

Abschied vom Theorie-Praxis-Problem – Überlegungen zur Lehre an pädagogischen Hochschulen *

Walter Herzog

«Theorie ohne Praxis ist für Genies, Praxis ohne Theorie für Verrückte und Schurken.» So drückte sich der niederländische Pädagoge Johannes Gunning (1859-1951) vor längerer Zeit aus. Wenn er Recht haben sollte, so würde dies für die durchschnittliche Lehrperson, die weder Genie noch verrückt ist, heissen, dass sie *beides* braucht: Theorie *und* Praxis.

Aber *welche* Theorie und *welche* Praxis? Wie *viel* Theorie und wie *viel* Praxis? Und *in welchem Verhältnis* sollen Theorie und Praxis stehen?

So überzeugend das Zitat von Gunning ist, so wenig hilft es wirklich weiter. Denn schnurstracks werden Theorie und Praxis bzw. deren Verhältnis zum *Problem*, das zu lösen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – so scheint es jedenfalls – bisher vergeblich versucht hat.

Im Titel meines Referats empfehle ich daher, dass wir uns vom Theorie-Praxis-Problem verabschieden. Das wird zwar nicht vollständig gelingen, aber wir sollten zumindest eine *Relativierung* des Theorie-Praxis-Problems erreichen. Es sollte mehr Gelassenheit einkehren in Sachen Theorie und Praxis. Dies zu erreichen, ist das Ziel meiner folgenden Überlegungen.

Ich werde mit Kant und Herbart beginnen und fragen, wie sie sich das Verhältnis von Theorie und Praxis gedacht haben (1). Ich werde dann zeigen, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis im Falle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung komplizierter ist als es sich Kant und Herbart vorgestellt haben (2). Danach werde ich fragen, was die

* Referat am Institut für Vorschul- und Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW in Solothurn vom 22. Juni 2015.

Charakteristika einer modernen Wissenschaft sind. Wir werden sehen, dass dies nicht Theorien sind, sondern die Forschung (3). Anschliessend werde ich fragen, auf was für Wissen sich Lehrkräfte bei ihrem beruflichen Handeln stützen (4). Das wird mich zu einer Art Auslegeordnung führen, bei der auch Theorien eine Rolle spielen, aber in erster Linie die Forschung und das Wissen. Von *hier* aus – und *erst* von hier aus – sollten wir nach der Lehre fragen. Das werde ich im letzten Schritt meiner Überlegungen tun (5).

1. Theorie und Praxis bei Kant und Herbart

Wenn ich vorschlage, dass wir uns vom Theorie-Praxis-Problem verabschieden, dann nicht zuletzt deshalb, weil es für das Theorie-Praxis-Problem keine Lösung gibt, jedenfalls nicht im Sinne einer *Auflösung* des Problems – so wie sich ein Rätsel in Luft auflöst, wenn man es geknackt hat. Dass dem so ist, liegt daran, dass Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen liegen bzw. logisch von verschiedener Art sind. Ich will nicht sagen, Theorie und Praxis seien wie Feuer und Wasser, aber etwas in der Art ist durchaus der Fall.

Ohne dass ich mich gross um den Begriff der Theorie bemühe, lässt sich sagen, dass Theorien in *propositionaler Form* vorliegen, d. h. in Form von Sätzen bzw. Aussagen. Man nennt dies auch den *statement view* von Wissenschaft. Wissenschaften machen *statements* (Aussagen) über ihre Gegenstände, Aussagen, die den Gegenstand in seiner Wirklichkeit beschreiben oder darstellen. Wissenschaftliche Aussagen, die im Idealfall in Form von Wenn-dann-Behauptungen bzw. Gesetzesaussagen vorliegen, sind allgemeiner Art. Sie sind – wiederum idealerweise – raum-zeitlich invariant, d. h. sie gelten überall und jederzeit – sowohl heute wie morgen, sowohl hier in Solothurn wie dort in Kapstadt oder – wenn es um die Physik geht – im Weltall.

Theorien, so verstanden – als allgemeine, raum-zeitlich invariante Aussagensysteme –, können mit der Praxis nie eins zu eins übereinstimmen. Weil sie allgemein und meist auch abstrakt sind, weil sie die Randbedingungen ihrer Anwendung ausklammern, müssen sie unter Berücksichtigung der konkreten Umstände, die in der Praxis, d. h. im Hier und Jetzt, gegeben sind, *interpretiert* werden, um von praktischem Nut-

zen zu sein. Das ist kein Vorgang, der sich logisch vollziehen lässt, sondern – wie gesagt – auf Interpretation angewiesen ist. Die Partikularitäten des Ortes, der Zeit, der Umstände und der 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 nicht unwichtige Rolle spielen. In seiner berühmten 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). Beides sind subjektive bzw. psychologische (und damit eben nicht logische) Begriffe. 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 bedeutsame Einsicht, die in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung begründen kann, weshalb Beispiele oder Fälle wichtig sind, um den Beruf zu erlernen. Wobei die Begründung sehr einfach ist: Sie nimmt lediglich Bezug auf das, was wir herkömmlicherweise unter einer Theorie verstehen, stellt fest, dass die Anwendung von Theorie ohne subjektiven Anteil seitens des Praktikers oder der Praktikerin nicht gelingen kann und leitet daraus ab, dass der subjektive Anteil eingeübt werden muss, wofür Fälle bzw. Beispiele die Methode der Wahl sind.

