

Kötter, Ludwig

## Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung

*Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 657-671*



Quellenangabe/ Reference:

Kötter, Ludwig: Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 657-671 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144932 - DOI: 10.25656/01:14493

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144932>

<https://doi.org/10.25656/01:14493>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 5 – September 1988

## I. Thema: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Öffentliche Vorträge zum Thema des 11. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- JÜRGEN OELKERS      Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? 579
- VOLKER KRUMM      Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern 601
- RUDOLF TIPPELT      Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen 621
- LUISE WAGNER-  
WINTERHAGER      Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für die Erziehung und Bildung 641
- LUDWIG KÖTTER      Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung 657

## II. Diskussion

- UDO KUCKARTZ/  
DIETER LENZEN      Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II) 673

## III. Literaturbericht

- ULRICH SCHIEFELE      Motivationale Bedingungen des Textverstehens 687

## VI. Rezensionen

MARTHA  
FRIEDENTHAL-HAASE

ENNO SCHMITZ/HANS TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11) 709

KARLHEINZ FINGERLE

HELGA THOMAS/GERT ELSTERMANN (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte 716

KARLHEINZ FINGERLE

RUDOLF LASSAHN/BIRGIT OFFENBACH (Hrsg.): Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang 716

MARTINA LIEBE

BERND DEWE/WILFRIED FERCHHOFF/  
FRIEDHELM PETERS/GERD STÜWE: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtskrise 720

MARTINA LIEBE

THOMAS OLK: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität 720

MARTINA LIEBE

BURKHARD MÜLLER: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen 720

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 727

# Contents

## I. Topic: Public Response for Education

Public Lectures – 11th Congress of the German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- JÜRGEN OELKERS            Education and the Public Sphere 579
- VOLKER KRUMM            How Open is the Public School? On the Cooperation of Teachers and Parents 601
- RUDOLF TIPPELT            Tensions Between Different Domains of Socialization 621
- LUISE WAGNER-  
WINTERHAGER            Single Parenting. Changes in Family Structures and their Impact on Education 641
- LUDWIG KÖTTER            Empirical Findings and Educational Policies 657

## II. Discussion

- UDO KUCKARTZ/  
DIETER LENZEN            The Situation of Junior Staff in the Field of Educational Science (II) 673

## III. Review Article

- ULRICH SCHIEFELE            Motivational Factors of Text Comprehension 687

## IV. Book Reviews 709

## V. Documentation

- New Books 727

# Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung\*

## *Zusammenfassung*

Artikulierte werden aktuell erscheinende Momente des Verhältnisses von empirisch-erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und bildungspolitischer Entscheidung sowie die Äußerung dieser Momente. Negative Erfahrungen ratsuchender Politik machen Tendenzen der Zurückhaltung verständlich. Modelle möglicher Interaktion werden referiert, Faktoren wahrscheinlicher und wünschenswerter Verwirklichungen angesprochen. Vernetzende Rückkoppelungen scheinen eine nicht unwichtige Rolle zu spielen. Offensive Schritte Aufklärung anstrebender Bildungsadministration können bis zu konkreten Empfehlungen aufgrund kritisch ausgewerteter Untersuchungsbefunde gehen. Identifikation und nutzbare Vermittlung der Faktoren konkreter Umsetzbarkeit bleiben weiterhin wichtige Aufgaben empirischer Forschung.

## *1. Fragen und Momente*

Unabhängig davon, daß unter allen Faktoren, die bildungspolitische Entscheidungen beeinflussen können, empirische Erkenntnis *einer* ist, läßt sich die Frage nach dem Verhältnis beider in mehrfacher Weise aufschlüsseln: Welche Beiträge sind von diesem Faktor zu leisten? Unter welchen Umständen, in welchen Zusammenhängen? Wie können sie eingebracht, wie in ihrer Wirkung gesichert werden? Welche Rahmenbedingungen sind wichtig? Welche Unerwünschtheiten können ins Spiel kommen? Wie ist die Aktualität zu beurteilen bzw. die aktuelle Lage – was steht ins Haus?

Eine Reihe von Fragen. Nimmt man hinzu, daß beide, empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung, einem Gemeinsamen verpflichtet und einem Gemeinsamen Rechenschaft schuldig sind – verpflichtet der wünschenswerten Funktionalität der Bildungsbemühungen und des Bildungssystems, Rechenschaft schuldig einer kritischen Öffentlichkeit –, so fragt sich, welchen Stellenwert die Instanzen oder Sachverwalter beider selbst der Funktionalität ihres Verhältnisses einräumen. Empirische Erkenntnis kann unbequem, bildungspolitische Entscheidung einschneidend sein. Wie geht man damit um? Vermag man Konflikte, Spannungen, Verletzungen zu ertragen? Agiert man rational, um Aufdeckung belastender Momente oder Zuschreibungen bemüht? Ist man fair zueinander und orientiert sich an Kriterien, die ihrerseits der Überprüfung oder Hinterfragung standhalten?

Nun, so sehr wissenschaftliche Erkenntnis Politik oder Politiker beunruhigen kann – die Priorität liegt, was das Handeln angeht, bei ihnen bzw. bei ihr. Gezwungen zu handeln, auch wo wünschenswerte Erkenntnisse noch nicht vorliegen (KLAUER 1973, S. 127; MITTER 1983, S. 88) und unter Berücksichtigung anderer oder anderweitig verankerter Umstände und Bedingungen (BRIEHL 1981, S. 193; POSTLETHWAITE 1984, S. 198), hat Politik, haben

\* Fachliche Hilfe bei der Vorbereitung: cand. phil. JÜRGEN MÜLLER-NEY.

Politiker ex officio die Mittel der Durchsetzung, und zu diesen gehört auch, wenn es opportun erscheint, *keine* Anhörung durchzuführen, *keine* Begleitforschung zu etablieren, *keine* Evaluation ins Auge zu fassen, jeweils nicht oder noch nicht, vorausgesetzt, man sieht sich im Recht und weiß die erforderlichen Mehrheiten oder Zustimmungen zustande zu bringen.

Opportun kann es sein, weil man „gebranntes Kind“ ist: Einmal Vertrauen gehabt, offen gewesen, Mittel investiert, Instanzen geschaffen, kooperiert, Zweckdienliches erwartet, verlässlich Erscheinendes als nutzbare Aussage – und auf die Nase gefallen, ziemlich. In die Messer gelaufen naiver Forschungsgläubigkeit, eigene Unzulänglichkeit, Unfähigkeit erfahrend, sich in dem Gestrüpp widerstreitender Stellungnahmen zurecht zu finden, entscheidungstragende Positionen herauszuarbeiten (DRERUP 1987, S. 131).

