wissenschaft in der Lehrerbildung

Am 10. und 11. November 1994 fand am Didaktikum Aarau ein Forschungsseminar statt zum Thema «Praticien chercheur». In vier Grundsatzreferaten (Dr. Pamela Nunn, Schottland, Dr. Andreas Dick, Freiburg, Dr. Monika Gather-Thurler, Genf und Prof. Dr. Herbert Altrichter, Österreich) wurde das Programm einer der Praxis dienenden Forschung aus verschiedenen Gesichtswinkeln beleuchtet und mit fünf Beispielen aus der forschenden Praxis und der Praxis der Forschung konfrontiert.

Wenn, wie die Alten behaupten, der «kairos» für das Gelingen einer Sache entscheidend ist, kann allein schon die Tatsache, dass dieses Seminar zum «Praticien chercheur» zum jetzigen Zeitpunkt erfolgt ist, als Erfolg gebucht werden.

Die Lehrerbildung in der Schweiz ist im entscheidenden Umbruch: Der Ruf nach Professionalisierung, Tertialisierung und Akademisierung, oder wie diese Schlagwörter auch immer lauten mögen, ist unüberhörbar geworden. Erste offizielle Vorstellungen darüber, in welche Richtung die Lehrerbildung zu gehen hätte, liegen auch schon vor: in Form der «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» der EDK vom August 1993, die den bereits jetzt schon mit Lehrerbildungsreformen befassten oder vor Lehrerbildungsreformen stehenden Kantonen – es sind nunmehr an die zwanzig – als erste Hilfe und Orientierung dienen konnten. Bei aller Zustimmung jedoch, die die «Thesen» gefunden haben und die auch die Ende Juni 1994 abgeschlossene Vernehmlassung eindrücklich bestätigte, ist ebenso deutlich geworden, dass es noch immer empfindliche Lücken und Unklarheiten gibt. Dringlicher Klärung, darauf wurde von den Vernehmlassern wiederholt hingewiesen, bedarf insbesondere und vor allem die Frage der «Zusammenarbeit mit den Universitäten im Forschungsbereich und die Art der Forschung an Pädagogischen Hochschulen» (noch unveröffentlichter Auswertungsbericht des Generalsekretariats der EDK).

Dringlicher Klärung bedarf die Frage der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und künftigen Pädagogischen Hochschulen im Forschungsbereich.

Die Schwierigkeiten, die sich mit dem Thema «Wissenschaft in der Lehrerbildung» verbinden, waren der vom Vorstand der EDK eingesetzten Ar-

beitsgruppe «Pädagogische Hochschulen» von Anbeginn bewusst. Der Anstoss zu einer grundlegenden Überprüfung der Strukturen der Lehrerbildung kam bekanntlich nicht von seiten der Lehrerbildung selbst, sondern von aussen: Im Zuge der EWR-Debatte öffnete sich auch der Blick auf die längst schon tertialisierten Lehrerbildungsgänge in den übrigen europäischen Staaten und erzeugte – über die Forderung nach gegenseitiger Anerkennung der Diplome – den entsprechenden Anpassungsdruck.

Die Rolle der Wissenschaft in den EDK-Thesen

Der Auftrag des Vorstandes der EDK, ein «Leitbild» Pädagogischer Hochschulen zu erarbeiten, ist offensichtlich aus diesem Anpassungsdruck erwachsen, der von den Ingenieurschulen und anderen auf Fachhochschulstatus hindrängenden Institutionen noch verstärkt wurde. Dieser Anstoss von aussen traf jedoch das Lehrerbildungssystem weitgehend unvorbereitet: Eine Diskussion der möglichen Gründe, die eine Anhebung der Lehrerbildung auf Hochschul-Niveau von innen her zwingend und für alle einsichtig machen würden, ist bisher in der Schweiz kaum geführt worden, und am wenigsten diskutiert worden ist vor allem der Punkt, um den sich in der Hochschuldebatte alles drehte: die Frage der Rolle und des Stellenwerts der Wissenschaft in der Lehrerbildung.