Herbart, Kants Nachfolger in Königsberg, hat mit dem Begriff des Taktes etwas Ähnliches gemeint. Auch der Takt ist keine logische, sondern eine psychologische Grösse. Er muss 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 nicht die Theo-

rie, sondern der Takt, der sich auch gemäss Herbart nicht «belehren», sondern nur durch praktische Erfahrung ausbilden lässt.

Herbart geht insofern etwas über Kant hinaus, als er von der *praktischen Erfahrung* als Bedingung der Anwendung von Theorie spricht. Ohne mit der Anwendung von Theorien Erfahrungen zu machen, kann man sie nicht optimal nutzen.

Auch das kann man fast eins zu eins auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen. Ohne praktische Erfahrung, d. h. ohne Praxisanteile in der Ausbildung von Lehrkräften, werden diese nie lernen, wie man theoretisch angeleitet unterrichtet.

2. Von der Deduktion zur Abduktion

Soweit mein Rückblick auf Kant und Herbart, deren Position ich im nächsten Schritt meiner Überlegungen kritisch beleuchten möchte.

Letztlich gehen beide – Kant wie Herbart – von einer Situation aus, die wir in Wirklichkeit – jedenfalls im Kontext von Bildung und Erziehung – nicht haben. Beide nehmen an, dass wir über eine *vollständige* Theorie verfügen, die alle in der Praxis relevanten Sachverhalte abdeckt. Ausdrücklich versteht Herbart unter einer Wissenschaft eine «Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen» (Herbart 1964, S. 283 – Hervorhebung W.H.). Die Theorie bildet m.a.W. ein *System*, das der Wirklichkeit entspricht.

Da ich auf den Begriff des Systems zurückkommen werde, möchte ich ein Zitat von Kant einflechten, das deutlich macht, dass Wissenschaft (noch) damals – zu Zeiten von Kant und Herbart – als *Systemwissenschaft* begriffen wurde. In der «Kritik der reinen Vernunft» spricht Kant davon, dass erst die «systematische Einheit» dasjenige sei, «was gemeine Erkenntnis ... zur Wissenschaft ... macht» (Kant 1983, S. 695). Weiter schreibt er: «Ich verstehe ... unter einem System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen sowohl, als die Stelle der Teile untereinander, a priori bestimmt wird. Der szientifische Vernunftbegriff enthält also den Zweck und die Form des Ganzen, das mit demselben kongruiert. Die

Einheit des Zwecks, worauf sich alle Teile und in der Idee desselben auch untereinander beziehen, macht, dass ein jeder Teil bei der Kenntnis der übrigen vermisst werden kann, und keine zufällige Hinzusetzung oder unbestimmte Grösse der Vollkommenheit, die nicht ihre a priori bestimmten Grenzen habe, stattfindet. Das Ganze ist also gegliedert (*articulatio*) und nicht gehäuft (*coacervatio*); es kann zwar innerlich (*per intus susceptionem*), aber nicht äusserlich (*per appositionem*) wachsen, wie ein tierischer Körper, dessen Wachstum kein Glied hinzusetzt, sondern, ohne Veränderung der Proportion, ein jedes zu seinen Zwecken stärker und tüchtiger macht» (ebd., S. 696). Ein System ist eine Art Organismus, d. h. eine in sich geschlossene Ganzheit, die in sich differenziert ist, aber einen einheitlichen Zweck hat und auch nur als Einheit bestehen und verstanden werden kann.

Wenn wir dafür den Begriff der Theorie einsetzen, dann sehen wir ohne lange überlegen zu müssen, dass der pädagogischen Praxis ein solches System, d. h. eine vollständige Theorie, nicht zur Verfügung steht. Das aber heisst, dass aus dem *Theorie-Praxis-Verhältnis* ein *Theorien-Praxis-Verhältnis* wird, denn der pädagogischen Praxis steht nicht nur *eine* Theorie, die zudem *vollständig* wäre, gegenüber, sondern ein ganzes Arsenal an Theorien, die alles andere als vollständig und selten in sich geschlossen sind.

Schon die Frage, *welche* Wissenschaft der pädagogische Praxis zuzuordnen ist, lässt sich schwer beantworten. Denn es gibt nicht nur *eine* Wissenschaft, sondern *mehrere*, die sich für Bildung und Erziehung interessieren und dabei höchst heterogene Erkenntnisse zutage fördern. An welcher dieser Wissenschaften soll sich die pädagogische Praxis orientieren?

Knüpft man sich die diversen Wissenschaften vor, dann sieht man erneut nicht Einheitlichkeit und Vollständigkeit, sondern Vielfalt und Heterogenität. In jeder der Disziplinen, die sich mit Schule und Unterricht befassen, gibt es nicht nur *eine* Theorie, die etwas zu sagen hat, sondern *mehrere*. Und wiederum stellt sich die Frage, an welcher der vielen Theorien sich die Praxis orientieren soll.

Das Theorie-Praxis-Problem gewinnt damit einen anderen Charakter als bei Kant und Herbart. Es geht nicht mehr um die Frage, wie die eine, vollständige Theorie angewendet wird, sondern um die ganz andere Frage, welche Theorie im konkreten Fall die richtige ist und genutzt werden soll. Wir stehen nicht vor *einer* Theorie, die wir mit der Praxis in Verbindung setzen wollen, sondern vor einem ganzen Strauss von Theorien, denen gegenüber die Frage lautet: Welche der Theorien, die mir verfügbar sind, ist die richtige, um das praktische Problem, vor dem ich stehe, optimal zu lösen?

