

Beck, Klaus; Kell, Adolf

Symposium 4. Bilanz der Bildungsforschung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 149-168. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Klaus; Kell, Adolf: Symposium 4. Bilanz der Bildungsforschung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 149-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224950 - DOI: 10.25656/01:22495

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224950>

<https://doi.org/10.25656/01:22495>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 19. bis 21. März 1990
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)

ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFKI Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123
HANS-UWE OTTO Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137
KLAUS BECK/ADOLF KELL Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART Vorwort	169
CHARLES BERG Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HÄBERLIN Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungs- projekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheore- tischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrations- zeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposion 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND Probleme der Technikbildung	276
CHRISTIANE SCHIERSMANN Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
Symposion 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGgeler	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext leibnahen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTER/JANNE GÜNTER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reise- büchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattdreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	337

Symposium 4. Bilanz der Bildungsforschung

Einleitung

Bildungsforschung ist ein sehr weiter Forschungsbereich, der keineswegs allein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird. Aber allein die *erziehungswissenschaftliche* Bildungsforschung umfaßt ein so breites Spektrum von Fragestellungen, daß eine Auswahl unter der Perspektive einer zukunftsbezogenen Bilanzierung nicht leicht fällt. Denn die Forschungsthemen reichen von der Strukturanalyse des gesamten Bildungs- und Berechtigungswesens bis zur Durchleuchtung einzelner schulischer Modellversuche, von der Untersuchung kollektiven Lernens bis zur Entschlüsselung individueller Entwicklungsprozesse und von der Rekonstruktion curricularer Vorgaben bis zur Aufhellung aktualisierter Lehrerintentionen und deren Umsetzung in Lehrerhandeln.

Bei der Auswahl der Beiträge ist der Versuch einer Optimierung unternommen worden zwischen der Vermittlung von strukturierten Überblicken über Forschungen zu größeren Themenkomplexen einerseits und einer vertieften Erörterung wichtiger Detailprobleme am Beispiel einzelner Forschungsprojekte andererseits. Die Referenten konnten alle an eigene theoretische und/oder empirische Arbeiten anknüpfen. Sie stellen diese als exemplarische Beispiele für einen Forschungsbereich dar, ordnen sie in den Kontext größerer Zusammenhänge ein oder bilanzieren Ergebnisse bzw. zeigen Entwicklungslinien auf für einen Forschungsbereich unter Berücksichtigung der eigenen Arbeiten und der daraus gewonnenen Erfahrungen und Einsichten. Alle Referate erscheinen in überarbeiteter Fassung als Beiträge in einem Sammelband (Deutscher Studienverlag, Weinheim 1990, unter dem Titel des Symposiums und herausgegeben von den Berichterstattern).

Die fünf Referate am ersten Halbtage des Symposiums waren einzelnen Aspekten des Bildungswesens gewidmet. Dementsprechend stand die Schulforschung über den Primar- und den Sekundarbereich im Vordergrund. Forschungen zu den Übergängen von den allgemeinen Schulen in das Berufsausbildungs- bzw. in das Beschäftigungssystem sind zum Ausgangspunkt für eine Bilanzierung der sich entwickelnden Übergangsforschung genommen worden. Am Beispiel der Verlängerung von Schul- und Ausbildungsdauer in Verbindung mit dem Erwerb höherer Abschlüsse und der Teilnahme an weiterführenden Bildungsgängen ging das letzte Referat dieses Teils den Zusammenhängen zwischen den durch die Bildungsreform veränderten institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten nach.

Die Referate am zweiten Halbtage standen im Zeichen der Erörterung ausgewählter Probleme der Bildungsforschung: Umwelterziehung, Berufsbildung und schulische

Lehr-Lern-Prozesse. In den beiden weiteren Referaten wurde aus verschiedenen Blickwinkeln und unter Berücksichtigung von Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik das Spannungsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungsplanung bilanziert.

