

Welche Zukunft für die Pädagogischen Hochschulen? Theorie – Forschung – Praxis – Profession*

Walter Herzog

Ich setze an den Anfang meines Referats die These, dass der Status der pädagogischen Hochschulen ungeklärt ist. Dies zeigt sich allein schon daran, dass wir auf der einen Seite unter dem Dach von *swissuniversities* drei Kammern haben, die für drei Hochschultypen stehen, während auf der anderen Seite die pädagogischen Hochschulen offiziell den Fachhochschulen zugeordnet werden, so auch in Broschüren zur Berufsbildung oder Laufbahngestaltung.¹

Die Ungewissheit, ob wir es in der Schweiz mit einem binären oder ternären Hochschulsystem zu tun haben, ist historisch bedingt. 1993 veröffentlichte die EDK ihre «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen». Darin werden die pädagogischen Hochschulen «als gleichwertige Partnerinnen von Universitäten ... und Fachhochschulen» (EDK, 1993, S. 9 – Hervorhebung W.H.) bezeichnet. Nicht nur im Verhältnis zu den Universitäten, auch im Verhältnis zu den Fachhochschulen gelte für die pädagogischen Hochschulen das Prinzip «gleichwertig, aber nicht gleichartig» (ebd., S. 10).²

Es dauerte aber nicht lange und die EDK liess ihren «Thesen» «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» folgen.

* Referat anlässlich der Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 28. Februar 2020 an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

¹ Als Beispiel sei auf den *Bildungsguide 2019* verwiesen, einer Beilage verschiedener Tageszeitungen der Tamedia-Gruppe. Siehe dort die Grafik auf S. 22/23.

² Ein Jahr später findet sich die Formel «gleichwertig, aber andersartig» in der Botschaft des Bundesrates zum Fachhochschulgesetz (vgl. Bundesrat, 1994). Seither bestimmt sie massgeblich die Diskussion um die Abgrenzung der Fachhochschulen von den Universitäten (vgl. Pätzmann, 2005; Weber, Balthasar, Tremel & Fässler, 2010).

Darin erscheinen die pädagogischen Hochschulen nicht mehr als eigener Hochschultypus, sondern werden ausdrücklich den Fachhochschulen zugeordnet: «Pädagogische Hochschulen sind ... Fachhochschulen» (EDK, 1995a, S. 2). Im erläuternden Bericht zu den «Empfehlungen» ist sogar ausdrücklich von einer *Korrektur* der in den «Thesen» vertretenen Position die Rede (vgl. EDK, 1995b, S. 4).

Seither sind die pädagogischen Hochschulen offiziell Teil des Fachhochschulsystems. In der Botschaft des Bundesrates zum Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) heisst es unmissverständlich, die pädagogischen Hochschulen würden «keinen eigenständigen Hochschultyp dar(stellen)» (Bundesrat, 2009, S. 4604), sondern seien «grundsätzlich den Fachhochschulen zuzuordnen» (ebd.). Zwar bildet das HFKG die Grundlage für das Dreikammersystem von *swissuniversities*, das Gesetz selber unterscheidet aber lediglich nach den kantonalen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen *auf der einen Seite* und den Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen *auf der anderen Seite* (vgl. Art. 2 Abs. 2 HFKG). Wenn die pädagogischen Hochschulen trotzdem namentlich genannt werden, dann aus rein pragmatischen Gründen.

Nun kann man sich als pädagogische Hochschule natürlich damit zufrieden geben, dass wenigstens zur Kenntnis genommen wird, dass man sich durch gewisse Eigenheiten auszeichnet, auch wenn man dafür keine rechtliche Anerkennung findet. Ich glaube aber nicht, dass diese Selbstbescheidung ausreicht, um den pädagogischen Hochschulen eine eigene Zukunft zu sichern. In meinem Referat möchte ich daher der Frage nachgehen, ob sich der institutionelle Schwebezustand, in dem sich die pädagogischen Hochschulen befinden, nicht aufheben liesse, wenn deren Eigenständigkeit nicht bloss pragmatisch anerkannt, sondern systematisch begründet würde. Nur so, scheint mir, werden die pädagogischen Hochschulen eine Zukunft haben, die sie auch selber gestalten können.

1. Der Kernauftrag der pädagogischen Hochschulen

Wie aber lässt sich die Eigenständigkeit der pädagogischen Hochschulen *systematisch* begründen? 2008 fand auf Initiative der EDK und der COHEP, der damaligen Rektorenkonferenz der pädagogischen Hochschulen, eine Bilanztagung zur Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt. Auf dieser Tagung diskutierte Lucien Criblez sieben Kriterien, hinsichtlich derer sich die pädagogischen Hochschulen von ihren Vorgängerinstitutionen unterscheiden. Das ist zwar ein historischer Vergleich, der *per se* noch keine systematische Analyse ermöglicht. Die Kriterien geben aber wichtige Hinweise zu den Besonderheiten der pädagogischen Hochschulen, weshalb ich mit meinen Überlegungen hier ansetzen möchte. Die sieben Kriterien sind: Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Autonomisierung, Konzentration, Integration und Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Criblez, 2010, S. 44ff.).

Für eine systematische Analyse scheinen mir die ersten drei Kriterien besonders wichtig zu sein. Die übrigen vier mögen zwar historisch ebenfalls wichtig gewesen sein oder sind es noch immer, aber kennzeichnend für die pädagogischen Hochschulen sind sie nicht. So erklärt sich die vergleichsweise geringe *Autonomie* der pädagogischen Hochschulen weitgehend aus deren kantonaler Verankerung, die ihrerseits wesentlich damit zu tun hat, dass die Kantone als Hauptabnehmer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Einfluss auf die pädagogischen Hochschulen nicht verlieren möchten.³ Dementsprechend ist auch der *Konzentrationsprozess* noch nicht weit fortgeschritten. Den 16 pädagogischen Hochschulen (inkl. Hochschule für Heilpädagogik) stehen 12 universitäre Hochschulen und 7 Fachhochschulen mit

³ Nur gerade zwei pädagogische Hochschulen werden von mehreren Kantonen getragen: die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und die Pädagogische Hochschule der Kantone Bern, Jura und Neuenburg (HEP BEJUNE). Symptomatisch ist das Schicksal der PH Zentralschweiz, die 2003 als gemeinsame PH von sechs Trägerkantonen startete, zehn Jahre später aber in drei selbständige pädagogische Hochschulen (Luzern, Schwyz und Zug) auseinanderbrach.

teilweise bedeutend mehr Studierenden pro Einheit gegenüber (vgl. SKBF, 2018). Aber weder die Autonomie noch die Anzahl oder Grösse sind Kriterien, aus denen sich ein Profil ableiten lässt, das für die pädagogischen Hochschulen spezifisch wäre.

Gleiches gilt für die *Integration*, womit gemeint ist, dass eine pädagogische Hochschule sämtliche Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – vom Kindergarten bis zum Gymnasium und eingeschlossen die Weiterbildung – anbietet. Kennzeichnend ist auch dieses Kriterium nicht, denn wir können kaum sagen, dass eine pädagogische Hochschule, die für alle Schulstufen Studiengänge anbietet, der Idee einer pädagogischen Hochschule näher kommt als eine, die Lehrpersonen nur für zwei oder drei Stufen ausbildet.