Auch dafür gibt es einen Lösungsvorschlag. Er heisst *Abduktion*. Auch die Abduktion ist kein logisches Verfahren, obwohl Charles Sanders Peirce versuchte, die Abduktion der Induktion und der Deduktion zur Seite zu stellen. Die Leistung der Abduktion liegt darin, im konkreten Fall zu erkennen, was wichtig und was unwichtig ist, um auf der Basis dieser Unterscheidung die passende Theorie zu finden. Wie Charles Sanders Peirce schreibt, geht die Abduktion «von den Tatsachen aus, ohne ... eine spezielle Theorie zu verfolgen, obwohl sie durch das Gefühl motiviert ist, dass eine Theorie erforderlich ist, um die ... Tatsachen zu erklären» (Peirce, Collected Papers 7.218).

Auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezogen, heisst dies, dass den angehenden Lehrkräften «abduktive Kompetenz» (wenn Sie mir diese neueste Kompetenz durchgehen lassen) vermittelt werden muss. Bemessen würde die abduktive Kompetenz an der Fähigkeit einer Lehrperson zu verstehen, was in der konkreten Situation vorgefallen ist und wie – d. h. gemäss welcher Theorie – sie am besten auf den Vorfall reagiert. Insofern könnte man die abduktive Kompetenz auch *Theoriefindungskompetenz* nennen – im Unterschied zur Urteilskraft Kants und zum Takt Herbarts, die wir *Theorieanwendungskompetenzen* nennen könnten.

Die Frage ist nur, wie man diese Kompetenzen ausbildet. Vor allem die Theoriefindungskompetenz ist nicht leicht zu erwerben. Denn bevor man Theorien finden kann, muss man sie kennen. Es ist wie mit dem Schlüssel, den man verloren hat. Wenn man nicht (mehr) weiss, wie er aussieht, wird man ihn nie finden. Theoriefindungskompetenz würde daher voraussetzen, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung viel stärker auf Theorien ausgerichtet würde, als dies aktuell der Fall ist. Ich glaube nicht,

dass dies ein empfehlenswerter Weg ist, und sei es nur, weil wir oft nicht wissen, ob eine Theorie überhaupt hilft, um ein praktisches Problem zu lösen.

Allerdings meine ich, dass die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen hier eine wichtige Aufgabe hätte, nämlich das Theorienangebot der Bezugsdisziplinen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung daraufhin zu durchforsten, welche Theorien es wert sind, den Lehrerstudierenden vermittelt zu werden und welche nicht. Es ginge darum, die Leistung der Abduktion vorerst nicht an die Lehrkräfte zu delegieren, sondern von der PH-Forschung einzufordern, die gleichsam stellvertretend für die Lehrkräfte – auf einem allerdings abstrakteren Niveau – jene Theorien auswählt, die der pädagogischen Praxis potentiell von Nutzen sind. Diese Theorien wären es dann auch wert, in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vermittelt zu werden. Auf dieser Basis, aber *erst* auf dieser Basis, könnte dann die angesprochene abduktive Kompetenz eingeübt werden, was allerdings ohne praktische Erfahrung wiederum nicht möglich sein dürfte.

3. Systemwissenschaft vs. Forschungswissenschaft

Ich habe bisher zwei Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses diskutiert, die beide unlösbar sind, sofern wir mit Lösung eine *Auflösung* der Probleme durch ein logisch befriedigendes Verfahren meinen. Gerade das geht nicht. In beiden Fällen hilft die Logik nicht weiter. Vielmehr sind subjektive Leistungen gefordert – Theorie*anwen-*dingungskompetenz beim ersten und Theorie*findung*skompetenz beim zweiten Problem.

Doch genug der Kompetenzen. Im dritten Teil meiner Ausführungen möchte ich ein anderes Thema anschneiden. Wenn ich vom *Abschied* vom Theorie-Praxis-Problem spreche, dann können meine bisherigen Überlegungen zwar die Komplexität des Problems aufzeigen, einen Anreiz, sich vom Problem zu verabschieden, geben sie aber (noch) nicht. Das ändert sich, wenn wir fragen, ob Theorien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht zu viel Bedeutung eingeräumt wird.

Wer *Theorie* sagt, der scheint *Wissenschaft* zu meinen. Der Streit um das Theorie-Praxis-Verhältnis ist daher nicht zuletzt ein Streit um die Frage, wie wissenschaftlich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein soll oder sein kann. Aber sind Theorien in

einer Wissenschaft so wichtig? Spielen sie eine so grosse Rolle, dass sie geradezu als Synonym für Wissenschaftlichkeit dienen können?

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 seit den alten Griechen kennen und was wir vorhin bei Kant und Herbart angetroffen haben. Hier steht die Theorie (im Singular) im Vordergrund. Wie Hans-Georg Gadamer ausführt, liegen Theorien nahe beim «Beschauen und Betrachten, fern von allem Brauchen und Nutzen» (Gadamer 1983, S. 27). Begrifflich scheint Theorie von gleicher Abkunft zu sein wie Theologie (vgl. Toulmin 1982). Insofern geht es um etwas Erhabenes und Göttliches. Theorie meint Kontemplation von Wirklichkeit, wie sie gemäss Aristoteles (1972) in Reinform nur den Göttern möglich ist. Die Götter sehen mit einem Blick, was der Fall ist.