Da ist verständlich, daß Autarkie gesucht wurde und *kontrollierte Kontrolle* (FREY 1982; NISBET 1985, S. 13; MITTER 1985, S. 107f.; 1986, S. 23 ff.; DRERUP 1987, S. 167). Und daß zuweilen in den Hintergrund geriet oder gerät, was, zumal in aufgeklärter Gesellschaft, rationale Entscheidung, transparente, auszeichnen sollte (POSTLETHWAITE 1984, S. 198): (1) Identifikation eines Problems; (2) Elaboration der Problemspezifität; Kontext; Rahmenbedingungen; (3) Findung/Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten; Alternativen; (4) Herausarbeitung und Abschätzung der Konsequenzen – erwünschter/unerwünschter; haupt- und nebensächlicher; (5) antizipierende Bilanz: Kosten-Nutzen-Vergleiche; (6a) Konzeption einer Erprobungsanordnung; Schaffung von Erprobungsbedingungen; (6b) Erprobung (vergleichende): Implementations- und Konsequenzenprüfung; Bewährungseinschätzung; (7) Auswahl einer Lösung; Vermittlung, Durchsetzung.

Freilich fragt man sich, wie realistisch im konkreten Kontext die Forderung nach Einhaltung der Modellbedingungen wäre. Beispiel: Ersetzung der Zeugnisnoten in den drei ersten saarländischen Grundschulzeugnissen durch ein persönliches Beratungsgespräch zwischen Klassenleiter und Erziehungsberechtigten am Ende des ersten Halbjahres sowie durch zusätzliche Entwicklungsberichte über das Arbeits- und Sozialverhalten sowie die Leistungen, Interessen und Fähigkeiten am Ende des zweiten und dritten Schulhalbjahres.

Bestand das Primärproblem darin, im Entscheidungsrückstand hinter der Mehrzahl der anderen Bundesländer zu liegen, gab es an dieser Stelle nichts zu analysieren. Höchstens im Hinblick auf die Schritte 4 und 5: Sind *alle* betroffenen Lehrerinnen und Lehrer – zusätzlich geschult oder nicht – in der Lage, die Entwicklungen der Schüler angemessen zu erfassen, zu dokumentieren und in vertretbarer Weise – sachlich wie rechtlich – in Beratungsgesprächen bzw. Entwicklungsberichten zu vermitteln (mögliche Probleme bzw. Aufgaben siehe z. B. BENNER/RAMSEGER 1985; SCHEERER u. a. 1985)? Wenn nicht, welche Ersatzmaßnahmen sind vorzusehen? Auch: Was sagen die „Abnehmer“? Sind alle glücklich mit der Lösung? Zufrieden? Einverstanden?

War hingegen das Primärproblem ein inhaltliches, d. h. hielt man die Ziffernoten in den Zeugnissen für dysfunktional und wollte diesbezüglich eine

Verbesserung „pädagogischer Qualität“, stellten sich die Aufgaben 2 bis 5: Worin – genau – besteht das Problem? In den Noten als solchen? In der Notenskala? In der Interpretation? Und wenn – *wie weit* muß die Veränderung gehen? Muß man z. B., um den Mangel an diagnostischer Information zu beseitigen, das Mittel „Noten“ tatsächlich fallen lassen? Hat man die Möglichkeit, die dieses Mittel bietet, sorgfältig geprüft, ausgeschöpft? Etwa, indem man von globalen, punktuellen Informationen – Stand zum Zeugniszeitpunkt – zu differenzierten Entwicklungsinformationen – ausgedrückt in *Notenverläufen* – übergeht? Hätten diese womöglich, bei allen zuschreibbaren Mängeln,

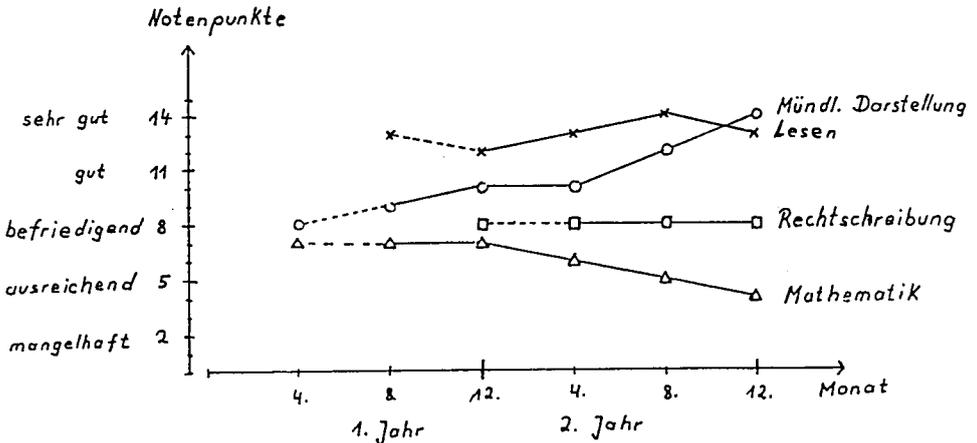


Abbildung 1: Fiktive Notenverläufe als Ausdruck der Kompetenzentwicklung

größere Verlässlichkeit und Validität, vor allem pädagogische, weil sie der Intention, *Entwicklung* vermitteln zu wollen, entsprechen? Und böten sie demgemäß eine Gesprächs- und Analysegrundlage zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, auf die als solche man sich zweckmäßig und zweckdienlich beziehen kann?

Wie dem auch sei, auch in diesem Bereich ist ein „abgefahrener Zug“ ein „abgefahrener Zug“. Und die retten wollende Befassung mit einem „Längst gelaufen!“ oder „Schnee von gestern!“ ist allemal keine Empfehlung für eine Sache, um deren Image, um deren Nutzbarkeit man kämpft.

## 2. Empirische Erkenntnis: Nutzungen und Nutzbarkeiten

### a) Ein „negatives“ Beispiel

Meine erste Erfahrung mit dem möglichen und tatsächlichen Nutzen empirischer Erkenntnis für bildungspolitische Entscheidung liegt 30 Jahre zurück. Ein „Arbeitskreis für Rechtschreibregelung“ aus Vertretern der Schweiz, Österreichs, der DDR und der Bundesrepublik hatte 1958 zur Vereinfachung der Schreibweise des Deutschen u. a. empfohlen, eine gemäßigte Kleinschreibung einzuführen. Mit großem Anfangsbuchstaben sollten nurmehr *Satzanfänge*, *Eigennamen* einschließlich des Namen Gottes, *Anrede für Wörter* und bestimm-

te Abkürzungen wie H<sub>2</sub>O geschrieben werden. Der Vorschlag stieß auf geteiltes Echo. „Pflege des Deutschtums“, „lebendige Überlieferung“, „Schönheit des Schriftbildes“ wurden ebenso zur Verteidigung des Herkömmlichen bemüht wie Befürchtungen der Leistungsbeeinträchtigung, z. B. beim Lesen als Folge einer Umstellung (KÖTTER/GRAU 1966, S. 3). Was provozierte, waren die spekulativen Behauptungen. Dabei war es im Prinzip recht einfach, konkret nachzusehen, was eine tatsächliche Umstellung bewirken würde. War sie unvermittelt, unvorbereitet zu vollziehen, mußten kurzfristige Folgen erkennbar, langfristige abschätzbar sein. Das Mittel der Wahl waren einfache Experimente.