Auch die *Harmonisierung* der Studiengänge, Diplomkategorien und Studieninhalte lässt sich nicht dazu verwenden, um die Spezifika einer pädagogischen Hochschule gegenüber einer Universität oder einer Fachhochschule auszumachen.

Anders sieht es mit der Harmonisierung der *Zulassungsbedingungen* aus. Diese sind für die pädagogischen Hochschulen sehr wohl von profilbildender Bedeutung. Die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» haben als Zulassungsbedingung einen «allgemeinbildende[n] Abschluss der Sekundarstufe II» (EDK, 1993, S. 15) postuliert, was im Wesentlichen einer gymnasialen Maturität entspricht. Andere Zugänge wurden zwar nicht ausgeschlossen, jedoch wurde verlangt, dass Defizite der Allgemeinbildung kompensiert werden, und zwar in der Regel *vor* Studienbeginn (vgl. ebd., S. 16). Daran hat sich grundsätzlich nichts geändert, auch wenn die Zulassung zu den pädagogischen Hochschulen aktuell uneinheitlich ist und die ur-

sprünglich strengen Aufnahmekriterien teilweise gelockert wurden (vgl. SKBF 2018, S. 259f.).⁴

Trotzdem liegt hier ein systematisches Unterscheidungskriterium der pädagogischen Hochschulen vor. Die folgende Abbildung, die freilich stark vereinfacht ist, kann zeigen, was ich meine:

	Universität	Pädagogische Hochschule	Fachhochschule
24	<i>Berufsbildung</i>		
23			
22			
21			
20	Studium: Bachelor / Master	20 <i>Berufsbildung</i>	20
19		19	19
18		18	18
17		17	17
16		16	16
15	Gymnasium	15	15 <i>Berufsbildung</i>
14		14	14 Berufsmaturitätsschule
13		13	13
12		12	12
11	obligatorische Schule	11	11
10		10	10
9		9	9
8		8	8
7		7	7
6		6	6
5		5	5
4		4	4
3		3	3
2		2	2
1	1	1	1

Abbildung 1: Berufsbildung an Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen

⁴ Das hat hauptsächlich damit zu tun, dass die pädagogischen Hochschulen aufgrund ihrer kantonalen Trägerschaft im Prinzip nach Belieben eigene Zugangswege festlegen können, auch wenn sie dann in Kauf nehmen müssen, dass ihren Diplomen die EDK-Anerkennung fehlt.

Wer in einen Studiengang einer Fachhochschule eintritt, verfügt in der Regel nicht über einen allgemeinbildenden Schulabschluss, sondern hat bereits eine längere Phase der beruflichen Bildung hinter sich, die er mit einer Berufsmaturität ergänzt hat. Er hat das Fach, das er studieren möchte, bereits praktisch kennengelernt⁵, während dies beim Eintritt in eine pädagogische Hochschule nicht der Fall ist. Auch wenn PH-Studierende das Berufsfeld Schule durchaus kennen, da sie als Schülerinnen und Schüler ja ausgiebig Gelegenheit hatten zu beobachten, was es mit dem Lehrerberuf auf sich hat, ist diese «apprenticeship of observation», wie sie von Dan Lortie (1975) genannt wird, nicht mit einer formellen Berufslehre vergleichbar. Denn es fehlt ein wesentliches Moment: die eigene berufliche Praxis.

Die pädagogischen Hochschulen unterscheiden sich in diesem Punkt auch von den Universitäten. Zwar führt auch der Eintritt in einen universitären Studiengang über eine allgemeinbildende gymnasiale Maturität, aber im Unterschied zu den pädagogischen Hochschulen sind Universitäten nicht an einer beruflichen, sondern an einer akademischen Bildung ausgerichtet. Die Einführung in ein Berufsfeld erfolgt in der Regel erst *nach* dem universitären Studienabschluss, wie die Beispiele Medizin, Rechtswissenschaft und Theologie zeigen. Dementsprechend sind es auch nicht die Universitäten, die die Berufsqualifikation bescheinigen, sondern Berufsorganisationen wie die Verbindung der Schweizer Ärzte und Ärztinnen (FMH) oder staatliche bzw. kirchliche Organe wie im Falle der Ordination von Geistlichen und Pfarrern. Wer dagegen sein Studium an einer pädagogischen Hochschule abschliesst, dem wird nicht nur ein akademisches Diplom ausgehändigt, er erhält in Form eines Lehrdiploms auch die Bescheinigung seiner beruflichen Qualifikation.

⁵ Das gilt in der Regel auch für Studiengänge, die nicht an eine formelle Berufslehre anschliessen, wie im Bereich der Künste, der Musik oder beim Sport. Die Praxiserfahrung wird hier im Rahmen von selektiven Aufnahmeverfahren mit Eignungsabklärung überprüft, zu deren Vorbereitung oft ein Propädeutikum oder «Vorkurs» absolviert werden kann.

So trivial es klingen mag, so sehr liegt in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine systematische Besonderheit der pädagogischen Hochschulen, die weder auf die Fachhochschulen noch auf die Universitäten im gleichen Sinn zutrifft. Anders als eine Fachhochschule und anders als eine Universität ist eine pädagogische Hochschule für die Berufsbildung der Studierenden voll und ganz verantwortlich. Im Anerkennungsreglement der EDK (2019), das soeben total überarbeitet wurde, heisst es ausdrücklich, die von der EDK anerkannten Ausbildungen würden «jene *beruflichen Kompetenzen* (vermitteln), die für die Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern der obligatorischen Schule oder der Maturitätsschulen *notwendig* sind» (Art. 7 – Hervorhebungen W.H.). Obwohl klar ist, dass es auch im Lehrerberuf nach der Grundausbildung im Minimum etwa fünf Jahre dauert, bis jemand kompetent unterrichten kann, wie die Novizen-Experten-Forschung zeigt (vgl. Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Feltovich, Prietula & Ericsson, 2018), sind die Studiengänge der pädagogischen Hochschulen *integral* berufsbildend und berufsqualifizierend.

2. Zwei Dogmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dieses *Alleinstellungsmerkmal* der pädagogischen Hochschulen⁶ – um mich in der Sprache des Marketings auszudrücken – bildet den Ausgangspunkt für meine folgenden Überlegungen zur Eigenständigkeit der pädagogischen Hochschulen. Wenn wir uns weiter an die Kriterien halten, die Criblez (2010) zur Unterscheidung der «neuen» von der «alten» Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwendet hat, dann muss es nun, nachdem wir deren vier

⁶ Es ist erstaunlich, dass dieser wesentliche Punkt in dem Papier, das die PH-Kammer von *swissuniversities* 2017 zur Charakterisierung der pädagogischen Hochschulen vorgelegt hat, kaum zur Sprache kommt (vgl. PH-Kammer, 2017a). Die Merkmale, die hier genannt werden und «den Hochschultypus PH ... hauptsächlich kennzeichnen» (ebd., S. 1) sollen, sind zu unspezifisch, als dass sie den pädagogischen Hochschulen ein eigenes Profil geben könnten.

diskutiert haben, um die restlichen drei gehen, nämlich um die Tertiarisierung, die Akademisierung und die Verwissenschaftlichung.