Insofern Theorien mit Kontemplation und Deskription von Wirklichkeit zu tun haben, zehren sie von optischen Metaphern, die sich entweder direkt am Auge orientieren (Schauen, Sehen, Überblicken, Aufklärung, Einsicht, Evidenz etc.) oder technische Geräte beiziehen, die die Funktion des Auges simulieren (Abbilden, Kopieren, Widerspiegeln etc.). Damit verbunden ist die Idee der Wahrheit als Abbildung bzw. Spiegelung der Wirklichkeit. Eingeschleust in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wird von Theorien erwartet, dass sie die pädagogische Wirklichkeit eins zu eins abbilden, damit sie den angehenden Lehrkräften anschaulich vor Augen geführt werden kann.

Der Begriff des Systems, den wir bei Kant und Herbart angetroffen haben, entspricht dieser Leistung von Wissenschaft. Als System vermag die Wissenschaft die Wirklichkeit in einer singulären Theorie vollständig und umfassend darzustellen, was insofern praktisch relevant ist, als nur mehr Urteilskraft gefordert ist, um die Theorie nutzbar zu machen. Die Wissenschaft gleicht einem Gebäude, das auf soliden Fundamenten – empirischer oder rationaler Art – ruht, sukzessive hochgezogen wird und auf absehbare Zeit fertig gestellt werden kann. Ganz in Sinne dieser Gebäudemetaphorik spricht Kant von der «Architektonik der reinen Vernunft» (Kant 1983, S. 695).

So aber kann Wissenschaft *heute* 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 ist nicht mehr die Welt selber, sondern der Mensch, der sich als *epistemisches Subjekt* zum Garanten der Wahrheit erhebt. Während die Wissenschaft der kosmischen Weltauffassung betrachtend, staunend und geduldig ist, erweist sich die Wissenschaft des nomadischen Weltentwurfs als intervenierend, nüchtern und ruhelos. Wissenschaft ist nicht mehr *Sehen*, was der Fall ist, sondern *Herstellen* von Bedingungen, unter denen die Dinge gezwungen sind, ihre Geheimnisse preiszugeben.¹

Insofern wissenschaftliche Erkenntnis nicht aus einer *Weltbetrachtung* mit anschließender *Weltbeschreibung*, sondern – mit Nelson Goodman (1984) gesprochen – aus einer *Welterzeugung* hervorgeht, verschiebt sich die wissenschaftliche Grundoperation – nun mit Ian Hacking (1996) gesprochen – vom *Darstellen* von Wirklichkeit zum *Eingreifen* in Wirklichkeit. Dafür steht das Experiment, das paradigmatisch zum Ausdruck bringt, was Forschung heisst. Das Experiment bestimmt den Charakter der neuzeitlichen Wissenschaft, die deshalb nicht mehr Systemwissenschaft, sondern Forschungswissenschaft ist.

Ein wichtiges Element in meiner Argumentation bildet die Tatsache, dass Forschung nicht zwingend auf Theorie angewiesen ist. Nur ein geringer Teil der wissenschaftlichen Forschung ist theorieprüfend. Der grössere Teil kommt ohne Theorie aus, oder aber die Theorie ist von so beschränkter Reichweite, dass von Theorie im strengen Sinn nicht die Rede sein kann. Dies kommt einer Abkehr von Popper und vom Kritischen Rationalismus gleich, denn Popper setzte die Logik der Forschung mit Theorieprüfung gleich. Wie aber Ian Hacking betont, werden «viele wahrhaft grundlegende

¹ Kant hat zu dieser erkenntnistheoretischen Wende der modernen Wissenschaft wesentlich beigetragen, am herkömmlichen Theoriebegriff aber festgehalten.

Forschungen durchgeführt ..., ehe eine irgendwie einschlägige Theorie aufgestellt wird» (Hacking 1996, S. 265).

Das heisst für die wissenschaftliche Erkenntnis, dass sie ihren architektonischen Charakter verliert. Pikanterweise war es gerade Popper, der dies deutlich machte: «... die Wissenschaft baut nicht auf Felsenrund. Es ist eher ein Sumpfland, über dem sich die kühne Konstruktion ihrer Theorien erhebt ...» (Popper, 1989, S. 75f.). Die Metapher der Wissenschaft als Gebäude verliert an Plausibilität. Denn wenn der wissenschaftlichen Erkenntnis kein Fundament bereitet werden kann, dann ist auch die Hoffnung auf einen Abschluss vergeblich. Ein System wird eine Forschungswissenschaft nie zustande bringen. Daraus folgt, wie Niklas Luhmann pointiert formuliert: «Durch Wissenschaft wird nicht Sicherheit, sondern ... Unsicherheit gesteigert» (Luhmann 1994, S. 325).

Das aber heisst, dass eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich auf Wissenschaft im Sinne moderner Forschungswissenschaft stützt, in Schwierigkeiten gerät, wenn sie der Wissenschaft die Aufgabe zuweist, die angehenden Lehrkräfte in die Berufspraxis einzuführen und das Lehrerhandeln anzuleiten. Diese Leistung könnte allenfalls eine Systemwissenschaft erbringen, nicht aber eine Forschungswissenschaft, aber auch nur dann, wenn sie die am Beispiel von Kant und Herbart diskutierten Probleme des Theorie(n)-Praxis-Verhältnisses in den Griff bekommt.