Einleitend sei auch darauf hingewiesen, daß im Rahmen der öffentlichen Vorträge vor Beginn des Symposions HELMUT FEND (Universität Zürich) eine „Bilanz der empirischen Bildungsforschung“ gezogen hat. In seiner zum Symposium hinführenden Bilanzierung setzt sich FEND zunächst mit dem noch recht neuen Begriff „Bildungsforschung“ auseinander, um den Forschungsbereich der „empirischen Bildungsforschung“ aus historischer Sicht zu umreißen. Das Fazit aus seiner „systematischen Bestimmung von Erkenntnisausrichtung und Forschungsbereich“ lautet: „Sie kann als Systematisierung und Methodisierung der Beobachtung von faktischen Entwicklungen im Bildungswesen und von Verfahren der gezielten Überprüfung von Vermutungen angesehen werden, die mit Neuentwicklungen – etwa in der Form von Experimentalprogrammen oder gesetzgeberischer Maßnahmen – verknüpft werden“. Durch die erfahrungswissenschaftliche Betrachtungsweise pädagogischer Prozesse auf allen Ebenen soll geklärt werden, „wie in einer Gesellschaft die Betreuung und Bildung des Nachwuchses systematisch gestaltet wird und warum dies in der vorgefundenen Form der Fall ist“. Durch Bedarfsanalysen, Nutzungsforschung, Vollzugs- bzw. Gesetzeswirkungsforschung und Evaluationsforschung sind die aus der globalen Forschungsaufgabe entwickelten Teilaufgaben bearbeitet worden. An „Meilensteinen“ im Erkenntnisprozeß der empirischen Bildungsforschung zeichnet FEND Entwicklungslinien nach und verweist auf wichtige Forschungsprojekte und Befunde. Vor diesem Hintergrund gibt er in seinem Ausblick einige Antworten auf die Frage, was die 90er Jahre bringen (der Beitrag erscheint in der Zeitschrift für Pädagogik).

1. Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich

(Dr. JOHANN MADER, Dr. HANS-GÜNTHER ROSSBACH, Prof. Dr. WOLFGANG TIETZE, Universität Münster)

Das Referat der Arbeitsgruppe basiert auf einem Forschungsprojekt über Entwicklungen im Primarbereich als Wirkungen der bildungspolitischen Reformanstrengungen in den letzten zwei Jahrzehnten. Die sekundärstatistischen Analysen (auf der Basis von Schulstatistiken) und Befragungen sind theoretisch in Orientierung am sogenannten CIPP-Modell durchgeführt worden (Unterscheidung von Context-, Input-, Prozeß- und Produktvariablen). Auf dieses Modell bezogen versteht die Arbeitsgruppe unter Bildungsreform den Versuch, durch Verbesserung des Inputs und der Prozeßbedingungen eine Verbesserung der Produkte zu erreichen. Dementsprechend sollen drei Fragen beantwortet werden:

- „(1) Wie haben sich bestimmte Input-, Prozeß- und Produktindikatoren im Primarbereich innerhalb der letzten 20 Jahre verändert?
- (2) Führen verbesserte Input- und Prozeßbedingungen zu einer Verminderung der Selektivität bei Schulbeginn?

(3) Tragen verbesserte Input- und Prozeßbedingungen zu günstigeren Produktindikatoren während der Grundschulzeit insgesamt bei?“