Die *Tertiarisierung* ist in einem gewissen Sinne trivial, denn sie lässt weder die Universitäten noch die Fachhochschulen von den pädagogischen Hochschulen unterscheiden, sondern ist Bedingung dafür, dass wir die drei Hochschultypen überhaupt miteinander vergleichen können.⁷

Es verbleiben die *Akademisierung* und die *Verwissenschaftlichung*. Im Gegensatz zur Tertiarisierung, die für unser Anliegen zu unspezifisch ist, ist die Akademisierung zu spezifisch, da sie in der Regel mit den Universitäten in Verbindung gebracht wird. Das zeigt der Begriff des *academic drift*, der für die Tendenz einer Hochschule steht, sich dem universitären Hochschultyp anzugleichen, wie dies in Ländern mit gegliedertem Hochschulsystem häufig beobachtet wird (vgl. Harwood, 2010; Rauner, 2012).⁸ Dementsprechend wird der Begriff der Akademisierung oft negativ, ja nicht selten sogar als Schimpfwort gebraucht, auch in der Schweiz, indem von der *Verakademisierung* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Rede ist. Um meine Überlegungen nicht insgeheim am Masstab der Universitäten auszurichten, möchte ich daher auf das Kriterium der Akademisierung verzichten.⁹

Wie weit den pädagogischen Hochschulen ein Profil zukommt, das sie als eigener Hochschultypus gegenüber den Universitäten und den Fachhochschulen auszeichnet, entscheidet sich damit an der Frage, in welchem Verhältnis ihr institutioneller Kernauftrag, nämlich die Berufsausbildung von

⁷ Mit dem Kriterium der Tertiarisierung wird lediglich zum Ausdruck gebracht, dass eine Ausbildung postsekundär ist, also einen Abschluss auf der Sekundarstufe II voraussetzt (vgl. Criblez, 2010, S. 44). Alle drei Hochschultypen (Tertiär A), aber auch die Höhere Berufsbildung (Tertiär B), erfüllen dieses Kriterium (vgl. SKBF, 2018, S. 272).

⁸ Harwood (2010) verwendet die Begriffe *academisation* und *academic drift* ausdrücklich als Synonyme.

⁹ Mit der Akademisierung werden insbesondere die Abschlüsse, die an einer Hochschule gemacht werden können, wie Bachelor, Master, Doktorat und Habilitation, in den Vordergrund gerückt. Bekanntlich verfügen die pädagogischen Hochschulen in der Schweiz weder über das Promotions- noch über das Habilitationsrecht.

Lehrerinnen und Lehrern, mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit steht. Meine Überlegungen versuchen, auf diese Problemstellung eine Antwort zu geben. Allerdings werde ich Ihnen keine definitive Antwort geben können; meine Ausführungen werden eher *aufschliessenden* als *abschliessenden* Charakter haben.

Das hat im Wesentlichen damit zu tun, dass uns zwei Dogmen im Wege stehen, die es verunmöglichen, einen unverstellten Blick in die Zukunft der pädagogischen Hochschulen zu werfen. Erst wenn wir die beiden Dogmen beiseite geschafft haben, wird sich der Horizont lichten und werden wir den pädagogischen Hochschulen ein eigenes Profil geben können.

Was für Dogmen meine ich? Ich meine das Dogma von der *Einheit von Theorie und Praxis* und das Dogma von der *Einheit von Lehre und Forschung*. Das erste Dogma ist ein Erbe der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die ihr Selbstverständnis geradezu daraus herleitete, Theorie und Praxis verbinden, verknüpfen, verweben, verzahnen, verflechten, vereinen, verschmelzen oder sonstwie integrieren zu müssen, und da ihr dies nie gelang, sich darauf versteifte, im Theorie-Praxis-Problem das *Kernproblem* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sehen.

Das zweite Dogma bestimmt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit ihrer Tertiarisierung. Unter der Annahme, die Einheit von Forschung und Lehre sei ein *definierendes* Kriterium einer Hochschule, wird gefordert, dass auch die pädagogischen Hochschulen diese Einheit verwirklichen müssten. Nicht zuletzt Vertreterinnen und Vertreter der pädagogischen Hochschulen scheinen dieser Ansicht zu sein.

Wie sehr die beiden Dogmen den Status der pädagogischen Hochschulen bestimmen, zeigt das bereits erwähnte Anerkennungsreglement der EDK. Dessen Artikel 14 lautet: «Die Ausbildung [zur Lehrperson der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Maturitätsschulen, W.H.] verbindet Theorie und

Praxis sowie Lehre und Forschung» (EDK, 2019a).¹⁰ Der Artikel wird weder erläutert noch begründet, sondern kommt wie eine *Offenbarung* daher.¹¹ Das aber bestätigt nur, dass wir es mit unhinterfragten Dogmen zu tun haben, über die aufzuklären höchste Zeit ist.

3. Einheit von Theorie und Praxis

Beginnen wir mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Als *Problem* wird das Verhältnis deshalb wahrgenommen, weil Theorien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Funktion zugewiesen wird, das praktische Handeln *anzuleiten*. Das ist nicht nur eine Überschätzung der Leistungsfähigkeit von Theorien, sondern offenbart auch ein Wissenschaftsverständnis, das überholt ist. Beides möchte ich kurz ausführen.

3.1 Anwenden und Finden von Theorie

Ohne mich gross um eine Definition zu bemühen, lässt sich sagen, dass Theorien in der Regel in Form von Aussagen vorliegen. Man nennt dies auch den *statement view* von Wissenschaft. Wissenschaften machen Aussagen (*statements*) über ihre Gegenstände, die im Idealfall in Form von Zusammenhangsbehauptungen bzw. Gesetzesaussagen vorliegen.¹² Solche Zusammenhangs- oder Wenn-dann-Behauptungen sind allgemeiner Art, d.h. sie gelten im Prinzip überall und jederzeit.

¹⁰ Bereits in den Vorläuferdokumenten findet sich der Passus, und zwar im Reglement zur Vorschul- und Primarstufe im Art. 3^{bis} Abs. 2, im Reglement zur Sekundarstufe im Art. 5 Abs. 2 und im Reglement zu den Maturitätsschulen im Art. 6 Abs. 1.

¹¹ Auch die «Erläuterungen» zum Anerkennungsreglement klären nicht, was unter «Verbindung von Theorie und Praxis» und «Verbindung von Lehre und Forschung» im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften zu verstehen ist (vgl. EDK, 2019b, S. 22). Im Übrigen findet sich auch schon in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» der Passus: «Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis aus» (EDK, 1993, S. 13).

¹² So definiert zum Beispiel Andreas Diekmann (2004) den Begriff der Theorie im weiteren Sinne als «(a) eine Menge miteinander verknüpfter Aussagen, von denen sich (b) eine nicht-leere Teilmenge auf empirisch prüfbare Zusammenhänge zwischen Variablen bezieht» (S. 122).