Damit stellt sich die kritische Frage, welchen Stellenwert Wissenschaft in der Lehre an einer Pädagogischen Hochschule haben kann. Denn die primäre Aufgabe der Ausbildung von Lehrkräften liegt nicht in deren Einführung in eine Forschungswissenschaft, sondern in der Vorbereitung auf eine Berufspraxis. Dass Forschung und Lehre an einer Pädagogischen Hochschule eine «Einheit» bilden könnten, allenfalls gar im Sinne von Wilhelm von Humboldt, ist zum vorneherein unwahrscheinlich (vgl. Herzog 2015). Wir sind allerdings noch nicht so weit, um dieses Problem anzugehen. Es fehlt noch ein wichtiger Schritt in meinem Gedankengang.

4. Die Wissensbasis des Lehrerberufs

Bisher habe ich von der Theorie und von der Wissenschaft aus in Richtung Praxis argumentiert. Nun möchte ich den Spiess umdrehen und die Frage stellen, welches Wissen die pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker brauchen, um ihren Beruf (professionell) auszuüben. Beantworten möchte ich die Frage mit Hilfe des folgenden Schemas:

[Schema: vgl. Powerpointvorlage]

Ich denke, dass sich das Schema weitgehend selber erklärt. Unterschieden werden vier Wissensbereiche, die *inhaltlich* festlegen, über welches Wissen eine Lehrperson verfügen muss, um ihren Beruf optimal auszuüben. Es geht zunächst nicht um die *formale* Qualität des Wissens, d. h. nicht um seine Geartetheit, sondern um die Frage, *welches* Wissen *wozu* benötigt wird. Unterschieden wird in Fachwissen, Vermittlungswissen, institutionelles Wissen und selbstbezügliches Wissen.

Etwas kommentieren möchte ich das Vermittlungswissen, das im Zentrum der vier Wissensbereiche liegt und spezifisch für den Lehrerberuf ist. Zum Vermittlungswissen gehören:

- Fachdidaktisch-curriculares Wissen: Das ist Wissen, das sich an das Fachwissen anschliesst. Es geht um Wissen, das der Lehrkraft sagt, was sie in ihrem Fach zu unterrichten hat und wie sie es unterrichten soll. Dazu gehören Kenntnisse des Lehrplans, der Lehrmittel, von fachspezifischen Methoden der Unterrichtsgestaltung etc.
- Allgemeindidaktisches Wissen: Das ist Wissen über Unterricht und dessen Gestaltung im Allgemeinen, wie zum Beispiel Wissen über die Sozialformen des Unterrichts, didaktische Modelle, Aufbau von Unterricht, Lehr- und Lernmethoden etc.
- Diagnostisches Wissen: Das ist Wissen über die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Begabungen und Interessen, ihre Lernmotive, den Wissensstand und allfällige Lernschwierigkeiten, aber auch Wissen über die soziale Struktur und Dynamik einer Schulklasse. Es geht auch um Wissen, wie man Schülerinnen und Schüler beurteilt, wie man Prüfungen durchführt und bewertet, Rückmeldungen gibt etc.

- Führungs- und Umgangswissen: Das ist Wissen, wie man in einer Schulklasse soziale Ordnung aufrechterhält und die Klasse so führt, dass schulisches Lernen überhaupt möglich ist. Es geht auch um Wissen, wie man mit Schülerinnen und Schülern ihrem Alter gemäss umgeht und auf ihre persönlichen Anliegen eingeht.
- Pädagogisches Wissen: Das ist Wissen, wie man den schulischen Unterricht im Allgemeinen und den Fachunterricht im Besonderen begründet und legitimiert. Es geht um Fragen der Allgemeinbildung, der Rechtfertigung von Schule und Unterricht, der Auswahl von Inhalten und der Bildungsrelevanz eines Faches. Auch ethische und berufsethische Fragen lassen sich hier unterbringen.

Weshalb spreche ich von Vermittlungswissen? Was Lehrerinnen und Lehrer im Kern ihrer Berufsarbeit tun, steht im Dienste der Vermittlung. Darin liegt m. E. die Besonderheit des Lehrerberufs. Wobei ich Vermittlung klar von Übermittlung abgrenze. *Übermittlung* ist ein einseitiger und eingleisiger Prozess, der in der Regel vom Lehrer zum Schüler verläuft, während *Vermittlung* immer zwei Seiten hat. Es geht um Vermittlung zwischen Vergangenheit und Zukunft, Kindheits- und Erwachsenenstatus, Natur und Kultur, Familie und Gesellschaft, Alltag und Wissenschaft etc. Auch die meisten Probleme des Lehrerberufs erklären sich aus der für die Lehrertätigkeit charakteristischen Vermittlungsarbeit. Lehrerinnen und Lehrer sind Vermittler, Mediatoren, Zwischenhändler und Grenzgänger oder – wie es im Englischen heisst – *go-betweens*.

Liegt die Vermittlung im Kern der Lehrertätigkeit, so gilt dies auch für die institutionelle Seite des Lehrerberufs, d. h. für die Schule. Die Schule lässt sich verstehen als vermittelnde Institution. Sie steht in einem intermediären Raum zwischen Familie und Gesellschaft. Das erklärt ihre strukturelle Ambivalenz und die Antinomien der Lehrerrolle.

Aber genau so hat sich die Schule historisch herausgebildet: Die Auflösung der Subsistenzwirtschaft des «Ganzen Hauses» zur Zeit der Industrialisierung führte zur Separierung des Familienraumes, der zur Privatsphäre wurde, vom ökonomischen Raum der produktiven Arbeit und vom politischen Raum der öffentlichen Ent-

scheidungsfindung. Die Schule entstand sehr präzise zum Zweck der *Überbrückung* der Risse, den die Trennung der sozialen Räume des Privaten und des Öffentlichen in der modernen Gesellschaft hinterlassen hat. Noch heute wird die Schule von diesen beiden Seiten (von der Familie und von der Wirtschaft) her bedrängt und kritisiert, was wir gerade aktuell wieder hautnah erleben.