Im intraindividuellen Vergleich hatten Schüler eines 4. Schuljahres einzeln ein- und dieselbe Textstelle – ein Stück aus dem „Bärenhäuter“ – in üblicher Weise sinnbetonend *vorzulesen*, die eine Hälfte der Schüler in der Reihenfolge „Text in normaler Schreibweise“ – „Text in gemäßigter Kleinschreibung“, die andere Hälfte, zugeteilt nach Zufall, in umgekehrter Reihenfolge. Gemessen wurde die benötigte Zeit, gezählt die auftretenden Fehler – falsch oder richtig gesprochene Wörter, Umstellungen, Auslassungen etc. Außerdem wurde nach Ende des Vorlesens gefragt, ob „etwas aufgefallen sei“. Ergebnis: Kein gravierender Unterschied in den Meßwerten. Antworten auf die Frage nach Auffälligem: Einzelne bejahten, da sei etwas verändert gewesen; *was*, hatte nur ein Bruchteil richtig erfaßt (ebd., S. 6f.).

*Diktatleistungen* parallelisierter Versuchs- und Kontrollgruppen – Gegenüberstellung des Abschneidens je zweier Schüler bisher gleicher Leistung – brachten im Durchschnitt unter experimenteller Bedingung – unvermittelt angekündigt: „Ihr schreibt heute alles klein, außer am Satzanfang und am Anfang der Überschrift“ – das erwartete systematische Absinken der Groß- und Kleinschreibungsfehler. Was systematisch anstieg, war bei der Versuchsgruppe die Zahl der Verschreibungen – „groß“ angesetzt, durchgestrichen und „klein“ ausgeführt. Die erbetenen Schwierigkeitsurteile auf einer vorgegebenen Skala erbrachten eine Tendenz zur Polarisierung: Zunahme der Schwerer-, aber auch Leichterurteile (ebd., S. 70ff.).

*Sinnentnehmende verstehende Textverarbeitung*, gemessen als Identifikation anders lautender sinngleicher Textausschnitte (Fragen, Aussagen, Behauptungen), ließ eine geringfügige, systematische Beeinträchtigung durchschnittlicher Gruppenleistung erkennen (Schüler 4., 6. und 8. Schuljahr an Volks- und Mittelschulen; ebd., S. 17ff.). Studenten zeigten bei schwierigen philosophischen Texten – einem Ausschnitt aus KANTS Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie – in einem ersten Durchgang keine bedeutsamen Leistungsunterschiede bei beiden Schreibweisen, wohl aber geringfügige bei einem leicht lesbaren Romantext. Im zweiten Durchgang kehrten sich die Verhältnisse um (ebd., S. 28ff.).

Laborversuche mit verstümmelter Darbietung – Fehlen der rechten Worthälften – ließen die Wirkung der unvermittelt geänderten Schreibweise – Versuchspersonen waren Erwachsene – deutlich hervortreten (erhöhte Erkennungszeiten bei tachistoskopischer, d. h. sehr kurzzeitiger Darbietung; ebd., S. 37f.).

Fazit: Erhebliche Erschwerungen sind unter normalen Umständen nicht zu erwarten. Bei produktiver Anforderung – Schreiben – ist letztlich das Moment der Entlastung erwartbar, bei reproduktiver – Lesen – ist mit leichten systematischen Umstellungsschwierigkeiten zu rechnen.

Bedeutung? Wie wir wissen, harrt die Reform bis heute der Verwirklichung, und auch von dem Beitrag hier wird wohl kaum ein erneuter Anstoß ausgehen.

Woran liegt – oder lag – es? Damals einerseits an der politischen Entwicklung – scharfe, auch kulturelle bzw. kulturpolitische Trennung zwischen beiden deutschen Staaten –, andererseits an der Art und den Umständen der Publikation der Befunde. Umstände: Viel zu späte, gemessen am Zeitpunkt des Erscheinens der Empfehlung (1966 gegenüber 1958). Art: Insider-Verbreitung in der science community. Und dies mit Betonung der Auffassung, daß die Untersuchung kein Beitrag wäre zur Frage, ob die Reform durchgeführt werden *sollte*, sondern allenfalls zur Frage, ob sie durchgeführt werden *könnte* (ebd., S. 2). Lehre: Empirische Erkenntnis nützt nichts, wenn sie – Relevanz als solche vorausgesetzt – nicht rechtzeitig und wirkungsvoll „an den Mann“ – sprich: die interessierte und betroffene Öffentlichkeit – gebracht wird, womöglich vorbereitet. Sie braucht eine „Lobby“. Abgesehen davon, daß grundlegende tiefgreifende Reformen – anderes als die Rechtschreibung betreffend – offenbar anderer Umstände oder Rahmenbedingungen bedürfen, sollen sie eine Chance haben, auch nur erfolgversprechend *auf den Weg gebracht* zu werden. CROSLAND, britischer Erziehungsminister in den 60er Jahren und engagiert befaßt mit der Reorganisation des Sekundarschulwesens, urteilt 1979, provoziert durch die Frage, warum er, für den der Nutzen empirischer Erkenntnis im Prinzip unstreitig war, das grundlegende Zirkular zur Sekundarschulreform an die örtlichen Erziehungsvorstände *ohne* vorangehende eigene Untersuchungen herausgegeben habe:

„Dies setzt voraus, daß Forschung sagen könne, welche Ziele anzustreben seien. Das aber kann sie nicht . . . Forschung kann uns helfen, unsere Ziele zu erreichen . . . Aber sie kann uns nicht sagen, ob wir Gesamtschulen einführen sollen oder nicht – das ist Sache einer grundlegenden Wertentscheidung“ (zit. nach HUSÉN 1984, S. 4).

Und ROEDER kommt aufgrund seiner rückschauenden Analyse zum Reformprojekt Gesamtschulen in der Bundesrepublik unter Einbezug der Erfahrungen in anderen Ländern 1983 zu dem Schluß, daß Forschungsergebnisse für die Reform erst wirksam werden konnten „auf der Grundlage einer Vielzahl von politischen und sozialen Vermittlungsprozessen“. Hier sei der

„allmähliche Wandel politischer Orientierungen zu nennen, der sich auch in Änderungen des Wählerverhaltens und der Programmatik der Parteien ausdrückte; die Schaffung von Institutionen, die Forschungsergebnisse zusammenfaßten und sie im Kontext einer relativ klaren Reformprogrammatik der Öffentlichkeit gezielt vermittelten . . . ; Kampagnen, die Eltern und Schüler von Wert und Nutzen der Schulbildung überzeugen sollten; die Machtbasis, die die Reform in den Ständesvertretungen der Volksschullehrer gewonnen hatte; nicht zuletzt die fast einmütige Unterstützung durch die einschlägigen Wissenschaften“ (ROEDER 1983, S. 84).