Praxis ist aber nicht überall und jederzeit, sondern *hier* und *jetzt*. Allein schon deshalb können Theorien mit der Praxis nie eins zu eins übereinstimmen. Weil sie allgemein sind, müssen die Randbedingungen ihrer Anwendung immer erst hinzugefügt werden. Das ist kein Vorgang, der sich *logisch* vollziehen lässt, sondern auf *Interpretation* angewiesen ist. Die Partikularitäten des Ortes, der Zeit, der Umstände und Personen, unter denen praktisch gehandelt wird, werden von keiner Theorie erfasst, womit ausgeschlossen ist, dass *irgendeine* Praxis durch *irgendeine* Theorie jemals determiniert werden kann.

Das wussten auch Immanuel Kant und Friedrich Herbart, die beide in der Geschichte der Pädagogik eine wichtige Rolle spielten. In seiner Abhandlung «Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis» schreibt Kant, dass zwischen Theorie und Praxis «ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde» (Kant, 1983a, S. 127), die Theorie möge *noch so vollständig sein*. Dieses Mittelglied wird von Kant *Urteilkraft* genannt. Sie hilft dem Praktiker und der Praktikerin zu unterscheiden, ob etwas der Theorie entspricht oder nicht. Kant spricht von einer «Naturgabe» (ebd.), die er auch «Talent» nennt (vgl. Kant, 1983b, S. 184). Naturgaben und Talente lassen sich zwar üben, aber nicht «belehren» (wie Kant sagt). Zu deren Übung sind *Beispiele* erforderlich, die Kant den «Gängelwagen der Urteilkraft» (ebd., S. 185) nennt. Ich halte dies für eine bedeutende Einsicht, die in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung begründen kann, weshalb Fallbeispiele wichtig sind, um den Beruf zu erlernen.¹³

¹³ Ich vermeide es, von «Fällen» und «Fallverstehen» zu sprechen, denn ein Fall ist immer ein Fall von etwas oder ein Fall, der sich unter ein Prinzip oder ein Gesetz rubrizieren lässt (vgl. Buck, 1981). Genau das ist aber nicht die Situation, wie wir sie in der pädagogischen Praxis vorfinden. Kein «Fall» ist wie ein anderer, also fehlt den «Fällen» genau das, was echte Fälle auszeichnet: Sie lassen sich nicht unter ein Allgemeines subsumieren. Statt von Fällen sollten wir daher besser von Beispielen sprechen, die sich im Sinne von «Familienähnlichkeiten» (Wittgenstein) *ähneln*, d.h. wie Verwandtschaftsbeziehungen keine wirklich *gleichen* Fälle kennen, selbst bei eineiigen Zwillingen nicht, sondern nur «Einzelfälle», die sich auf immer wieder andere Weise «gleichen». Im Sinne solcher Fa-

Mit dem Begriff des Taktes hat Herbart etwas Ähnliches gemeint. Auch der Takt ist keine logische, sondern eine *psychologische* Grösse. Er muss, wie sich Herbart ausdrückt, an die Stelle treten, «welche die Theorie leer liess» (Herbart, 1964, S. 246), und zwar um die «Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen» (ebd., S. 285). Der «unmittelbare Regent der Praxis» (ebd.) ist daher auch bei Herbart nicht die Theorie, sondern der Takt, der sich nur durch praktische Erfahrung ausbilden lässt. Herbart ging insofern einen Schritt über Kant hinaus, als er in der *praktischen Erfahrung* – und nicht nur in der Beschäftigung mit Fallbeispielen – eine wesentliche Bedingung der Anwendung von Theorie sah.

Im Falle pädagogischer Praxis ist die Situation jedoch um einiges komplizierter. Kant wie Herbart¹⁴ gingen von einer Konstellation aus, die wir im Kontext von Bildung und Erziehung faktisch nicht haben. Beide hatten nämlich den Idealfall einer *vollständigen* Theorie vor Augen, die *alle* in der Praxis relevanten Sachverhalte abdeckt. Doch niemand wird behaupten wollen, dass der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Theorien in diesem umfassenden Sinn zur Verfügung stehen. Was der pädagogischen Praxis verfügbar ist, ist nicht eine vollständige, die schulische Wirklichkeit in ihrer *Ganzheit* abdeckende Theorie, sondern ein Arsenal an Partialtheorien, die alles andere als vollständig und selten in sich geschlossen sind. Das aber heisst, dass aus dem *Theorie-Praxis-Verhältnis* ein *Theorien-Praxis-Verhältnis* wird. Und die Frage ist nicht mehr, wie wende ich die *eine* vollständige und umfassende Theorie an, die mir zur Verfügung steht, sondern wie finde ich in der Fülle der wissenschaftlichen Theorien diejenige, die auf meine Situation passt und mir helfen kann, mein praktisches Problem zu lösen.

milienähnlichkeiten sind auch die Unterrichtssituationen und die Schülerinnen und Schüler, denen sich Lehrkräfte gegenüber sehen, einander gleich. Da jedoch auch der Begriff des Beispiels irreführen kann, ziehe ich denjenigen des Fallbeispiels vor.

¹⁴ Nicht anders als Kant und Herbart hat sich im übrigen auch Schleiermacher (2000) geäußert: «Theorie ist Folge der Betrachtung über die Praxis, die Betrachtung aber ist etwas Allgemeines; die richtige Anwendung der Theorie setzt das Erfindungsvermögen in der Kunst voraus» (S. 310).

Auch dabei hilft die Logik nicht weiter, sondern es braucht Intuition, Phantasie, Kreativität und gesunden Menschenverstand, um auf jene Theorie zu kommen, die mir helfen kann. Und auch diese Kompetenzen sind ohne Übung und ohne praktische Erfahrung nicht zu haben. Sowohl das Anwenden wie das Finden von Theorie ist an Fähigkeiten gebunden, die sich nicht ihrerseits theoretisch vermitteln lassen, sondern nur praktisch gewonnen werden können.

3.2 Von der Theorie zur Forschung

Soviel zur Leistungsfähigkeit von Theorien in der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern. Der zweite Punkt ist radikaler, denn er bestreitet, dass Theorien überhaupt im Zentrum einer modernen Wissenschaft stehen.

Historisch lassen sich in grober Annäherung zwei Begriffe von Wissenschaft unterscheiden, die ich mit Herbert Schnädelbach (1999) *Systemwissenschaft* und *Forschungswissenschaft* nenne. Systemwissenschaft ist das, was wir vorhin bei Kant und Herbart angetroffen haben. Als System vermag die Wissenschaft die Wirklichkeit im Rahmen einer singulären Theorie erschöpfend darzustellen. Die Wissenschaft gleicht einem Gebäude, das auf solidem Fundament ruht, sukzessive hochgezogen wird und auf absehbare Zeit fertiggestellt werden kann. Ganz im Sinne dieser Gebäudemetaphorik sprach Kant von der «Architektonik der reinen Vernunft» (Kant, 1983b, S. 695).