Wenn dies eine korrekte Darstellung der Wissensbasis des Lehrerberufs ist, dann stellt sich die Frage, wie viel von dem Wissen, das Lehrerinnen und Lehrer brauchen, um ihren Beruf auszuüben, wissenschaftlich *sein* oder *verwissenschaftlicht* werden kann.

Beachten Sie, dass ich nicht mehr von Theorie und Forschung rede, sondern von Wissen, und zwar in einem allgemeinen Sinn. Der Begriff des Wissens ist gegenüber der Unterscheidung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft bzw. Forschung und Nicht-Forschung neutral. Wissen gibt es auch ausserhalb von Wissenschaft, und um zu Wissen zu gelangen, braucht es nicht zwingend Forschung. Entsprechend vielfältig sind die Möglichkeiten, Wissensformen und Wissensarten *formal* zu differenzieren. Wir können zum Beispiel unterscheiden in Alltagswissen, Beobachtungswissen, Erfahrungswissen, Berufswissen, Gebrauchswissen, Rezeptwissen, experimentelles Wissen, esoterisches Wissen, Heilswissen, explizites Wissen, implizites Wissen etc.

Dabei geht es nicht mehr um *Inhalte*, d. h. nicht mehr um das *Was* und *Wozu* des Lehrerwissens, sondern um dessen Form bzw. Qualität. Die Unterscheidung in Fachwissen, Vermittlungswissen, institutionelles Wissen und selbstbezügliches Wissen ist inhaltlicher Art. Ebenso die Unterscheidung von fünf Subformen des Vermittlungswissens. Unabhängig vom Inhalt können wir fragen, welcher Art bzw. Qualität die inhaltlich unterschiedenen Wissensformen sind. Handelt es sich beim Vermittlungswissen (um dieses als Beispiel zu nehmen) um Alltagswissen? Um Gebrauchswissen? Um Erfahrungswissen? Um explizites Wissen? Um wissenschaftliches Wissen? Etc.

Für eine Institution, die Berufsbildung betreibt, und das tut meines Erachtens eine Pädagogische Hochschule, ist die inhaltliche Frage vorrangig. Erst dann, an zweiter Stelle, kann nach der Qualität des Wissens gefragt werden.

Wenn wir dies in Bezug auf das Lehrerwissen tun, dann sehen wir, dass nur ein Teil der inhaltlich ausgewiesenen Wissensformen eine wissenschaftliche Grundlage hat. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sind ganz einfach zu wenig weit entwickelt, als dass sie für alle inhaltlichen Wissensbereiche, die ich unterschieden habe, wissenschaftlich begründetes Wissen zur Verfügung stellen könnten. Das aber heisst, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Wissen von anderer Qualität unverzichtbar ist.

Meine Idee ist, dass wir dort, wo wir über wissenschaftliches Wissen verfügen, das wissenschaftliche Wissen für die Ausbildung der Lehrkräfte nutzen, es also in die Lehre einfliessen lassen, egal, ob es in Theorieform oder als Forschungsergebnis vorliegt, dass wir aber dort, wo diese Grundlage nicht besteht, wir also nicht über wissenschaftlich verbürgtes Wissen verfügen, andere Wissensarten beziehen – zum Beispiel tradiertes Berufswissen, Alltagswissen, persönliches Erfahrungswissen, ja selbst Rezeptwissen, spekulatives Wissen und intuitives Wissen.

Allerdings würde ich noch einen Schritt weiter gehen. Es würde mir nicht schon genügen, wenn wissenschaftliches Wissen vorliegt; es müsste wissenschaftliches Wissen sein, das für das pädagogische Handeln bedeutsam bzw. brauchbar ist. Wie ich schon sagte, wäre dies eine genuine Aufgabe der Forschung an einer Pädagogischen Hochschule: die verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse darauf hin zu sichten, ob sie in der Lehre sinnvollerweise vermittelt werden oder nicht. Selbst wenn zu einem der Wissensbereiche, die ich in meinem Schema unterscheide, wissenschaftliches Wissen vorliegt, muss dies nicht heissen, dass dieses Wissen in die Lehre aufgenommen wird. Es gibt einen berechtigten und rational begründbaren *Verzicht* darauf, wissenschaftliches Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln, dann nämlich, wenn dieses Wissen (vermutlich) nicht brauchbar ist.

Es kommt noch etwas hinzu. Es wäre vermutlich naiv anzunehmen, bei den Wissensformen, auf die Lehrpersonen in ihrer Berufsarbeit angewiesen sind, handle es sich um reine Wissenstypen. Vermutlich sind sie es gerade nicht und können es wahrscheinlich auch gar nicht sein. Davon zeugen inzwischen einige Studien zur Wissensrepräsentation bei Lehrkräften. Die Studien zeigen, dass das Vermittlungswissen eine Art *Hybridwissen* darstellt: eine Mischung von Wissensformen, bei der das wissenschaftliche Wissen durchaus eine Rolle spielt, aber nicht unbedingt die Hauptrolle. Und zwar nicht zuletzt deshalb, weil das wissenschaftliche Wissen (wie wir gesehen haben) in sich keine Praxisanweisung enthält.