Als Inputindikatoren dienen Daten aus dem Vorschulbereich, insbesondere die Kindergartenversorgungsquote. Als relevante Prozeßindikatoren für die Grundschule werden die Klassenfrequenz, die Schüler-Lehrer-Relation und die Lehrerwochenstundenzahl pro Schüler herangezogen. Die Analysen zu diesen Indikatoren weisen in eine positive Richtung. Die Wirkungen der Verbesserungen im Kindergartenbereich und in den Rahmenbedingungen für den Grundschulunterricht auf die Produktindikatoren, gemessen an Zurückstellungen bei der Einschulung, Klassenwiederholungen und Sonderschulzuweisungen, sind aber nur schwach positiv: Die Selektivität am Schulbeginn bleibt weitgehend unverändert; die Quote der Sonderschulzuweisungen bleibt konstant; nur die Wiederholerquote in der Grundschule geht zurück. Zur Selektivität bei der Einschulung sind weitere Untersuchungen durchgeführt worden. Von einer „Grundstruktur des Einschulungsmodells“ ausgehend wurden 458 Anfangsklassen in 203 Grundschulen genauer untersucht. Um auch die Selektivität im gesamten Grundschulverlauf zu ermitteln, ist anhand einer repräsentativen Stichprobe der Einschulungsjahrgänge aus den 203 untersuchten Grundschulen eine Längsschnittanalyse durchgeführt worden. In der Zusammenfassung der eigenen Untersuchungsergebnisse und in allgemein bilanzierender Absicht hat die Arbeitsgruppe folgende Aspekte in der Grundschulentwicklung hervorgehoben.

„(a) Selektivität trotz verbesserter Rahmenbedingungen

Trotz nachhaltig verbesserter Bildungsbedingungen ist nach wie vor eine hohe Selektivität im Primarbereich gegeben – ein Ergebnis, das dem Anspruch einer Gesamtschule, die alle Kinder integriert fördern will, zuwiderläuft. Andererseits läßt sich für verschiedene, in der Bildungsreformdebatte als wichtig erachtete Faktoren – wie z.B. kleine Klassen, Kindergartenversorgung – eine deutliche, vor allem die interne Selektion (Sitzenbleiben) vermindernde Wirkung nachweisen.

(b) Besondere Bedeutung des Anfangsunterrichts

In bildungsplanerischer Perspektive scheint es besonders erfolgversprechend, schulische Ressourcen (wie z.B. kleinere Klassen) in den ersten beiden Schuljahren einzusetzen. Verbesserte Lernbedingungen haben hier die nachhaltigsten Effekte, und zwar über die Eingangsphase hinaus.

(c) Positive Effekte des Kindergartens

Eine vorschulische Förderung hat nachhaltige, positive Effekte auf die Schullaufbahn der Kinder. Neben der Eigenständigkeit der Elementarerziehung sollten deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der Kinder und damit Fragen der Abstimmung und Kontinuität zwischen den Bildungsstufen stärker berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang sollten auch Fragen eines gleitenden Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich erneut durchdacht werden.

(d) Systembedingte Selektivität

Instrumentalisierte Selektionskomponenten in einer Schule wie z.B. das Vorhandensein eines Schulkindergartens oder die Praxis einer extensiven Schulfähigkeitsdiagnose steigern die faktische Selektion. Im Sinne der Bildungsreformvorstellung

gen wäre zu prüfen, inwieweit diese zwangsläufig auf Selektion bezogenen Komponenten bzw. die hierfür verwendeten Ressourcen in Förderkomponenten konvertiert werden können (z.B. sozialpädagogische Unterstützungskapazitäten von Schulkindergärtnerinnen in den Regelklassen).

(e) Positiv diskriminierende Bildungsplanung

Regionale und soziale Disparitäten in den Schuleinzugsbereichen setzen sich z.T. in schulischen Rahmenbedingungen fort. Aufgabe einer sozialstaatlich orientierten Bildungsplanung wäre es, solche zusätzlichen Benachteiligungen abzubauen und darüber hinaus im Sinne einer positiven Diskriminierung Schulen in benachteiligten Einzugsbereichen mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten.“

Zur Bilanzierung der Schulentwicklungsforschung und der Einordnung der eigenen Forschungen verweist die Arbeitsgruppe auf zwei Entwicklungsstränge. Zum einen beziehen sich die Forschungen auf das Regelsystem, wie die exemplarisch erörterten eigenen Forschungsarbeiten. Zum anderen gibt es eine Vielfalt von Modellversuchen und -projekten, die Alternativen zur Regelschule erproben wollen oder sich als solche verstehen. Für die Zukunft wird zur Verbesserung der Schulentwicklungsforschung im Primarbereich nicht nur die Zusammenführung dieser beiden Forschungsstränge gefordert, sondern auch die Verbindung von survey-artig angelegten Studien mit solchen, die schwerpunktmäßig Curriculumfragen und pädagogische Interaktionen analysieren.