Die Arbeitsgruppe «Pädagogische Hochschulen» hat sich diesem Problem gestellt, indem sie – über ihren Auftrag hinaus – einige der Gründe geltend zu machen versuchte, die für einen verstärkten Wissenschaftsbezug der Lehrerbildung sprechen: die Rolle der Wissenschaft in unserer Alltagskultur, der Grundanspruch der Schule, gültiges Wissen zu vermitteln und die Rolle der Berufswissenschaft als Mittel zur Wahrung beruflicher Identität gegenüber falschen Rollenerwartungen und überhöhten gesellschaftlichen Ansprüchen.

Soll die Pädagogische Hochschule im Fachhochschulbereich angesiedelt werden oder gehört sie zum Kreis der wissenschaftlichen Hochschulen?

Virulent und kontrovers wurde die Frage aber in bezug auf einen der zentralsten Punkte des «Leitbildes» selbst: Soll die Pädagogische Hochschule im Fachhochschulbereich angesiedelt werden, oder gehört sie zum Kreis der Wissenschaftlichen Hochschulen, mit eigenem Promotions- und Habilitationsrecht? Die Arbeitsgruppe hat sich für die zweite Option entschieden und ist dadurch unter zusätzlichen Legitimationszwang geraten; denn sie hat sich damit von den in der Schweiz bisher üblichen und einseitig gepflegten Gemeinplätzen der Lehrerbildung – der These, dass Praxis nur durch Praxis erlernt werden könne, und der ebenso gängigen These, dass Lehrerbildung vor allem Persönlichkeitsbildung sein müsse – bewusst entfernt und auf den nicht minder klassischen dritten Topos der Lehrerbildung gesetzt: Lehrerbildung durch Partizipation an der Wissenschaft, genauer, an der pädagogischen Wissenschaft.

In welcher Form aber soll diese Partizipation erfolgen? Und wie lässt sich diese Forderung in Einklang bringen mit dem von der Arbeitsgruppe ebenfalls hochgehaltenen Grundsatz, Bewährtes und Bewahrenswertes – und dazu gehört unbestritten die Idee einer der Persönlichkeitsbildung verpflichteten, praxisnahen Lehrerbildung – zu erhalten? Partizipation an der

Wissenschaft konnte ja wohl, angesichts der relativ kurzen Ausbildungszeiten, und durfte wohl auch sinnvollerweise nicht heissen: formelles Studium und akademischer Abschluss in den Erziehungswissenschaften. Aber was denn sonst? Die Thesen 7–13 über «Ausbildungsqualität und Studienorganisation in Pädagogischen Hochschulen» sollten, zusammen mit den entsprechenden Erläuterungen im Anhang, eben diese Frage beantworten. Es gilt, die erprobten didaktischen Qualitäten der traditionellen Ausbildung in Form des «Forschenden Lernens» in bezug zu setzen zur Forschung, und auf diese Weise Forschung und Ausbildung aufs engste zu verknüpfen.

Die in der Vernehmlassung zum EDK-Bericht angesprochenen kritischen Punkte

Die EDK-Thesen zur Ausbildungsqualität wurden offensichtlich von vielen Kritikern gründlich missverstanden. Gemeint waren sie als der Versuch eines Sowohl-als-auch, sowohl Praxis wie Wissenschaft, sowohl eine von den Fragen der Praxis ausgehende wissenschaftliche Reflexion als auch eine der wissenschaftlichen Reflexion sich erschliessende Praxis. Gesehen wurde diese Antwort aber als ein Weder-noch – mit entsprechender spiegelbildlicher Kritik: die «Traditionalisten» befürchteten eine Schwächung des Praxisbezugs und eine Torpedierung der Persönlichkeitsbildung und reagierten mit dem hässlichen Schlagwort der «Verakademisierung». Die um die Dignität der Wissenschaft besorgten Kritiker verstanden die inkriminierten Thesen als Versuch, eine neue Wissenschaft zu erfinden und – jenseits aller universitärer Massstäbe – eine «Mickey Mouse-Forschung» etablieren zu wollen.

Der Versuch, Praxis und Wissenschaft zu verbinden, wurde als Weder-Noch missverstanden und mit den Schlagworten «Verakademisierung» und «Mickey-Mouse-Forschung» belegt.

Die Mehrheitsmeinung der vernehmlassenden Instanzen dürfte diese Befürchtungen der Wissenschaftspuristen noch schüren: Die Lehrerbildung soll sich in den Fachhochschulbereich einfügen, Berufsausbildung und angewandte Forschung betreiben und sich der universitären Träume mit Promotions- und Habilitationsrecht entschlagen.