Eine Facette der Betrachtung fügt MATHES (1987) hinzu. In einer vergleichenden empirischen Analyse der Implementation des Bildungsgesamtplanes in Hessen und in Rheinland-Pfalz findet er neben charakteristischen Unterschieden, die auf zum Teil gegensätzliche Verwirklichungsentscheidungen zurückzuführen sind – strukturverändernde in Hessen, strukturerhaltende in Rheinland-Pfalz (MATHES 1987, S. 163) – bedeutsame Gemeinsamkeiten, was quantitative Planungsziele, etwa der Relation „Schüler je Lehrer“ angeht: Sie wurden in beiden Bundesländern weitgehend realisiert. Relative Unterschiede gab es auf den Schulstufen bzw. zwischen den Schularten:

„Hessen realisierte die Planungsziele im Primar- und im allgemeinbildenden Sekundarbereich II. Im Sekundarbereich I ... für Hauptschulen und Realschulen ... nicht ganz ... In integrierten Gesamtschulen und Gymnasien wurden erheblich bessere Schüler-Lehrer-Relationen realisiert als im Bildungsgesamtplan vorgesehen. Rheinland-Pfalz erreichte in allen drei Bildungsbereichen die Zielwerte ... In Grund- und Hauptschulen ... erheblich bessere ... als die günstigere Variante des Bildungsgesamtplans vorsah“ (ebd., S. 164).

### b) *Analysen und Befunde; Empfehlungen*

Inzwischen war anderenorts versucht worden, systematische Erkenntnisse über die möglichen und tatsächlichen Zusammenhänge zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und policy making zu gewinnen. MITTER (1983, S. 81) berichtet ebenso wie HUSÉN (1984, S. 14), zu dessen Ehren 1982 ein Symposium zum Austausch internationaler Erfahrungen über „Erziehungsforschung und Politik“ nahe Stockholm durchgeführt wurde, über die Analysen von WEISS (1979), denen zufolge Prozesse der Nutzung sozialwissenschaftlicher Forschung durch Bildungspolitik in sieben Grundmodellen beschrieben werden können:

1. „*Reine*“ *Anwendung* (knowledge-driven model) folgt dem Muster „Grundlagenforschung – angewandte Forschung – Entwicklung – Anwendung“. Auf wenigen Prinzipien beruhende Programme, Technologien etc. entstehen so (vgl. FLECHSIG 1967, S. 402ff.; HILGARD/BOWER 1975, S. 607ff., S. 632ff.).
2. *Problemlösen* (problem-solving model) meint in seiner reinen Form die Heranziehung vorliegender oder im Auftrag zu erarbeitender Forschungsbefunde zur Lösung eines anstehenden Problems. Gutachtenerstellung kann hierzu zählen. Voraussetzung ist Zielkonsens zwischen Forschern und Abnehmern. Probleme liegen in der Trennung bzw. Trennbarkeit deskriptiver und präskriptiver Aussagen – es sei denn, die Untersuchungen bzw. Ergebnisse beziehen sich auf präskriptive Modelle.
3. *Interaktion/Beratung* (interaction model) meint dialogische Beziehungen, d. h. eher lockere Verbindungen zwischen Nutzern und zu Nutzendem, womöglich über Dritte oder Drittes. Nichtsdestoweniger sucht man gezielt Klarheit, erstrebt helfenden Rat.
4. „*Rechtfertigung*“ (political model) meint die Heranziehung oder auftragsgemäße Gewinnung von Ergebnissen „in wünschenswertem Sinne“, sei es vor, sei es während oder nach einer Entscheidung. „Ausschlachtung“ von Forschungsberichten durch die einen nach diesen, die anderen nach jenen Gesichtspunkten ist ein einschlägiger Fall, das stillschweigende oder offenkundige Paktieren von Forschern und Nutzern ein anderer; „Gefälligkeitsgutachten“ das, was womöglich vorgeworfen werden kann.
5. *Taktische Forschungsnutzung* (tactical model) liegt vor, wenn z. B. politisch Handelnde an sich fällige Entscheidungen dadurch vermeiden oder hinausschieben, daß sie etwas entdecken, was erst noch einmal „untersucht“ werden muß: „Erforderliche“ Forschung als Alibi oder Abschirmung.
6. *Schrittweise Sensitivierung und Erhellung* (enlightenment model) wird als Prozeß gesehen, durch den „sozialwissenschaftliche Forschung am häufigsten die politische Arena betritt“, und zwar weniger direkt, Unbestimmtes in offenem, einmaligem Zugriff beseitigend, sondern eher indirekt, diffundierend, durchsickernd, in das

Wissen und Bewußtsein Meinungsbildender sowie Entscheidungen Herbeiführender, die Grundlagen und die Inhalte ihres Denkens ändernd. Entsprechend wirken (MITTER 1983, S. 82) „Ideen“ durch vielfältige Kanäle (Gespräche, Konferenzen, individuelle Lektüre etc.) in die Praxis.

7. *Teilhabe* (research-as-part-of-the-intellectual-interprise-of-society model) sieht Forschung als Bestandteil von Unternehmungen der Gesellschaft, die allgemein auf „Einsicht“ gerichtet sind. Gezielt eingesetzt, kann sie zur Erweiterung des Horizonts oder zur Reformulierung von Problemen führen. In gewissem Sinne zählen die seinerzeitigen Gutachten des Deutschen Bildungsrates hierzu.

Empirische Befunde sprechen dafür, daß in der Tat das Modell 6 – enlightenment – den weitesten Bereich tatsächlicher Beziehung zwischen Erkenntnis und Entscheidung abdeckt. KAPLAN et al. fanden in einer Studie an 204 Mitarbeitern und Beamten im Exekutivbereich der US-Bundesregierung heraus, daß doppelt soviel der Varianz der Nutzung bzw. Nichtnutzung wissenschaftlicher Erkenntnis einem „Zwei-Community-Faktor“ gegenüber den Faktoren „spezifisches Wissen“ und „Entscheidungszwang“ zugeschrieben werden kann (KAPLAN u. a. 1975, zit. n. HUSÉN 1984, S. 20). Als deutlichstes Erklärungsmoment deutete sich die Existenz einer Kluft zwischen sozialwissenschaftlichem und politischem „Ethos“ an, die ihre Ursache in verschiedenen Werten, unterschiedlicher Sprache, divergierenden Systemen erstrebter Belohnungen sowie sozialer und beruflicher Affiliationen habe. WEISS interviewte 155 Mitglieder hoher Positionen der Mental-Health-Organisationen der US-Bundesregierung bezüglich ihres Eindruckes von der Nützlichkeit sozialwissenschaftlicher Forschung für ihre Tätigkeit (WEISS 1980, zit. n. HUSÉN 1984, S. 19). Über die Hälfte (57%) der Antwortenden gab an, sozialwissenschaftliche Befunde zu „nutzen“, aber nur 7% nannten spezifische Beispiele einer bestimmten Forschungsart oder einer bestimmten Untersuchung.