2. Entwicklungen und Forschungen zur Orientierungsstufe

(Privatdozent Dr. EIKO JÜRGENS, Loxstedt, Universität Bremen)

Die Frage, wie es nach der Grundschule weitergeht, verfolgt EIKO JÜRGENS in einem Problemaufriß historisch und systematisch. Diese Frage ist einerseits so alt wie das Nachdenken über das allgemeine Schulwesen als Ganzheit. Andererseits hat sie in der Bundesrepublik Deutschland erst mit der Bildungsreform in den 60er Jahren bildungspolitische Bedeutung gewonnen. Indizien dafür sind die Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrates (1970), die in einem horizontal gestuften Schulsystem den Klassen 5 und 6 spezifische Funktionen der Orientierung und Förderung im Hinblick auf die danach für die 12–13jährigen Schüler beginnenden Differenzierungen zuweisen, die bildungspolitischen Diskussionen der gesellschaftlichen Gruppen über diese Vorschläge, der Konsens zwischen den Bundesländern im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) und die nachfolgenden Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1974). Um diese Reformphase und ihre Bedeutung für die heutige Situation deutlich zu machen, skizziert EIKO JÜRGENS die Entwicklung des Schulwesens nach 1945 bis heute aus orientierungsspezifischer Sicht in vier Phasen. Dabei geht er von einer bildungspolitischen Position aus, die mit der des Deutschen Bildungsrates weitgehend übereinstimmt. Zur gegenwärtigen Situation gibt er einen Überblick über die Bezeichnungen und die Organisationsstrukturen der Klassen 5 und 6 in den Bundesländern mit der Absicht, „die Uneinheitlichkeit in der Umsetzung eines Reformvorschlages im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland transpa-

rent zu machen“. Angesichts der heterogenen schulischen Realität in den Klassen 5 und 6 der allgemeinen Schulen in der Bundesrepublik haben die Ergebnisse aller empirischen Untersuchungen in den Schulen eines Bundeslandes nur begrenzte Aussagekraft. Gleichwohl sind sie notwendig und sinnvoll, wenn sie auf bestimmte Teilprobleme konzentriert werden. Unter diesen Prämissen setzt sich EIKO JÜRGENS mit den Zielen der Orientierungsstufe und deren Realisierungen in den Schulen, mit den Differenzierungsformen und mit den didaktischen Konzepten auseinander. Zu einem zusammenfassenden Überblick auf die darauf bezogenen Forschungen sieht er sich im Rahmen seines Referates „wegen der kaum überschaubaren Heterogenität der Untersuchungen in inhaltlicher und/oder methodischer Sicht“ nicht in der Lage. Deshalb beschränkt er sich auf die Erörterung eigener Forschungsergebnisse, die er für seine Habilitation durchgeführt hat.

Im Mittelpunkt dieser Erörterungen stehen zwei Problemkomplexe: (1) das Reformkonzept der Orientierungsstufe und (2) die prognostische Validität von Lehrerempfehlung und Elternentscheidung.

(1) Aus den Ankreuzungen der Lehrer zu den vorgegebenen Items seines Fragebogens ergibt sich für JÜRGENS der Hinweis auf ein Dilemma. „Den einen erschien die Orientierungsstufe als gerade noch mitzutragender, eigentlich schon zu weit getriebener Kompromiß hinsichtlich der Vereinheitlichung des Bildungssystems, und die anderen sahen in ihr den Einstieg in eine Phase umfassender, grundlegender Schulreformen. Daneben gab es noch eine Gruppe, die die Orientierungsstufe von vornherein nicht für den ersten, sondern für den (vorläufig) letzten Schritt einer für notwendig erachteten Gesamtreform hielten und deshalb ablehnten. Für sie nahm die Orientierungsstufe mehr eine Alibifunktion zur Verhinderung einer Reformierung des Schulwesens mit dem Ziel ein, die Integrierte Gesamtschule für alle Schüler zu vereiteln, in dem diese neugeschaffene Schulstufe als eigenständiger Reformschritt betrachtet würde, der unabhängig, d.h. quasi voraussetzungslos, von Veränderungen im übrigen Schulwesen realisiert werden könnte“.