So kann Wissenschaft aber nicht mehr begriffen werden. Alwin Diemer (1979) spricht von der Ablösung eines *kosmischen* Weltentwurfs durch einen *nomadischen*, wie er in der Neuzeit erfolgte. Die nomadische Weltauffassung impliziert eine unendliche und unvollendete Welt, die nicht abschliessend erkannt, vom Menschen aber durch planmässige Eingriffe verändert werden kann. Ursprung des Wissens in der nomadischen Welt ist nicht mehr die als Kosmos gedachte Welt selber, sondern der Mensch, der sich als *epistemisches Subjekt* zum Garanten der Wahrheit erhebt. Er-

kenntnis ist nicht mehr *Sehen*, was der Fall ist, sondern *Herstellen* von Bedingungen, unter denen die Dinge gezwungen werden, ihre Geheimnisse preiszugeben.¹⁵

Damit verschiebt sich die wissenschaftliche Grundoperation vom *Darstellen* von Wirklichkeit in Form von Theorien zum *Eingreifen* in Wirklichkeit im Rahmen der Forschung (vgl. Hacking, 1996). Für die Letztere ist wesentlich, dass sie nicht zwingend auf Theorie angewiesen ist. Zwar ist auch die moderne Wissenschaft an Theorien gebunden, aber – wie Ian Hacking (1996) betont – es werden «viele wahrhaft grundlegende Forschungen durchgeführt ..., ehe eine irgendwie einschlägige Theorie aufgestellt wird» (ebd., S. 265). Fakten sind oft zunächst einmal einfach Fakten, ob sie in eine Theorie passen oder nicht (vgl. auch Hampe, 2014; Jacquette, 2004).

Das aber heisst, dass aus dem *Theorie-Praxis-Verhältnis* nicht nur ein *Theorien-Praxis-Verhältnis* geworden ist, sondern ein *Forschungs-Praxis-Verhältnis*. Dieses bietet noch weniger Garantie auf Praxisanleitung als die beiden anderen Verhältnisse. Und zwar nicht nur deshalb, weil Forschung darauf ausgerichtet ist, Bestehendes in Zweifel zu ziehen, sondern auch, weil bei empirischen Studien oft ungewiss ist, wie weit ihr Erkenntniswert reicht.

In jüngster Zeit ist vor allem die psychologische Forschung in die Kritik geraten, weil sich herausstellte, dass es oft nicht gelingt, die Ergebnisse von Primärstudien zu replizieren (vgl. Open Science Collaboration, 2015). Das hat zwar auch viel mit dem heutigen Wissenschaftsbetrieb zu tun, stimmt aber nachdenklich, wenn von der Praxis erwartet wird, dass sie sich an den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung orientiert. Wir können ganz

¹⁵ In der Formulierung von Georg Picht (1969), ist Objekt einer modernen Forschungswissenschaft nicht mehr ein Seiendes, «wie es von sich aus ist und sich zeigt» (S. 293), sondern ein Seiendes, «wie es in einem bestimmten Aspekt zur Erscheinung gebracht wird» (ebd.). Kant hat zu dieser erkenntnistheoretischen Wende wesentlich beigetragen, am herkömmlichen Theoriebegriff aber festgehalten.

einfach nicht sicher sein, wie weit die Ergebnisse einer einzelnen Studie verlässlich sind.

Das ist nicht nur in der Psychologie so, sondern dürfte in der Bildungsforschung, die in der Regel nicht experimentell arbeitet, noch weit stärker der Fall sein. Ich staune immer wieder, mit welchem Gottvertrauen in der schweizerischen Bildungspolitik aus einzelnen Studien zum Teil weitreichende Konsequenzen gezogen werden, wie jüngst bei der Festlegung der sogenannten basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit am Gymnasium (vgl. Herzog, 2015a). Angesichts der methodischen Probleme vieler Studien im Bildungswesen ist dies m.E. hochgradig fahrlässig.

Auch Metaanalysen lösen das Problem nicht, wie sich am Beispiel von John Hattie (2009) zeigen lässt. Selbst wenn als Kriterium zur Interpretation einer Metaanalyse eine Effektstärke von Cohen's $d \geq .40$ angesetzt wird (wie bei Hattie), bleiben von den 138 Metaanalysen, die Hattie in seinem Buch *Visible Learning* präsentiert, immer noch 66 Determinanten der Schülerleistung (vgl. ebd., S. 297ff.), deren bloße Aufzählung keine Aussage über guten Unterricht zulässt und die sich im Übrigen auch nicht zu einer Theorie integrieren lassen.

Hattie ist sich dessen bewusst. Ausdrücklich warnt er vor der unreflektierten Nutzung seiner Ergebnisse. Keine Lehrperson werde allein durch Konsultation seines Buches erfahren, wie sich ihr Unterricht verbessern lässt. «Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education» (Hattie, 2009, S. 247). Nur wenn eine Lehrperson ihr Handeln *nicht* an den aufgelisteten Effektstärken orientiert, sondern diese als Hypothesen nutzt, um in ihrem Unterricht eigene Untersuchungen anzustellen, kann sie erwarten, von Hatties Synthese zur Unterrichtsforschung profitieren zu können.

Wie wenig auch die Forschung das Lehrerhandeln anleiten kann, zeigt zudem die Tatsache, dass Hattie seine Synthese von Metaanalysen zur schulischen Wirksamkeit weitergeführt hat. Orientiert man sich auf der Homepage von *Visible Learning Plus*, einer Plattform, die Hattie zusammen mit SAGE betreibt, sind es aktuell 277 Bedingungsfaktoren schulischen Lernens, über die Metaanalysen ausgewertet wurden.¹⁶ Dies entspricht ziemlich genau einer Verdoppelung der Datenbasis innerhalb von lediglich zehn Jahren. Berücksichtigt man auch hier nur die Wirkfaktoren mit einer Effektstärke von $d \geq .40$, dann ist deren Zahl von 66 im Jahr 2009 auf aktuell 132 angestiegen, auch dies entspricht einer Verdoppelung.

Hattie zeigt damit beispielhaft, wie wenig eine Forschungswissenschaft geeignet ist, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ob sie nun an einer pädagogischen Hochschule oder wo auch immer stattfindet – zu einer stabilen Orientierung zu verhelfen. Der Stand der Forschung ist eben bereits morgen wieder ein anderer als heute.

4. Einheit von Forschung und Lehre

Damit komme ich zum zweiten Dogma, das den pädagogischen Hochschulen den Blick in eine selbstbestimmte Zukunft versperrt: das Dogma von der Einheit von Forschung und Lehre. Interessant an *diesem* Dogma ist die Formulierung «Einheit von Forschung und Lehre», denn damit steht nicht der Theorie-, sondern der Forschungsbegriff im Fokus, womit dem Wandel der Wissenschaft zur Forschungswissenschaft Rechnung getragen wird. Man könnte daher meinen, dass dieses zweite Dogma ernster zu nehmen ist als das erste. Dem ist aber nicht so.

Wie schon angedeutet, wird die Einheit von Forschung und Lehre nicht zuletzt von Seiten der pädagogischen Hochschulen eingeklagt. So forderte der

¹⁶ Abgerufen wurde die Global Research Database:
<http://www.visiblelearningmetax.com/Influences> [21.01.2020].