SHAVELSON hat (Vortrag auf dem 11. Kongreß der DGfE) zur Erklärung der Divergenzen zwischen Wissenschaftlern, Politikern und Praktikern das Konzept unterschiedlicher *mind frames* – also geistiger verallgemeinerter Bedingungen der Auffassung, Verarbeitung und verstehender Einordnung übermittelter Informationen – verwendet und die Wirksamkeit dieser Konstrukte experimentell zeigen können.

Einen Versuch, logisch-analytisch Licht in das Gefüge der Beziehungen zu bringen, legt POSTLETHWAITE (1984, S. 203 ff.) vor.

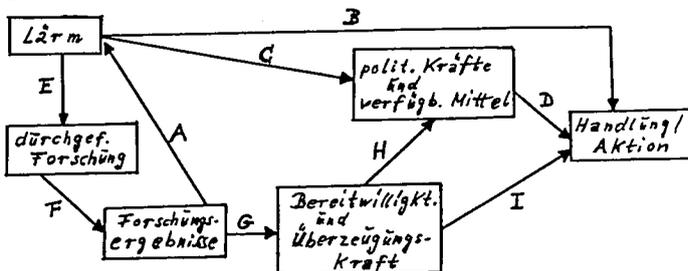


Abbildung 2: Interaktion von „Forschung“ und „Handlung“ (POSTLETHWAITE 1984, S. 203)

Unter der Voraussetzung,

- daß Gesellschaftskritiker, Wissenschaftler, Verbände etc. genügend laut bzw. genügend nachhaltig auf ein Problem aufmerksam gemacht haben („Lärm“) und
- daß dieses (E) dahin geführt hat, daß Forschung sich dieses Problems – aus eigenem Antrieb oder dazu beauftragt – angenommen und auf diesem Wege (F)
- entsprechende Ergebnisse gewonnen hat, besteht nicht nur die Möglichkeit,
- daß (A) die Auslösenden Kenntnis von den Ergebnissen erlangen oder sich von ihnen bestimmen lassen, direkt (B) irgendeine Handlung/Aktion zu initiieren, sondern auch,
- daß (C) politische Kräfte und Ressourcen mobilisiert und (D) unterstützend oder überhaupt erst ermöglichend zum Vollzug der Handlung/Aktion eingesetzt werden.

Entscheidende Faktoren liegen – nach allem, was bislang deutlich wurde – in „H“ bzw. „I“. Zentrale Voraussetzungen bilden Umstände, die (G) „Bereitwilligkeit“ und „Überzeugungskraft“ bestimmen. Forschungsseitig liegen diese in der faktischen Relevanz der Forschungsbefunde ebenso wie in ihrer erkennbaren; und diese ist abhängig von der Art und den Umständen ihrer Übermittlung. Schlicht: In dem Maße, wie sie verstehbar sind, als solche und in ihrer problembezogenen Bedeutsamkeit, steigt die Wahrscheinlichkeit, daß G „funktioniert“.

Freilich sind abnehmerseitig Einstellung und Kompetenz ebenso bedeutsame Faktoren wie die Motivation und die Fähigkeit, erforderliche Kräfte und Mittel zu mobilisieren bzw. Rand- und Rahmenbedingungen für die Ingangbringung und Durchführung von Handlung/Aktion zu organisieren. Fördernde Umstände für „Bereitwilligkeit“ und „Überzeugungskraft“ – oder hemmende/lähmende – liegen dem Modell zufolge in der Existenz/Nichtexistenz bzw. in der Zahl

- ständiger Kommunikationskanäle für die Übermittlung von Forschungsergebnissen zu politisch Entscheidenden,
- verstehenskompetenter Schlüsselpersonen in den Ministerien/Ämtern,
- gütesensibler Siebmechanismen zur Trennung „guter“ und „schlechter“ Forschung, ferner
- in dem Ausmaß des Vertrauens des führenden Personals in die Nützlichkeit der Forschung sowie
- in dem Niveau der Überzeugungskraft der Schlüsselpersonen innerhalb und außerhalb der Institutionen bis hin zu den Finanzstellen.

POSTLETHWAITE selbst berichtet Beobachtungen aus der internationalen Szene (ebd., S. 195 ff.), die manifeste Dysfunktionen von Modellmomenten oder auch – wo entsprechende Macht verfügbar ist – bemerkenswerte Überfunktion verdeutlichen:

Bei der Diskussion der ersten Ergebnisse der zweiten IEA-, der sogenannten 6-Fächer-Studie, durch die beteiligten Forscher eines osteuropäischen Landes registrierte der anwesende Erziehungsminister, daß sein Land bei 5 der 6 Fächer über, in einem Fach jedoch unter dem internationalen Mittel lag. Der Angemessenheit der Tests dieser Studie versichert, ließ er prüfen, ob der Unterricht des Landes den Anforderungen entspräche. Befund: Einige Curriculumaspekte seien nicht genügend abgedeckt, da die erforderliche Zeit fehle. Reaktion: Umgehende administrative Regelung, um die Verfügbarkeit der erforderlichen Unterrichtsdauer zu sichern. Demonstration: „Vorbildliche“ Realisationsstruktur G – H – D (ebd., S. 196, S. 206).

Oder: In einem westlichen Land wurde zu Beginn der 70er Jahre der Erziehungsminister durch Mitglieder einer Forschungsgruppe, die international vergleichende Erhebungen durchführte, auf die hohe Wiederholerquote in den Primarschulklassen seines Landes aufmerksam gemacht. Über 70% der Zehnjährigen einer Altersgruppe hatte mindestens eine Klasse zweimal durchlaufen. Darauf angesprochen, daß Klassenwiederholung zu größeren Leistungsunterschieden führe als altersgemäße Versetzung und, sofern jeder Schüler eine Mindestzahl an Klassen durchlaufen müsse, höhere Kosten entstünden, der Minister: „Meine Herren, ich glaube Ihnen. Aber was wollen Sie, daß ich tue? Wiederholung – das ist eine Tradition bei uns.“ Fazit: A ereignete sich nicht; H und I waren blockiert, trotz G (ebd.). Inzwischen, so eine Anmerkung POSTLETHWAITES 1984 (ebd., S. 206), liege die Wiederholerquote in diesem Lande deutlich niedriger, so daß sich dort „zwischen 1970 und 1980 irgendetwas ereignet haben“ müsste; es wäre interessant zu wissen, ob H oder I oder irgendein Drittes – vielleicht bislang im Modell nicht Berücksichtigtes.