(2) Die prognostische Validität von Lehrerempfehlung und Elternentscheidung wird am Schulerfolg empfohlener und nichtempfohlener Schüler in der Realschule und im Gymnasium untersucht. Da nach Bremischem Schulrecht die Elternentscheidung den Ausschlag gibt, kann überprüft werden, wieviel von der Orientierungsstufe Nichtempfohlene den Abschluß der Realschule nach der 10. Klasse (38,1% zuzüglich 17,1% mit Wiederholungen), den Versetzungsvermerk in die Klasse 11 des Gymnasiums (46,4% zuzüglich 13,8%) und das Abitur (26,0% zuzüglich 17,6%) erreicht haben. Die darin zum Ausdruck kommende prognostische Unsicherheit des Lehrerurteils bestärkt für JÜRGENS das Votum für die Beibehaltung bzw. Einführung der „Elternentscheidung bei der Wahl des weiteren Bildungsweges für ihr Kind am Ende der Orientierungsstufe“. Im Ausblick zieht JÜRGENS ein Fazit: „Die Orientierungsstufe konnte sich aufgrund der ungleichen Ausgangslagen nicht als Reformersfolg im bundesdeutschen Schulwesen durchsetzen“. Mit Bezug auf die Befunde aus seinen Untersuchungen äußert er die Vermutung, „daß die Orientierungsstufe aufgrund ihrer Programmatik, die mit den Grundintentionen der Förderung, Lenkung, Orientierung, Chancengleichheit und sozialen Integration nur unzureichend beschrieben ist, zu Zielkonflikten geführt hat, die bei der Imple-

mentation der verschiedenen Praxismodelle eine Fülle von Problemen für die Schulpraxis aufgeworfen hat“.

3. *Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich*

(Prof. Dr. HANS-GÜNTER ROLFF, Universität Dortmund)

Die Bildungsreform der 60er Jahre hat in der Schulentwicklung zu einer erheblichen Expansion und in der Bildungsforschung zu einem Ausbau der Schulentwicklungsforschung geführt. Bildungspolitisch und forschungspolitisch war die Ungleichheit der Bildungschancen ein zentrales Thema. Mit Bezug darauf geht HANS-GÜNTER ROLFF der Frage nach, ob die Auslese durch die Schule sich merklich abgeschwächt habe, diese also von einer Ausleseschule zu einer Wettbewerbsschule reformiert worden sei. Aus eigenen Untersuchungen im Institut für Schulentwicklungsforschung (ISF) referiert er über Entwicklungen in der Übergangsauslese nach dem 4. oder 6. sowie nach dem 10. Schuljahr, in der internen Auslese der Schule (Retention) und in der sozialen Auslese. Die wichtigsten Ergebnisse sind folgende:

Die Zugangschancen zu den höheren Schulen sind unentwegt besser geworden. Aufgrund der demographischen Entwicklung haben alle fünf Schulformen der Sekundarschule Schüler verloren. Gravierend wirken sich beide Entwicklungen auf die Hauptschule aus: ihre Schülerzahl hat sich von 1980 bis 1989 mehr als halbiert. Die Anteilsquote der Realschule ist relativ stabil geblieben, die des Gymnasiums ist stetig leicht gestiegen: sie ist bundesweit mit 30,5% fast so hoch wie die Hauptschulquote. Bei der erkennbaren Liberalisierung der Übergangsauslese haben sich Elternwille und Grundschul(lehrer)empfehlung allerdings zunehmend voneinander entfernt. Bei der internen Auslese fällt die größere Verbleibschance im Gymnasium auf bei einer im allgemeinen tendenziell zunehmenden „Durchlässigkeit nach unten“. Die Gesamterfolgsquote am Gymnasium (Anteil der Abiturienten an den Sextanern) ist von 39,2% (1959/60) auf 72,5% (1988/89) gestiegen. Von den besseren Zugangschancen zu und den verbesserten Verbleibschancen in den höheren Schulen haben unter sozialem Aspekt vor allem die Angestellten- und Beamtenkinder profitiert. Die abgeschwächte Auslese hat zwar die Bildungschancen aller Kinder erheblich erhöht, aber sie hat die Ungleichheit zwischen den Sozialschichten nicht verändert.