Sowohl diese handfesten Reaktionen wie auch die durchaus differenzierte Kritik machen deutlich, wo die Hauptschwierigkeiten liegen:

1. Trotz aller Klärungsversuche ist offenbar noch immer offen, was Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung überhaupt heissen kann.

2. Das Schlagwort «angewandte Forschung» wirft die Frage auf, ob denn – zumindest in der Bildungsforschung – überhaupt sinnvoll zwischen einer Grundlagenforschung und einer sogenannten angewandten Forschung unterschieden werden könne.

3. Das «forschende Lernen» als Inbegriff einer bei den künftigen Lehrerinnen und Lehrern zu fördernden Haltung muss besser abgegrenzt werden von der zum Zweck der Erkenntnisproduktion betriebenen eigentlichen Forschung, ob nun angewandt oder nicht.

4. Genauer zu klären ist auch der akademische Status der Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung: Wie weit sind sie mit der eigentlichen Forschung vertraut oder selber forschend tätig?

Der Ausschuss Lehrerbildung der EDK erhoffte sich vom Aarauer Seminar, dass vor allem diese vier Punkte einer Klärung entgegengeführt werden könnten. Wie weit haben sich diese Erwartungen erfüllt? Zumindest so weit, dies lässt sich als vorsichtige Bilanz heute schon sagen, dass die gröbsten Missverständnisse beseitigt sein dürften und allfällige Strukturentscheide mit grösserer Klarheit getroffen werden können.

Mögliche Konsequenzen aus dem Aarauer Seminar

Bestätigt wurde zunächst klar das im EDK-Bericht zum Ausdruck kommende Ausbildungsleitbild. Der «Praticien chercheur», «Lehrerforscher», «reflective teacher» oder wie der Terminus auch immer lauten möge, bezeichnet in der Tat das Idealbild einer Lehrperson, die man sich von einer neuen Ausbildung erhofft: fähig, die eigene Praxis, aber auch die eigenen Zielsetzungen, permanent kritisch zu prüfen, neue Handlungsalternativen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren und sich selber aktiv und im Team an gemeinsamen Schulentwicklungsprojekten zu beteiligen. Das Paradigma für das forschende Tun des «Praticien chercheur» ist die auf Kurt Lewin zurückgehende angelsächsische Tradition der Aktionsforschung, die, nach einer ersten Blütezeit in den 70er Jahren, heute dank Herbert Altrichter, Peter Posch, Peter Gstettner u. a. eine zweite Blüte zu erleben scheint: mit einer Verstärkung des Partizipationsgedankens und einer Verlagerung der Verantwortung auf die Lehrerforscher selbst. Damit verschärft sich allerdings das Problem, das der Aktionsforschung seit jeher zu schaffen machte: den allgemeinen Standards und Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung genügen zu können. In noch höherem Masse gilt dies für alle Projekte, die zum Teil bereits heute schon in der Lehrerbildung verwendet werden in der didaktischen Absicht, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer in die forschende Praxis einzuführen und eine Haltung der Wissenschaftlichkeit zu erzeugen. Man kann sich damit behelfen, Forschungsprojekte dieser Art als angewandte Forschung zu bezeichnen und sie damit von der sogenannten Grundlagenforschung abzuheben. Aber dieses terminologische Manöver verschleiert nur den Unterschied, um den es hier in Tat und Wahrheit geht: der Unterschied zwischen einer systematischen, verallgemeinerbaren, öffentlich gemachten und auf Theoriebildung abzielenden Forschung, die den Respekt der Forschungsgemeinschaft zu finden weiss, und den verschiedenen Formen des forschenden Lernens und der Lehrerforschung, die unmittelbar auf Verbesserung der Praxis und Entwicklung der schulischen Situation abzielen und die sich darum vor allem an dem Kriterium der Brauchbarkeit orientieren müssen. Dieser Unterschied darf allerdings nicht als Wertunterschied verstanden werden; denn beide Pole braucht es und beide haben ihren Wert: die universitäre Forschung, wie man sie bisher kennt, und die Kultur der forschenden Praxis, die es erst zu entwickeln gilt und für die es, wie die verschiedenen Beiträge des Aarauer Seminars gezeigt haben, eine durchaus tragfähige theoretische Grundlage und ermutigende Beispiele gibt.