Zum *Präskriptiven*: Differenzierte Vermittlungsstrukturen, organisatorische wie kommunikative, werden für den Fall vorgeschlagen, daß wissenschaftlicher Rat oder Mitwirkung gesucht werden, um die Lösung auch aktueller Verständigungsprobleme zu bewältigen (MITTER 1983, S. 87f.). Wichtiger Schritt sei die Identifizierung zu berücksichtigender *Erwartungshaltungen*, für die der Modellkatalog von WEISS eine nützliche Hilfe bieten könne (ebd., S. 82). Wichtig sei aber auch die Verständigung über Zielvorstellungen bzw. *Zielinteressen*, von denen die ratsuchende Seite bestimmt werde. Die bevorstehende Information von Parlamentsausschüssen sei eine andere Sache als die Unterstützung von Lehrplankommissionen oder örtlichen Programmkomitees. Aufmerksamkeit sei der Darstellungsform zu widmen. POSTLETHWAITE spricht im Hinblick auf Bildungsreferenten, die sich auf dem laufenden halten wollen, von Kurzberichten oder Kurzfassungen – er nennt sie CHURCHILL-Technik (POSTLETHWAITE 1984, S. 202) –, die trotz möglicher Einwände bezüglich der Verzerrungsgefahr nützliche Dienste leisten könnten. MITTER (1983, S. 83) hebt die Bedeutung konkreter Formatierung – Tabellen, Schemata – in Abhängigkeit vom Informationsinteresse hervor und mißt diesbezüglich der Ermittlung des *Anspruchsniveaus* der Zielgruppe besondere Bedeutung bei. Hier könnte Erschwerendes darin liegen, daß Informationssuchende ihr Problem, mit sozialwissenschaftlichen Begriffsbildungen und Erkenntnisweisen nicht vertraut zu sein, mit dem Wunsch nach Ausblendung oder Vereinfachung lösen, während sie die Berücksichtigung eigener Denkfiguren und Problemstrukturierungen – etwa juristischer – voraussetzen.

Probleme dieser Art lösen sich in dem Maße, wie nicht nur Sensitivität für die Möglichkeit andersartigen Umgehens mit gleich erscheinenden Sachverhalten entwickelt wird, sondern auch Kompetenz der *einen*, verstehbar zu präsentieren, und der *anderen*, angemessen zu entschlüsseln. Der „gemeinsame Zeichenvorrat“ ist die kritische Größe. Dem kann und soll Austausch und Auseinandersetzung so oft und so vielfältig wie möglich dienen. Mehr noch: Qualifizierung ist gefordert, Requalifizierung im Sinne wechselseitiger Fort- und Weiterbildung. Wo rechtliche wie organisatorische Möglichkeiten es erlauben, sollten Bedingungen dafür geschaffen werden, daß *zeitweiser Funktionsaustausch* nicht als Zumutung, sondern als zweckdienliche Lernchance angesehen wird.

## c) Verfügbarmachung: ein „positives“ Beispiel

Sieht sich eine Bildungsadministration, in Übereinstimmung mit der allgemein staatlichen, nicht nur gehalten, sondern, von Fachleuten unterstützt, in der Lage, die CHURCHILL-Technik – wenn auch verkürzt – anzuwenden, um für Interessierte und Infragekommende aller Ebenen und aller Einbettungen in verständlicher Sprache und in nutzbarer Form gesichert erscheinende Forschungsergebnisse zu einem zentralen Bereich in seiner Gänze aufzuarbeiten und verfügbar zu machen, muß dies – vor dem skizzierten Hintergrund – fast als ein „kleines Wunder“ angesehen werden. Vielleicht bedurfte es tatsächlich der Naivität oder des Zweckoptimismus einer REAGAN-Administration, daß sie sich unumwunden daran machte, zusammenzustellen, „*What works*“, nämlich in schulischen Lehr- und Lernprozessen durch identifizierbare Lehr- und Lernbedingungen, familiäre bzw. solche daheim, in der Schulklasse und in der Schule als System (US-DEPARTMENT OF EDUCATION 1986). Je ausgehend von einem vorangestellten Forschungsbefund gibt ein erläuternder Kommentar zu 41 zentralen Themen Aussagen, die regionaler politischer Entscheidung wie lokaler pädagogischer Handlung nützlich sein können:

*Beispiel a):* Aussage: Naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben Kinder am besten, wenn ihnen ermöglicht wird, selbst Experimente durchzuführen, so daß sie „Wissen in Aktion“ erleben oder erfahren können. Kommentar (auszugsweise): Um falsche Vorstellungen zu klären (an denen Schüler selbst nach einem Kurs in Naturwissenschaften u. U. noch festhalten), ist die Gelegenheit wichtig, Vorhersagen treffen zu können darüber, welche Ergebnisse in einem Experiment zu erwarten sind. So kann z. B. die irrtümliche Vorstellung, daß die Fallgeschwindigkeit eines Basketballs größer sei als die eines Tischtennisballs, experimentell überprüft werden. Die Schüler können wahrnehmen, ob bzw. welche ihrer Annahmen zutreffen. Die Lehrkraft kann dann erklären, *worin* der Fehler der ursprünglichen Annahme steckte. So gelangen Schüler dazu, wissenschaftliche Methoden zu verwenden und Fakten von Meinungen und Fehlannahmen zu unterscheiden (ebd., S. 23). Es wird nicht behauptet, daß die Zusammenstellung vollständig wäre. Und es wird durchaus zugestanden, daß dort, wo die eigenen „festen Überzeugungen“ dem Dargelegten widersprächen, auch weiterhin diesen Überzeugungen gefolgt werde, obwohl man sich wünsche, daß sie der Überprüfung durch die Erfahrung zugänglich gemacht würden, wo immer sich Gelegenheit dazu biete (ebd., S. 4).

*Beispiel b):* Forschungsbefund: Es fördert die Lernleistungen der Schüler, wenn ihre Lehrer in ihren Aktivitäten zusammenarbeiten, Ideen teilen und einander im Ausbau ihrer Kenntnisse und Einsichten unterstützen. Kommentar: Obwohl hohe Schülerleistungen am wahrscheinlichsten sind in einer Schule mit hoher Lernmoral und einem Gefühl gemeinsamer Verantwortlichkeit, waren die meisten Lehrkräfte ihre Unabhängigkeit und glauben, daß die Verantwortung für die Führung ihrer Klassen bei ihnen allein liege. Mehreren Studien zufolge geben etwa 45% der Lehrenden an, *keinen* Kontakt während des Schultages untereinander zu haben, 32% selten... Erfolgreiche Schulen pflegen ein Klima der Kollegialität und nutzen wechselseitige Unterstützung als Mittel der Förderung der Schülerleistung. Leiter solcher Schulen stellen Zeit für fachlichen Austausch zur Verfügung und schaffen Gelegenheiten für die Zusammenarbeit von Lehrenden und Vertretern der Schulverwaltung bei der Erarbeitung und Festlegung von Entscheidungen der Verbesserung der Unterrichtspraxis, der Auswahl von Lehrbüchern und der Stärkung der Disziplin“ (ebd., S. 51).

Das Ganze als ein wohlgemeinter Versuch der „Hilfe zur Selbsthilfe“, beiläufig auch ein Appell an Verantwortlichkeit und Berufsethos, der in dem Gewicht behaupteter wissenschaftlicher Begründung bzw. Begründetheit der Thesen und ihrer Erläuterungen steckt. Schließlich habe man nach einem Prozeß der Prüfung und Wiederprüfung nur solche Befunde aufgenommen, deren Evidenz und Einschätzung konsistent, überzeugend und überdauernd sei. Am Ende wären weit mehr Einzelbeiträge ausgeschieden als berücksichtigt worden.