Die alten Ungleichheiten haben nach den Untersuchungen des ISF zu einem verschärften Wettbewerb um Schul-, Ausbildungs- und Studienplätze geführt, von dem vor allem sozial Benachteiligte negativ betroffen sind. Einerseits sind durch den allgemein vermehrten Erwerb höherer Schulabschlüsse diese tendenziell entwertet worden. Aber ohne ausreichenden Schulerfolg sind die Stuserwerbschancen erst recht gesunken. Neben formalen Bildungsabschlüssen gewinnen bei Rekrutierungsprozessen für Ausbildungs- und Arbeitsplätze im verschärften Wettbewerb Merkmale und Qualifikationen an Bedeutung, die den Bewerbern aufgrund der „Logik ihres Lebenslaufs“, des Lebensstils, kultureller und sozialer Kompetenzen „zugegeschrieben“ werden („soziales Kapital“). „Bildungsabschlüsse verflüchtigen sich al-

so zunehmend zum notwendigen Mittel gegen den Abstieg und garantieren kaum mehr als die Berechtigung zur Teilnahme am Konkurrenzkampf um knappe Positionen und Privilegien, der immer schärfer wird. Es ist offensichtlich, daß der Wandel von der Auslese- zur Wettbewerbsschule einen bedeutenden Einfluß auf die Lernbedingungen ausübt. Dieser ist allerdings bis heute so gut wie unerforscht“.

Mit Hinweis auf dieses Defizit in der Schulentwicklungsforschung geht ROLFF zu den Themen über, mit denen sich die Schulentwicklungsforschung in den letzten 20 Jahren vorrangig beschäftigt hat, und er erörtert als exemplarische Forschungsfelder die Gesamtschule und den fördernden Unterricht.

Zur Gesamtschule werden die Forschungen über ihre Entwicklungen im Schulwettbewerb und die Entwicklungen ihrer Schüler in den Mittelpunkt gerückt. Eine Folge des Schulwettkampfes ist die „ausgelesene“ Schülerschaft der Gesamtschule: nur 20% gehören zu den Notenbesten. Die daraus resultierenden Lernprobleme sind von der Lern- und Unterrichtsforschung bisher kaum untersucht.

Die gravierenden Defizite in diesem Bereich der Bildungsforschung werden allerdings durch neuere Forschungen über die konkrete Beschaffenheit fördernden Unterrichts abgebaut. Gesucht werden „Optimalklassen“, in denen mit Mitteln des Unterrichts alle Schüler im Leistungsniveau gefördert und *gleichzeitig* die Streuung zwischen den Leistungen der einzelnen Schüler in einer Klasse verringert werden. ROLFF identifiziert aus solchen Forschungen zehn Bedingungen von Optimalklassen, die gleichzeitig Gelingensbedingungen von sogenannten guten Schulen bezeichnen.