Präsident der COHEP, der Vorläuferorganisation der PH-Kammer, Willi Stadelmann, dass die Verbindung von Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen intensiviert werden müsse (vgl. Stadelmann, 2010, S. 92f.). Ähnliche Äusserungen liegen von Titus Guldimann und Monica Gather Thurler (2010, S. 84) und von Michael Zutavern und Carla Duss (2013, S. 365) vor. Auch Lucien Criblez (2010, S. 51) scheint der Ansicht zu sein, dass in der mangelnden Verbindung von Forschung und Lehre ein Desiderat der pädagogischen Hochschulen liege.¹⁷

Was dabei allerdings auffällt, ist, dass es weniger um den Bildungsauftrag der pädagogischen Hochschulen als um deren institutionellen Status geht. *Wenn* sie als Hochschulen anerkannt werden wollen, *dann* – so lautet das Argument – müssen Forschung und Lehre auch an den pädagogischen Hochschulen eine Einheit bilden.¹⁸ Dieser Pseudologik steht aber der Kernauftrag der pädagogischen Hochschulen entgegen, nämlich die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die PH-Studierenden sollen ja nicht in eine Forschungswissenschaft eingeführt, sondern auf ein ausserakademisches Berufsfeld vorbereitet werden. Da sich Forschungsergebnisse nur bedingt zur Anleitung von pädagogischer Praxis eignen, muss das Verhältnis von Forschung und Lehre an einer pädagogischen Hochschule anders gedacht werden als an einer Universität (vgl. Herzog, 2015b).

¹⁷ Für die Jahre 2012 bis 2016 erklärte die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) die Intensivierung und Systematisierung der «Verbindung von Forschung [und] Lehre in allen Studiengängen» (COHEP, 2011, o. S.) zum strategischen Ziel. Ihre Nachfolgerorganisation, die PH-Kammer, forderte in ihrer Strategie für die anschliessenden Jahre 2017 bis 2020 das Gleiche: «Ausbau der Forschung sowie Stärkung der Verbindung von Forschung und Lehre an Pädagogischen Hochschulen» (PH-Kammer, 2017b, S. 5).

¹⁸ Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Akkreditierungsverordnung des Hochschulrates (2015) als Voraussetzung für die Zulassung zum institutionellen Akkreditierungsverfahren fordert, dass «die Freiheit und die Einheit von Lehre und Forschung» (Art. 4 Abs. 1 Bst. a) gewährleistet sein müssen. Insofern dürfte es nicht leicht sein, den Sinn dieses Kriteriums für die pädagogischen Hochschulen in Frage zu stellen. Meiner Meinung nach sollten die pädagogischen Hochschulen aber genau dies tun.

Während die Forschung aufgrund ihres erkenntnissuchenden Charakters keine Gewähr bietet, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird, erfordert eine berufliche Ausbildung, wie sie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt, eine gewisse Verbindlichkeit der Zielerreichung. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts kann man vorweg nicht kennen, denn sonst müsste man es nicht durchführen, die Ergebnisse einer Berufsausbildung sollten zumindest im Prinzip bekannt sein, sonst lohnten sich die Kosten nicht. Dies wird von den pädagogischen Hochschulen insofern anerkannt, als sie ihre Studiengänge an *beruflichen* und nicht an wissenschaftlichen Standards ausrichten. Offenbar ist man sich insgeheim im Klaren darüber, dass ein dermassen unberechenbares Moment wie die Forschung nicht in die Lehre integriert werden kann.

Wenn die Standards zudem an *Handlungskompetenzen* festgemacht werden, die – entsprechend dem integralen Berufsbildungsauftrag der pädagogischen Hochschulen – in den *Studiengängen* erworben werden müssen, wird erst recht klar, dass von einer Einheit von Lehre und Forschung nicht die Rede sein kann. So heisst es zum Beispiel im «Rahmenstudienplan» der PH Graubünden: «Die nachfolgend formulierten Standards bilden einen Referenzrahmen für die Ausbildung von Lehrpersonen an der PHGR. Dieser liefert eine Grundlage für qualitative Merkmale des guten Unterrichts. *Die Standards beziehen sich auf jene Kompetenzen, welche für die erfolgreiche Berufsausübung von Lehrpersonen erforderlich sind*» (PHGR, 2016, S. 6 – Hervorhebung W.H.). Oft ist ausdrücklich von *Professionsstandards* die Rede, wie an der Pädagogischen Hochschule Schwyz: «Professionsstandards umfassen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Grundlage für erfolgreiches pädagogisches und (fach-) didaktisches Handeln und Urteilen von Lehrpersonen bilden. *Das Studium an der Pädagogischen Hochschule Schwyz ist ausgerichtet auf den Aufbau dieser berufsrelevanten Kompetenzen*» (PHSZ, 2018, S. 5 – Hervorhebung W.H.).

Mit solchen Formulierungen wird nicht nur anerkannt, dass die Berufsbildung den Kernauftrag einer pädagogischen Hochschule ausmacht. Es wird darüber hinaus signalisiert, dass sich erfolgreiches Handeln im Lehrerberuf präzise beschreiben und durch Ausbildung umfassend vermitteln lässt. Mit den Professionsstandards geben die pädagogischen Hochschulen eine Art Erfolgsgarantie auf ihre Studiengänge ab, was im Bereich der Forschung schlicht unmöglich wäre. Sofern eine pädagogische Hochschule ihren Berufsbildungsauftrag ernst nimmt, könnte sie die Einheit von Forschung und Lehre daher nur dann gewährleisten, wenn sie die Ziele der Forschung den Zielen der Lehre *unterordnen* würde.

Für die Forschung hätte dies jedoch fatale Konsequenzen.¹⁹ Denn die Forschung an einer pädagogischen Hochschule könnte sich nicht mehr am Stand der Forschung in der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin orientieren, sondern wäre gezwungen, Forschung zu betreiben, die einem anderen Zweck als demjenigen der Erkenntnisgewinnung dient. Die pädagogischen Hochschulen kämen in Versuchung, sich ein eigenes Forschungsverständnis oder gar einen eigenen Wissenschaftsbegriff zurechtzulegen.²⁰ Mit einem eigenen Begriff von Wissenschaft und Forschung würden sie sich jedoch ins akademische Abseits manövrieren.

Wenn wir respektieren, dass Forschung und Lehre an einer pädagogischen Hochschule eine Vereinheitlichung nicht zulassen, dann folgt daraus allerdings nicht, dass die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine Rolle spielt. Es folgt daraus lediglich, dass die Teilnahme an Forschung kein Beitrag zur Entwicklung von beruflicher Kompetenz sein kann.

¹⁹ Man beachte, dass die Klammer, die bei Wilhelm von Humboldt Forschung und Lehre verbindet, die Bildung als selbstbestimmte Leistung der Studierenden – losgelöst von den Ansprüchen einer beruflichen Tätigkeit – ist (vgl. Plessner, 2003, S. 20ff.; Tenorth, 2010, S. 123ff.).

²⁰ Schon in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» ist diese Problematik aufgebrochen, insofern von der Chance die Rede war, ein «den Ansprüchen des Lehrberufs angemessenes Wissenschaftsverständnis zu formulieren» (EDK, 1993, S. 7).

5. Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ich komme damit zum Schluss meiner Ausführungen. Lassen Sie mich das bisher Gesagte in Thesenform zusammenfassen:

1. Nach offizieller Lesart bilden die schweizerischen pädagogischen Hochschulen Teil eines *binären* Hochschulsystems, das sich in Universitäten und Fachhochschulen gliedert. Die pädagogischen Hochschulen gehören institutionell wie rechtlich zu den Fachhochschulen.
2. Die pädagogischen Hochschulen unterscheiden sich in wichtigen Punkten sowohl von den Universitäten als auch von den Fachhochschulen, weshalb sie als eigenständiger Hochschultypus in einem *ternären* Hochschulsystem verstanden werden können. Akzeptanz als eigenständiger Hochschultyp finden die pädagogischen Hochschulen bisher jedoch lediglich auf einer pragmatischen Ebene (z.B. als Kammer von *swissuniversities*).
3. Um sich ihre Zukunft zu sichern, sollten sich die pädagogischen Hochschulen ein *eigenes Profil* geben, das sich einerseits an ihrem Kernauftrag, der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, orientiert und andererseits dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, der sich aus ihrem Status als Hochschule ergibt, Genüge tut.
4. Eine Eigenheit der pädagogischen Hochschulen liegt darin, dass sie nicht – wie in der Regel die Fachhochschulen – auf eine berufliche Vorbildung ihrer Studierenden aufbauen können, die berufliche Bildung der Studierenden aber auch nicht – wie in der Regel die Universitäten – auf die Zeit nach dem Studium verschieben können, sondern eine Ausbildung gewährleisten müssen, die *integral berufsqualifizierend* ist.
5. Um sich als eigener Hochschultypus zu profilieren, müssen sich die pädagogischen Hochschulen von *zwei Dogmen* verabschieden, die sie bisher daran gehindert haben, den Auftrag der Berufsbildung mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit auf sinnvolle Weise zu verbinden, nämlich vom

Dogma von der Einheit von Theorie und Praxis und vom Dogma von der Einheit von Forschung und Lehre.

6. Theorie und Praxis können in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine Einheit bilden, weil sich Theorien aufgrund ihres allgemeinen, gesetzesförmigen Charakters ohne interpretative Leistungen (wie Urteilskraft oder Takt) nicht anwenden lassen. Zudem geht es in der pädagogischen Praxis oft nicht darum, eine Theorie *anzuwenden*, sondern eine Theorie *zu finden*, die für die Lösung eines Handlungsproblems Hilfe verspricht.

7. Forschung und Lehre können in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine Einheit bilden, weil der Berufsbildungsauftrag der pädagogischen Hochschulen eine *Verlässlichkeit* erfordert, die von der Forschung aufgrund ihres sich ständig verändernden, potentiell subversiven Charakters nicht gewährleistet werden kann.

8. Für eine erfolgreiche Praxis im Lehrerberuf sind Fähigkeiten – wie Intuition, Phantasie, Kreativität, Improvisationstalent, gesunder Menschenverstand – gefordert, die sich *nicht theoretisch* vermitteln lassen, sondern auf Erfahrungen angewiesen sind, die sich nur im Kontext von Handlungssituationen erwerben lassen.

Was folgt aus diesen Thesen für die Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wie rememberlich, ist die Verwissenschaftlichung eines der sieben Kriterien, die Lucien Criblez (2010) zur Charakterisierung der «neuen» im Vergleich zur «alten» Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwendet. Offensichtlich ist es aber nicht leicht zu sagen, welchen Stellenwert Wissenschaft und Forschung an einer pädagogischen Hochschule haben sollen. Wenn als Massstab die «Einheit von Theorie und Praxis» und die «Einheit von Forschung und Lehre» veranschlagt werden, dann kommt dies einer Fehleinschätzung gleich, da damit den Besonderheiten der pädagogischen Hochschulen als «Professionshochschulen» (um einen Ausdruck der PH-Kammer (2017a) zu verwenden) nicht Rechnung getragen wird.

Wie sehr die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch immer «verwissenschaftlicht» werden mag, es wird nie das Wissenschaftssystem sein, das den pädagogischen Hochschulen ihr besonderes Gepräge gibt. Das heisst nicht, dass Wissenschaft und Forschung im Lehrerberuf und in den Studiengängen der pädagogischen Hochschulen keine Rolle spielen. Auch Theorien haben selbstverständlich weiterhin ihre Berechtigung. Professionalität im Lehrerberuf kann aber nicht mit Verwissenschaftlichung der Wissensbasis pädagogischen Handelns gleichgesetzt werden (vgl. Herzog, 2011). Denn das Wissen, das die pädagogische Forschung der pädagogischen Praxis anzubieten hat, reicht nicht aus, um das Handeln einer Lehrkraft anzuleiten, und zwar nicht deshalb, weil die pädagogische Forschung rückständig wäre, sondern weil zwischen Forschungs- und Handlungssituation eine konstitutive Differenz besteht.

Der primäre Auftrag einer pädagogischen Hochschule – ich möchte es wiederholen – liegt nicht darin, Studierenden Forschungskompetenzen zu vermitteln, denn was angehende Lehrkräfte benötigen, sind Handlungskompetenzen im Berufsfeld Schule. Handlungskompetenzen werden aber nicht durch Partizipation an Forschung oder Erfahrung mit eigener Forschung erworben. Beides kann aber helfen, eine *analytische Haltung* gegenüber dem Berufsfeld und der beruflichen Arbeit zu entwickeln.

Wissenschaftliches Denken stellt ein potentes Hilfsmittel dar, um in einer komplexen Situation, wie sie der Unterricht darstellt, zu *lernen*. Denn in komplexen Situationen zu lernen, ist eine Aufgabe, die ohne analytisches Werkzeug nicht gelingen kann. In einem Beruf, der keine – dem Arztberuf vergleichbare – klinische Ausbildungsphase kennt, gilt dies in besonderem Masse. Eines der grössten Probleme des Lehrerberufs, das sich schon in der Ausbildung zeigt, liegt nicht im Theorie-Praxis-Verhältnis, sondern in der Frage, wie man die Erfahrungen, die man in der Praxis macht, adäquat verarbeiten kann. Ohne zu erkennen, was falsch, aber auch was richtig gelau-

fen ist, ist es schlicht unmöglich, aus seinen Erfahrungen zu lernen. Genau dabei können Wissenschaft und Forschung helfen.

Wissenschaft und Forschung sind für Lehrerinnen und Lehrer daher in erster Linie eine Frage der Einstellung und der Mentalität.²¹ Professionelle Lehrpersonen sind vom Wert wissenschaftlichen Denkens überzeugt und setzen dieses zur Optimierung ihrer Berufspraxis ein – ganz so wie sich Hattie (2009) die Nutzung seiner Synthese von Metaanalysen vorstellt. Insofern liegt die Funktion von Wissenschaft und Forschung in der Lehre an einer pädagogischen Hochschule in erster Linie in der Förderung einer analytischen Haltung, die für die Reflexion der beruflichen Praxis und der Erfahrungen, die in dieser Praxis gemacht werden, unabdingbar ist.