Es bestünde hier ein weiteres interessantes Forschungsfeld für die Pädagogischen Hochschulen. Obwohl wir einiges wissen über die Art und Weise, wie berufsrelevantes Wissen bei Lehrpersonen kognitiv repräsentiert ist, ist unser Wissen diesbezüglich insgesamt eher bescheiden. Noch viel weniger wissen wir darüber, wie wissenschaftliches Wissen an nicht-wissenschaftliche Formen der Wissensrepräsentation «angedockt» werden kann. Angehende Lehrkräfte wissen viel über Schule – schließlich sind sie schon über Jahre hinweg zur Schule gegangen, konnten ihre Lehrpersonen und den Unterricht beobachten und haben ihre Erfahrungen untereinander ausgetauscht. Aber das Wissen, das sie über Schule haben, ist mit Sicherheit nicht systematisch geordnet, sicher nicht in theoretischer Form vorliegend, sondern eher anekdotisch, narrativ, vielleicht typologisch. Wenn nun die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit wissenschaftlichem oder Forschungswissen über den Unterricht konfrontiert werden: wie findet dieses Wissen dann Anschluss an ihr Erfahrungswissen, wenn dieses eine ganz andere Form aufweist? Auf diese Frage gibt es nach meiner Einschätzung nicht viele überzeugende Antworten.

5. Lehre an Pädagogischen Hochschulen

Mit diesen Bemerkungen bin ich bereits im letzten Teil meines Referats angelangt. Halten wir kurz Rückschau: In den ersten beiden Teilen stand der Theoriebegriff im Vordergrund meiner Überlegungen. Für die Lehre hat sich ergeben, dass den angehenden Lehrpersonen Theorieanwendungs- und Theoriefindungskompetenz zu ver-

mitteln sind. Im dritten Teil habe ich mich der Forschung zugewandt. Für die Lehre hat sich als negative Aussage ergeben, dass die humboldtsche Formel von der «Einheit von Forschung und Lehre» für eine Pädagogische Hochschule wenig Sinn macht. Im vierten Teil habe ich schliesslich den Wissensbegriff verwendet, um mir ein Bild über die Ansprüche an das berufliche Handeln von Lehrkräften zu machen.

Wenn wir uns nun abschliessend der *Lehre* zuwenden und uns fragen, wie die Lehre an einer Pädagogischen Hochschule zu gestalten ist, dann sollten wir uns an *allen* drei diskutierten Konzepten orientieren: Theorie, Forschung und Wissen. Das heisst für die Praxis, dass auch sie von der alleinigen Zuordnung zur Theorie befreit wird. Wie die Lehre steht die Praxis in Relation zu *allen* drei Konzepten und nicht nur zu einem der drei. *Insofern* verabschieden wir uns vom Theorie-Praxis-Problem, das sich zwar nicht in Luft auflöst, sondern gleichsam in ein höher gelagertes Problem eingeht, das sich aber leichter lösen lässt, das Problem nämlich, wie Wissen, Theorie und Forschung in Relation zur Praxis stehen.

Genauso nehmen wir Abschied vom Dogma der Einheit von Forschung und Lehre, da die Lehre an einer Pädagogischen Hochschule nicht allein auf Forschung bezogen werden kann, sondern wiederum alle drei Konzepte – Theorie, Forschung und Wissen – in Rechnung stellen muss (vgl. Herzog 2015).

Wenn es um die Lehre geht – aber dasselbe gilt auch für die Praxis –, dann würde ich vom Wissen ausgehen, dem Wissen also den Primat, zumindest den *zeitlichen* Primat, einräumen. Ausgehen sollten wir von der *inhaltlichen* Unterscheidung von Wissensbereichen, wie ich es mit meinem Schema versucht habe. Wobei es irrelevant ist, ob wir von meinem Schema oder von einem anderen ausgehen. Es ginge darum, im ersten Schritt der Entwicklung eines Lehrplans jenes Wissen festzulegen, das Lehrpersonen unbedingt brauchen, um ihren Beruf professionell auszuüben. Erst im zweiten Schritt wären die formalen Aspekte des Wissens zu beachten, d. h. konkret die Frage zu stellen, wie weit wissenschaftliches Wissen verfügbar ist, um den Lehrplan einer Pädagogischen Hochschule material zu füllen.

Dabei würde ich beim zweiten Schritt nicht darauf achten, ob das wissenschaftliche Wissen in Theorieform oder als Forschungswissen vorliegt. Die beiden wissenschaftlichen Wissensarten würde ich in ihrem Wert gleich gewichten. Es dürfte aber nie gelingen, die Ansprüche der inhaltlich festgelegten Wissensbereiche mit wissenschaftlichem Wissen allein zu befriedigen. Es werden immer auch andere Wissensarten in die Lehre an einer Pädagogischen Hochschule einfließen.

Damit haben Theorie und Forschung ihren Platz in der Lehre gefunden. Theorie *und* Forschung sollten so weit in die Lehre eingehen, wie sie Wissen umfassen, das für die berufliche Arbeit von Lehrkräften relevant ist. Das gilt gleichermassen für die Praxis, die ebenfalls – wie schon erwähnt – nicht nur der Theorie gegenüber gestellt werden sollte, sondern der Trias von Wissen, Theorie und Forschung.

Damit nehmen wir genauso Abschied vom Theorie-Praxis-Problem wie vom Lehre-Forschungs-Dogma. Beide erweisen sich als reduzierter Ausschnitt aus dem Gesamtgefüge von Wissen, Theorie und Forschung und repräsentieren damit die Komplexität der Situation unvollständig. Zwar lösen sich das Theorie-Praxis-Problem und das Forschungs-Lehre-Dogma nicht in Luft auf, aber sie werden integriert in ein umfassenderes Problem, das sich m.E. leichter, zumindest aber befriedigender lösen lässt.