In seinem Ausblick verweist ROLFF auf eine falsche Alternative: Entwicklung der Schulkultur statt Reform der Schulstruktur. Er konstatiert, daß die Veränderungen des gesellschaftlichen Hintergrundes in der Bildungsforschung eine Schwerpunktverlagerung von Untersuchungen über die Schulstruktur zu Untersuchungen über die Qualität von Schule bewirkt haben. Damit drohe aber die alte reformpädagogische Neigung zur Trennung von „innerer“ und „äußerer“ Schulreform wieder aufzuleben. Gegen das aus den empirischen Untersuchungen vor allem von FEND u.a. (Leistungsunterschiede zwischen Gesamtschülern und Schülern des dreigliedrigen Schulsystems sind zu 2 bis 5% aus Geschlecht und Sozialschicht, zu 6 bis 8% aus Schulzugehörigkeit, zu 9 bis 11% aus Intelligenz, zu 15 bis 17% aus der Grundschulempfehlung und nur zu 1 bis 2% aus dem Schulsystem – Gesamtschule oder gegliedertes System – zu erklären) gezogene Resümee, die Einzelschule in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses und der Schulforschung zu stellen und nicht die Schulstruktur, weil die Unterschiede zwischen den Schulen der gleichen Schulform zum Teil größer sind als die zwischen den Schulsystemen, trägt ROLFF Gegenargumente vor. Sie münden in das Fazit: „Ansätze zur Verbesserung der Schulkultur sind also keine Alternative zur Reform der Schulstruktur. Es geht nicht um ein Entweder-Oder, sondern um beides, um Verbesserung von Kultur und Struktur. Daraus ergibt sich: Die Debatte um Qualität von Schule ist nicht geeignet, eine Patentlösung im Streit um die Strukturreform der Schule zu liefern. Forschungen zur Qualität von Schule können auch nicht die Fragen nach den Zielen der einzelnen Schule durch Gruppen von Merkmalsprofilen ersetzen. Sie liefern auch selten wirklich neue Erkenntnisse. Aber sie bieten einen guten Anlaß, eine Dauerauf-

gabe von Schulentwicklung neu anzupacken: Sich Rechenschaft über die bildungstheoretischen und pädagogischen Ziele zu verschaffen und gemeinsam im Kollegium an deren Realisierung zu arbeiten. Und wenn dieses konsequent genug getan wird, dann wird auch die Notwendigkeit struktureller Veränderung des Schulsystems deutlich werden. Hier kann Schulforschung weiterhin aufklärerisch wirken“.

4. *Übergangsforschung – Aspekte zu einem neuen Forschungsbereich*

(Prof. Dr. GÜNTER KUTSCHA, Universität-Gesamthochschule-Duisburg)

Handelt es sich bei der Übergangsforschung um einen neuen Forschungsbereich? Mit dieser Frage leitet GÜNTER KUTSCHA sein Referat ein. In seinen Ausführungen macht er deutlich, daß das Problem „Übergang“ in der Bildungstheorie und -forschung keineswegs neu ist, allerdings wegen der gegenwärtigen Veränderungen und Verunsicherungen eine besondere Aktualität und Aufmerksamkeit in unterschiedlichen Disziplinen gefunden hat. Dazu wird zunächst „auf fast vergessene Zusammenhänge von ‚Entwicklung‘ und ‚Übergänge‘ als Bezugspunkte für pädagogisches Denken über Erziehung in der natürlichen Ordnung und bürgerlichen Gesellschaft (COMENIUS und ROUSSEAU)“ Bezug genommen. Vom Problembezug in ROUSSEAUS Erziehungsroman Emile, „nämlich die Entwicklung des einzelnen Menschen unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft als Problematik des Übergangs zwischen zunehmend mehr differenzierten Handlungssystemen zu behandeln“, schlägt KUTSCHA den Bogen zur modernen Theorie über die „Ökologie menschlicher Entwicklung“ (BRONFENBRENNER) und behandelt „die Dimensionen der neueren Übergangsforschung und Forschungsbereiche aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. Übergänge werden dabei definiert als „Veränderungen von einer Entwicklungsphase der heranwachsenden Person in die andere und der Wechsel zwischen unterschiedlichen Handlungssystemen, in denen sich der Entwicklungsprozeß vollzieht“.