Das schliesst nicht aus, sondern ermöglicht geradezu, dass an einer pädagogischen Hochschule hochwertige Forschung betrieben wird. Ebensoviele wird damit ausgeschlossen, dass PH-Dozierende in beiden Bereichen tätig sind: in der Ausbildung *und* in der Forschung. Ausgeschlossen wird lediglich, dass das Eine im Rahmen des Anderen erfolgt. Alle weiteren Fragen, die sich einer pädagogischen Hochschule stellen, wie auch die Frage der Akademisierung, sollten in diesem Licht geklärt werden, ebenso die Frage der Personalrekrutierung.

Erlauben Sie mir noch eine letzte Bemerkung. Es ist Ihnen nicht entgangen, dass ich der Praxis in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine grosse Bedeutung beimesse. Mit Praxis meine ich aber nicht die berufspraktischen Ausbildungsanteile. Die zwar auch, aber den Praxisbegriff, der leider selten klar definiert wird (ebensowenig wie der Theoriebegriff), ver-

²¹ In gewisser Weise war dies auch die Position der «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen». So wenn es an einer Stelle heisst: «Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet» (EDK, 1993, S. 12) und die Wissenschaftlichkeit an anderer Stelle «als eine Grundhaltung professionellen pädagogischen Tuns» (ebd., S. 23) bezeichnet wird.

wende ich in einem weiteren Sinn. Praxis kann auch sein die Beschäftigung mit Fallbeispielen oder Unterrichtsvignetten, die Reflexion pädagogischer Erfahrungen, wie sie innerhalb oder ausserhalb von Schule und Unterricht gemacht werden, die gemeinsame Diskussion von Unterrichtsbeobachtungen oder von videografiertem Unterricht, die Aufarbeitung von persönlichen Überzeugungen von gutem Unterricht, die Simulation von Unterrichtspraxis im Rahmen von Rollenspielen oder Microteaching etc. Ob meine Überlegungen daher eine Revision der Studiengänge an pädagogischen Hochschulen zur Folge haben müssten, kann ich nicht beurteilen. Allerdings war dies auch nicht das Ziel meines Referats. Mein Ziel war vielmehr, einen Weg aufzuzeigen, wie die pädagogischen Hochschulen in eine eigene, selbstbestimmte Zukunft finden können.

Literatur

Buck, Günther (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.

Bundesrat (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994. *Bundesblatt Nr. 29 vom 26. Juli 1994*, 789-875.

Bundesrat (2009). Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) vom 29. Mai 2009. *Bundesblatt Nr. 26 vom 30. Juni 2009*, 4561-4686.

COHEP (2011). *Strategie COHEP 2012-2016*. Download:

https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/111117_DOK_COHEP_Strategie_2012-2016_MV_d.pdf [12.02.2020]

Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.): *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 22–58). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Diekmann, Andreas (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Diemer, Alwin (1979): Die grosse Umorientierung. In: Helmut Klages & Peter Kmieciak (Hrsg.): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel* (S. 573-596). Frankfurt a. M.: Campus.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1995a). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1995b). *Bericht zu den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen»*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2019a). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Download: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/diplanerk/anererkennung_lehrdiplome_regl_d.pdf [12.02.2020]
- EDK (2019b). *Erläuterungen zum Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Download: http://edudoc.ch/record/202456/files/regl_erlaeut_anerk_lehrdipl_d.pdf [12.02.2020]
- Ericsson, K. Anders, Ralf T. Krampe & Clemens Tesch-Römer (1993). The Role of Deliberative Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Feltovich, Paul J., Michael J. Prietula & K. Anders Ericsson (2018). Studies of Expertise from Psychological Perspectives. In: K. Anders Ericsson, Robert R. Hoffman, Aaron Kozbelt & A. Mark Williams (Eds.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 59-83). Cambridge: University of Cambridge Press.
- Guldimann, Titus & Monica Gather Thurler (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In: Hans Amühl & Willi Stadelmann (Hrsg.): *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbil-*

- dung* (S. 80-84). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hacking, Ian (1996). *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften*. Stuttgart: Reclam.
- Hampe, Michael (2014). *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Herbart, Johann Friedrich (1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: *Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel* (S. 279-290). Aalen: Scientia.
- Herzog, Walter (2011). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In: Hans Berner & Rudolf Isler (Hrsg.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49-77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, Walter (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130-143.
- Herzog, Walter (2015a). Bildungsstandards ante portas? Eine kritische Analyse des EDK-Projekts zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs. *Gymnasium Helveticum*, 69 (3), 6-16.
- Herzog, Walter (2015b). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33, 152-163.
- Hochschulrat (2015). *Verordnung des Hochschulrates über die Akkreditierung im Hochschulbereich (Akkreditierungsverordnung HFKG) vom 28. Mai 2015*.
Download: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20151363/index.html> [12.02.2020].
- Jacquette, Dale (2004). Theory and Observation in the Philosophy of Science. In: Uwe Meixner & Albert Newen (Hrsg.): *Philosophiegeschichte und logische Analyse. Logical Analysis and History of Philosophy* (S. 177-196). Paderbron: mentis.
- Kant, Immanuel (1983a). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: *Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Hrsg.*

- Wilhelm Weischädel* (S. 125-172). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, Immanuel (1983b). Kritik der reinen Vernunft. In: *Werke in sechs Bänden, Bd. II. Hrsg. Wilhelm Weischädel*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the Reproducibility of Psychological Science. *Science*, 349 (6251), aac 4716.
- Pätzmann, Monika (2005). *Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft. Dargestellt und diskutiert am Beispiel der Abschlüsse in Architektur und Betriebswirtschaft*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.
- PHGR (2016). *Rahmenstudienplan 14*. O.O.: Pädagogische Hochschule Graubünden. Download: https://phgr.ch/media/143237/200_reglement-rahmenstudienplan-14-teil-1.pdf [12.02.2020]
- PH-Kammer (2017a). *Merkmale des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen*. Download: [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf) [12.02.2020]
- PH-Kammer (2017b). *Strategie 2017-2020 der Kammer PH*. Download: [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf) [12.02.2020]
- PHSZ (2018). *Professionsstandards*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. Download: <https://www.phsz.ch/ausbildung/bachelorstudiengaenge/berufspraxis/> [12.02.2020]
- Picht, Georg (1969). *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Philosophische Studien*. Stuttgart: Klett.
- Plessner, H. (2003). Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In: *Gesammelte Schriften, Bd. X* (S. 7-30). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleiermacher, Friedrich (2000). Auszüge aus den Vorlesungen im Wintersemester 1820/21. In: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1*.

- Hrsg. von Michael Winkler & Jens Brachmann (S. 290-380). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schnädelbach, Herbert (2004). *Erkenntnistheorie zur Einführung*. Hamburg: Junfermann.
- Stadelmann, Willi (2010). Bilanz der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zusammenfassende Resultate der Tagung und Ausblick. In: Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.): *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 92-95). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010). Was heisst Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Heft 1*, 119-134.
- Weber, Karl, Andreas Balthasar, Patricia Tremel, & Sarah Fässler (2010). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel/Bern: Interface Politikstudien Forschung Beratung & Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Zutavern, Michael & Carla Duss (2013). Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz – eine subjektive Bilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31, 364-374.