Aber natürlich fragt sich auch hier, welche Rand- und Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, daß ein so optimistisch angelegtes und von höchsten Stellen gefördertes Unternehmen tatsächlich „wirkt“. Nehmen wir noch einmal das erste Beispiel. Seit kurzem kann auch die Forschung zeigen (vgl. z. B. ROEDER 1983, S. 88, Fußnote), daß Verwirklichungen von Außenvorschlägen an ganz bestimmte Rand- bzw. Rahmenbedingungen gebunden sind. Variierende oder variierbare Bedingungen entfalten ihre Wirkung unter der Voraussetzung, daß bestimmte *Konstanten*, bestimmte unverzichtbare Unveränderliche, in der Lehr-Lern-Situation realisiert sind (KÖTTER et al. 1987, S. 51). Wie steht es diesbezüglich mit Empfehlungen von „What works“? Gut – belegtermaßen sind Gelegenheiten, selbst zu experimentieren, fördernde Lernbedingungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Angenommen, Lehrende ließen sich systematisch auf das „Experiment“ ein, Schüler selbst und selbständig experimentieren zu lassen, kollektiv, individuell – wie *gestalten* sich solche Situationen? Womit können, womit müssen Lehrende *rechnen*? Bei jüngeren, bei älteren Schülern? Im Experimentieren geübt? Ungeübt? Welche Zeitaufwände müssen sie veranschlagen? Welche erreichbaren Kenntniserträge sind bei welchem Aufwand unter welchen Umständen realistischerweise erwartbar? Gibt es diesbezüglich artikulierbare „Richtwerte“, qualitative wie quantitative, auf die sie sich planend und steuernd einstellen können? Mit anderen Worten: Unter welchen Umständen, in welchem Rahmen von Bedingungen *gilt* die These, sind die Schüler in der Lage, Hypothesen/Vermutungen zu formulieren, Prüfbedingungen zu entwerfen, praktizierbare, und zu verwirklichen? In welchen Fächern? Bei welchen Gegenständen? Mit welchen Lernwirksamkeiten?

### 3. Perspektiven und Desiderate

Es zeigt sich: Die empfehlenden, die präskriptiven Aussagen von „What works“ bedürfen, will man nicht nur auf Selbstentwicklung oder unterstützende/helfende Beratung abstellen, der Ergänzung um ermittelte Bedingungen der erwartbaren bzw. verlässlichen Realisierbarkeit unter konkreten, teilweise variierenden Umständen. Wenn man nicht will, daß Lehrende zwar sich bereit finden, ihren Unterricht zu re-formieren, aber aus Mangel an Information über erforderliche erfolgssichernde Begleitmaßnahmen oder auch nur über wahrscheinliche kritische unterrichtliche Ereignisse am Ende Mißerfolg haben und entsprechend frustriert oder enttäuscht zukünftig von solchen *Versuchen* lassen, hat erziehungswissenschaftliche Forschung hier eine Aufgabe, die die *Bedingungen der Umsetzbarkeit* der bildungspolitischen Hoffnung – Verbesse-

rung der Qualität didaktischen und erzieherischen schulischen Handelns – erst schafft.

Eine in diesem Zusammenhang bedeutsame Anschlußfrage ist eine ergonomische, also eine nach der „Passung“ Lehrender als informationsverarbeitende Systeme in die Anforderungsbedingungen ihres Arbeitsplatzes. Welche Kapazitäten – und Nichtkapazitäten – bringen sie in die Bedingungskonstellationen ihrer Arbeitsumwelt „Klassenunterricht“ – als Hauptort des Handelns – ein (SCHÖNWÄLDER 1987, S. 25 ff.)?

Das betrifft *Anthropologisches*. Lehrende sind, wie alle Menschen, bei der Informationsaufnahme an die Funktion des Kurzzeitgedächtnisses gebunden, also die Fähigkeit, binnen einer Spanne von weniger als 20 Sek. einen Schub neuer Informationen aufnehmen zu können, und das wieder und wieder. Dies um den Preis, daß das eben noch Präsenze verlorengelassen, wurden nicht bestimmte sichernde Maßnahmen – Verknüpfung mit Bekanntem, Stiftung von Ordnung/Binnenbeziehungen u. ä. – durchgeführt, und daß dieses Präsenze pro Präsenzzeit nicht mehr als  $7 \pm 2$  Einheiten/Elemente umfaßt – soll bewußt operativ gehandelt werden, entsprechend weniger.

Im ganzen also bemerkenswert wenig. Bemerkenswert dann, wenn der Zustrom nicht nur irrelevanter, sondern bedeutsamer Informationen pro Präsenzzeit die Festhaltekapazität frustrierend übersteigt. Das aber ist – wenigstens logisch – genau die Situation der Kommunikation eines einzelnen Lehr- mit entsprechend vielen Lernindividuen. Sollen Lehrende die Zuwendungsmomente nicht nur als solche gerecht, sondern in der zeitlichen Dichte zu einem wünschenswerten Minimum effektiv verteilen, könnten sie aus Gründen eines *Informationsverarbeitungshandicaps* prinzipiell überfordert sein. Unterricht wäre – so gesehen – die Zumutung eines Unternehmens unter grundsätzlich unzulänglichen Bedingungen. Um so bemerkenswerter, was dennoch – offenbar – geleistet wird.

Jedenfalls würde diese Annahme eine Erklärung etwa für die Strategien oder Tricks liefern, die z. B. KOUNIN (1970) gefunden bzw. extrahiert hat. Es würde auch verständlich machen, weshalb alle Momente der *Delegation* didaktischen Handelns an Helfer, Tutoren, ältere Schüler, auch Medien bzw. Mitglieder überdauernder Gruppen ein ebenso entlastendes wie womöglich zweckmäßiges Mittel sind. Es würde schließlich verstehen lassen, weshalb Lehrende, wie BROMME (1987) gefunden hat, offensichtlich Mühe haben, sich an bestimmte Verständnisprobleme und Lernfortschritte *einzelner* Schüler während des Unterrichts – nachträglich befragt – zu erinnern.

„Die befragten Lehrer haben statt dessen die Klasse als ganze beobachtet. Für den Akteur „Klasse“ finden sich bei allen Lehrern Beobachtungen, während bei den Verständnisproblemen 8 von 19 Lehrern überhaupt keinen einzelnen Schüler namentlich nennen konnten“ (ebd., S. 50).

Teilt man die Auffassung, daß Klärung grundlegender anthropologischer Bedingungen, ihrer Auswirkungen wie der Möglichkeiten des anforderungsbewältigenden Umgangs mit ihnen, eine zentrale Aufgabe empirischer Forschung auch zur Klärung grundlegender Bedingungen politischen Handelns –

Lehrerbildung, Lehrerunterstützung, Lehrarentlastung etc. – ist, wird ein weiteres Desiderat valider erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis deutlich.