Das Problem der Aktionsforschung: den allgemeinen Standards und Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung genügen zu können...

Gerade weil es beide Pole braucht, wäre es jedoch verfehlt, sie auseinanderzureissen und – fein säuberlich – auf verschiedene Institutionen zu verteilen. Die Lehrerforschung hat nur dann eine Chance, wenn sie sich nicht als Alternative zur theoretischen Forschung anbietet oder – mit einem noch so gut gemeinten Aufruf zu wissenschaftlicher Toleranz – den Unterschied einzuebnen versucht, sondern wenn es ihr gelingt, sich den methodischen Ansprüchen der universitären Erziehungs- und Sozialwissenschaft zu stellen und an der allgemeinen Methoden-Diskussion im wissenschaftlichen Feld anzuschliessen.

Die Lehrerforschung hat nur eine Chance, wenn sie sich nicht als Alternative zur theoretischen Forschung anbietet, sondern sich den Ansprüchen der universitären Erziehungs- und Sozialwissenschaft stellt.

Für die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner heisst dies: Sie müssten zunächst, in einem ersten Schritt, selber zu Expertinnen und Experten der Praxisforschung werden. Aber sie müssten, darüber hinaus, das, was sie tun, immer auch aus der Perspektive der wissenschaftlichen Praxis beurteilen können, auch wenn sie sich nicht permanent in dieser Praxis bewegen und – schon aus Gründen der Arbeitsteilung – diese wissenschaftliche Praxis professionellen Forscherinnen und Forschern überlassen müssen.

Diese fruchtbare und innovative Auseinandersetzung ist institutionell nur dann garantiert, wenn die Institutionen der Lehrerbildung auch Raum bieten für eine nicht an der unmittelbaren Brauchbarkeit interessierten, universitären Wissenschaft, die – gerade durch diese Distanz – den forschenden Lehrerinnen und Lehrern Hilfe und Unterstützung geben kann. Die Pädagogische Hochschule (oder wie immer die Institution der Lehrerbildung heissen möge) ist, mit einem Wort, nicht der Ort, an dem theoretisierende Praktiker für Praktiker sorgen, sondern der Ort, an dem «Theoretiker» mit theoretisierenden Praktikern sich üben können im permanenten Brückenschlag zwischen dem Praxis- und dem Wissenschaftssystem. Einen Eindruck von der historischen und systematischen Tragweite dieses Dialogs vermittelte am Seminar in Aarau etwa der Kontrast zwischen dem angelsächsischen down-to-earth-approach einer Pamela Nunn und Rudolf Künzlis Plädoyer für eine Wiederbelebung der Topik und des vorwissenschaftlichen Fragens angesichts der schon von Vico registrierten verhängnisvollen Tendenz der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung zur Kolonialisierung der Lebenswelt. Diese Erinnerung an die Topik und Rhetorik ruft jedoch unweigerlich auch die geistesgeschichtliche Gegenmacht auf den Plan: die Philosophie mit ihrem Führungsanspruch gegenüber der Erziehungswissenschaft insbesondere und vor allem auch auf dem Feld der pädagogischen Praxis. Die normativen und moralischen Fragen jedenfalls, die die Schulpraxis auf Schritt und Tritt bestimmen, sind weder durch Lehrerforschung noch durch irgendeine der klassischen Formen theorieorientierter empirischer Forschung einholbar: Sie sind Gegenstand philosophischer Reflexion, die – in einer auf Professionalisierung abzielenden Lehrerbildung – nicht dem Alltagsverstand überlassen bleiben dürfte, sondern fachphilosophischer Vertiefung bedarf. Aber auch diese wiederum ist nur zu haben, wenn es einen Ort des rein «theoretischen» Nachdenkens gibt, der nicht unter Handlungszwängen steht.

Keine noch so erfolgreiche Lehrerforschung ist Ersatz für den notwendigen Dialog mit sogenannt reiner «Theorie», und jede Lehrerbildungsinstitution, die sich nur auf Lehrforschung beschränkte, leidet von Anbeginn unter halbseitiger Lähmung.

Mit diesem provozierenden Befund theoretisch wie praktisch umgehen zu können, wird die entscheidende Aufgabe in der nächsten Phase der Lehrerbildungsreform sein.

(Die Publikation zum Aarauer Seminar mit ausführlicher Bibliographie kann bezogen werden bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau.)