Nun werden Sie mit dieser Antwort nicht ganz zufrieden sein. Denn das Wissen, von dem ich spreche, ist zwar (vorwiegend) wissenschaftlicher Art, aber es muss nicht aus der eigenen Forschung stammen. Oft wird die Einbindung der Forschung in die Lehre aber so verstanden, dass nicht die Forschung der *anderen* in die Lehre einfließen soll, sondern die *eigene* Forschung, d. h. *die* Forschung, die gleichsam im eigenen Haus betrieben wird. Ja, zumeist geht der Anspruch noch weiter, und es wird gefordert, dass die Lehrerstudierenden an der Forschung im eigenen Haus *beteiligt* werden oder gar *selber* Forschung betreiben. «Einheit von Forschung und Lehre» meint dann, dass sich die Lehre an der Pädagogischen Hochschule auf deren Forschung stützt oder an der Forschung, die an der Pädagogischen Hochschule betrieben wird, zumindest orientiert.

Wo liegt der Sinn dergleichen? Der primäre Auftrag einer Pädagogischen Hochschule – ich möchte es wiederholen – liegt nicht in der Einführung der Studierenden in eine Forschungsdisziplin. Die Partizipation an Forschung kann daher nicht damit legitimiert werden, dass die angehenden Lehrkräfte Forschungskompetenz erwerben, denn was ihnen vermittelt werden muss, sind Handlungskompetenzen im Berufsfeld Schule. Was aber hilft dabei die Partizipation an Forschung oder gar die Erfahrung mit eigener Forschung?

Ich sehe durchaus eine mögliche Antwort. Partizipation an Forschung oder Erfahrung mit eigener Forschung helfen nicht, berufliche *Handlungskompetenz* zu erwerben, aber sie können helfen, dem eigenen Beruf und der beruflichen Arbeit gegenüber eine *reflexive Haltung* zu entwickeln. Was meine ich damit?

Professionalität ist m. E. nicht nur eine Frage der «Verwissenschaftlichung» der Wissensbasis eines Berufs, sondern auch, wenn nicht sogar in erster Linie, eine Frage der Mentalität. Professionelle sollten von der Logik und vom Wert wissenschaftlichen Denkens überzeugt sein und dieses, das analytische Denken, in ihrer Berufspraxis zu deren Optimierung nutzen können. Wissenschaftliches Denken stellt ein wesentliches Hilfsmittel dar, um in komplexen Situationen wie dem Unterricht zu lernen. Insofern liegt der Nutzen der Forschung in der Lehre an einer Pädagogischen Hochschule in erster Linie in der Ausbildung und Bestärkung wissenschaftlichen Denkens, d. h. einer analytischen und kritischen Haltung, die insbesondere für die Reflexion der beruflichen Praxis und der Erfahrungen, die in dieser Praxis gemacht werden, hilfreich ist.

Wenn ich von Lernen spreche, dann denke ich an die Schwierigkeiten, in komplexen Situationen aufgrund von Erfahrungen zu lernen. Unsere klassischen Lerntheorien helfen hier kaum weiter. Denn sie sind in der Regel auf einfache Situationen ausgerichtet. Sie vermögen zu erklären, wie man in einer reizarmen Situation, wie sie Pawlow, Thorndike, Tolman, Köhler, Skinner, Seligman, Milgram und viele andere in ihren Studien verwendet haben, lernt, aber nicht, wie man in einer Situation, die man analytisch nur schwer in den Griff bekommt, aus seinen Erfahrungen Nutzen zieht.

Das Berufsfeld einer Lehrperson ist von einem Problemkäfig à la Thorndike oder einer Skinner-Box ziemlich weit entfernt. Eines der grössten Probleme des Lehrerberufs, das sich auch schon in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt, liegt in der Frage, wie man in der komplexen Situation des Unterrichts überhaupt lernen kann, d. h. die Erfahrungen, die man macht, adäquat verarbeiten kann, um vom Status des Novizen in denjenigen des Experten zu gelangen. Wie soll man aus seinen Fehlern lernen, wenn man angesichts der Komplexität der Verhältnisse nicht erkennen kann, was man falsch gemacht hat?

Lernen aus Erfahrung ist in komplexen Situationen nur möglich, wenn die Situation neu gerahmt wird, damit man *erkennen* kann, was falsch (aber auch was richtig) gelaufen ist. Es braucht m.a.W. eine neue *Sichtweise*, die dem Praktiker und der Praktikerin hilft, eine alternative Deutung der Situation zu generieren und den Prozess der Erfahrungsbildung anzuleiten (vgl. Schön 1983; Weick 1995). Die Situation muss neu geordnet werden, damit sichtbar wird, was man anders machen könnte. Und *dafür* – für die Ausbildung der Fähigkeit, die Unterrichtssituation neu zu rahmen – können die Erfahrungen, die man durch Partizipation an Forschung macht, hilfreich sein. Einen *direkten* Nutzen für das berufliche Handeln von Lehrkräften sehe ich in der Beteiligung an Forschungsprojekten nicht. Einen indirekten Nutzen, der darin liegt, dass die Reflexionskompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer gestärkt wird, jedoch schon.

Damit bin ich am Ende meiner Ausführungen und bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Vgl. zur Ergänzung des Referats die Powerpointfolien.