Fragen der „Passung“ stellen sich auch in einem ganz anderen Bereich. Der Wandel an beruflichen Arbeitsplätzen bzw. in beruflichen Arbeitsplatzbedingungen – bis hin zum Verschwinden bisheriger und zur Entstehung ganz neuer – wirft Fragen nach entsprechenden Qualifizierungserfordernissen bzw. wünschenswerter betrieblicher Personalentwicklung auf. Klärungen des *Bedarfs* auch in schwächeren Berufszweigen bzw. mittleren und kleineren Betrieben sowie Aufspürung bzw. Entwicklung leistungsfähiger Aus- und Weiterbildungsprogramme, Weiterbildungs-Angebote, sind Aufgaben, denen sich empirische Forschung in Kooperation mit Instanzen der Arbeitsmarktpolitik oder der Entwicklungsförderung – Kammern, Verbänden, Zentren – stellen kann, ja, wo man *Hilfe* von ihr in einem Bereich erwartet, indem man ihr know how, auch, wenn es selbst noch ein unvollkommenes, zu lernen genötigtes ist, braucht.

Beispiele oder Anlässe wie diese zeigen, daß empirische Erkenntnis im Hinblick auf bildungspolitisches Handeln nicht nur ein Faktor von Barrieren und Frustrationen, verstehbaren u. U., ist, sondern womöglich fruchtbarer Herausforderung, etwa Fragen aufzuspüren, bedeutsame, diesen – vielleicht in stärkerer wechselseitiger kritischer Kooperation – angemessen nachzugehen und das, was sich herausstellt, verständlich und interessierend darzustellen.

### Literatur

- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 2, S. 151–174.
- BRIEHL, R.: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft (1981), S. 189–196.
- BROMME, R.: Zur empirischen Analyse beruflichen Wissens von Lehrern – Fachwissen ist mehr als Stoff- und Menschenkenntnis. In: SCHÖNWÄLDER, H.-G. (Hrsg.): Lehrerarbeit – eine vergessene Dimension der Pädagogik. Dreisam 1987, S. 37–68.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis – Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987.
- FLECHSIG, K.-H.: Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung. In: Die deutsche Schule 59 (1967), H. 7/8, S. 397–413.
- FREY, K.: Strukturwandel von Bildung und Bildungsforschung aufgrund der neuen ministeriumsnahen wissenschaftlichen Institute der Länder der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung 35 (1982), H. 1, S. 75–83.
- HILGARD, E. R./BOWER, G. H.: Theories of Learning. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall 1975.
- HUSÉN, T./KOGAN, M. (Eds.): Educational Research and Policy – How do they Relate? Oxford/New York/Frankfurt: Pergamon Press 1984.
- KLAUER, K.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973.
- KÖTTER, L./GRAU, U.: Welche Umstellungsschwierigkeiten sind bei einer Recht-

- schreibreform zu erwarten? Empirische Untersuchungen zum Einfluß unvermittelt eingeführter „gemäßiger“ Kleinschreibung auf die Lese- bzw. Schreibleistungen von Schülern und Studenten. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIIPF) 1966. Wiederabdruck in: *Lehrer und Schule heute. Zeitschrift des Saarländischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes im Verband Bildung und Erziehung* 25 (1974), H. 4, S. 166–201; H. 5, S. 217–255; H. 6, S. 273–303.
- KÖTTER, L./AUFFENFELD, A./JÜNGST, K.L./NIEGEMANN, H.M./STRUCHHOLZ, H.: Zur Optimierung unterrichtlicher Begriffsvermittlung. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt „Bedingungen des Aufbaus dauerhafter und transferwirksamer kognitiver Strukturen durch Unterricht“ im Rahmen des Schwerpunktprogramms der DFG „Lehr-Lern-Forschung“. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität des Saarlandes Nr. 39. Saarbrücken 1987.
- KOUNIN, J.S.: *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1970 (Dtsch.: *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart 1976.)
- MATHES, R.: *Gesamtstaatliche Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland – Entstehung, Realisierung und Funktion. Eine empirische Analyse der Implementation des Bildungsgesamtplans in Hessen und Rheinland-Pfalz*. Köln/Wien 1987.
- MITTER, W.: *Vermittlungsprobleme der Bildungsforschung – Bildungsforscher und Bildungsverwalter sollten den jeweils anderen Tätigkeitsbereich kennen lernen*. In: *Deutsche Universitätszeitung* 39 (1983), Beilg. Transfer, S. 41–45.
- MITTER, W.: *Educational Research in the Federal Republic of Germany*. In: NISBET, J./MEGARRY, J./NISBET, ST. (Eds.): *World Yearbook of Education 1985*. London/New York: Kogan Page/Nichols Publ. Comp., S. 103–112.
- MITTER, W.: *Bildungsforschung und Bildungspolitik in den beiden deutschen Staaten*. In: BASKE, S. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR*. Berlin 1986, S. 15–37.
- NISBET, J.: *Introduction*. In: NISBET, J./MEGARRY, J./NISBET, ST. (Eds.): *World Yearbook of Education 1985*. London/New York: Kogan Page/Nichols Publ. Comp., S. 9–16.
- POSTLETHWAITE, T.N.: *Research and Policy-making*. In: *Education: Some Possible Links*. In: HUSÉN, T./KOGAN, M. (Eds.): *Educational Research and Policy – How do they Relate?* Oxford/New York/Frankfurt: Pergamon Press 1984, S. 195–206.
- ROEDER, P.M.: *Bildungsreform und Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft (1983), S. 81–96.
- SCHEERER, H./SCHMIED, D./TARNAI, CH.: *Verbalbeurteilung in der Grundschule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), H. 2, S. 175–200.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G.: *Pädagogik – Referenzwissenschaft praktischer Pädagogen an unseren Schulen?* In: SCHÖNWÄLDER, H.-G. (Hrsg.): *Lehrerarbeit – Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg i.Br. 1987, S. 15–35.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G. (Hrsg.): *Lehrerarbeit – Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg i.Br. 1987.
- US-DEPARTMENT OF EDUCATION: *What works – Research about Teaching and Learning*. Washington 1986.
- WEISS, C.: *The Many Meanings of Research Utilization*. In: *Public Administration Review*, September-October (1979), S. 426–431.

*Abstract*

*Empirical Findings and Educational Policies*

The author sketches some of the currently relevant issues of the relationship between findings in the field of educational science and decisions to be taken in educational policy. The fact that politicians tend to be somewhat reserved can be explained by negative experiences of the past. The author discusses possible interaction models and points out factors relevant to the realization of such models. It seems that a network of reciprocal consultations is of importance. Progressive educational administrations might even give concrete recommendations on the basis of critically evaluated research findings. The identification of factors determining the application of research findings remains an important task of empirical research.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Ludwig Kötter, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes, 6600 Saarbrücken