Die Dimensionen der neueren Übergangsforschung sind maßgeblich von zwei Forschungsrichtungen beeinflusst: (1) Die berufliche Verbleibsforschung hat ihren Ausgangspunkt in der vom IAB betriebenen Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; sie geht inzwischen aber weit darüber hinaus. (2) Interdisziplinäre Forschungen, die sich theoretisch auf das sozialökologische Konzept von BRONFENBRENNER beziehen, aber auch auf Ansätze wie die Soziologie des Lebenslaufs (KOHLI), auf die Transitionsforschung (ADAMS/HAYES/HOPSON) oder auf die Entwicklungspsychologie „Kritischer Lebensereignisse“ (OERTER). (3) Spezifische Sichtweisen und Dimensionen dieser Ansätze sind neuerdings – im Zusammenhang mit der Theorie der Statuspassagen (GLASER/STRAUSS) unter der Perspektive einer „Sozialisations- theorie des Übergangs“ zu einem Konzept „differenzieller Übergangsforschung“ weiterentwickelt worden (WALTER HEINZ).

(1) Die berufliche Verbleibsforschung ist auf zwei Übergangsschwellen in einer Standardbiographie konzentriert, auf den Übergang von der allgemeinen Schule in eine Berufsausbildung und auf den Übergang von dieser in berufliche Arbeit. Diese Konzentration engt zum einen die Perspektive auf vorgegebene institutionelle Rah-

menbedingungen ein, und sie vernachlässigt zum anderen die Beziehungen zwischen Übergangssystemen, Übergängen und Übergangsproblemen innerhalb der Systeme sowie die Erfahrungen und die subjektive Verarbeitung der Übergangsprobleme durch Personen.

(2) Mit der Konzentration der Forschung auf das Erleben von Übergängen durch die sich entwickelnde Person im Kontext spezifisch strukturierter Umwelten gewinnt eine sozialökologische Übergangsforschung neue Dimensionen: Übergänge werden sowohl *personenbezogen* als auch *strukturbezogen* betrachtet, und beide Betrachtungsweisen werden aufeinander bezogen. Sozialökologische Übergangsforschung „befaßt sich mit der Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit, mit der die Individuen innerhalb eines Gesellschaftssystems in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalsausprägungen (z.B. Geschlecht) und Verhaltenseigenschaften einerseits und unter strukturell vorgegebenen Übergangsbedingungen (z.B. Relation zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage) andererseits zwischen unterschiedlichen Handlungssystemen wechseln; sie untersucht den Verlauf und die Verarbeitung von Übergangsprozessen und deren Folgen für die weitere persönliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Selektivität von Übergangssystemen im Hinblick auf den Zugang zu unterschiedlich privilegierten Lebenslagen“.

(3) Das Konzept der „differenziellen Übergangsforschung“ betont unter dem Gesichtspunkt des Theorie- und Forschungsbedarfs, daß die Ausbildungs- und Berufsverläufe im Kontext der gesellschaftlichen Reproduktion und Ausdifferenzierung sozialer Ungleichheiten zu untersuchen sind. Diese Akzentuierung von Übergangsforschung unter dem Gesichtspunkt von Selektion und Risikoverteilung hält GÜNTER KUTSCHA für außerordentlich bedeutsam, „und zwar insbesondere im Hinblick auf die von der Bildungsforschung thematisierten, empirisch jedoch unbefriedigend untersuchten Prozesse der Verteilung von Bildungschancen und des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten Lebenslagen“.

Einige Dimensionen dieser Konzepte zur Übergangsforschung sind in den eigenen Forschungsarbeiten zur *regionalen* Berufsbildungsforschung der Duisburger Arbeitsgruppe um GÜNTER KUTSCHA berücksichtigt und mit weiteren Dimensionen integriert. Hervorzuheben ist die praktikable Instrumentalisierung von Forschungs- und Analysemethoden der Duisburger Übergangsforschung für eine kontinuierliche Berufsbildungsberichterstattung als Grundlage wissenschaftlicher Politikberatung und Bildungsplanung. Über ausgewählte Ergebnisse daraus sowie über weitere Ansatzpunkte und Ergebnisse aus dem Bereich der regionalen Übergangsforschung wird im Schlußteil des Referats berichtet.

5. *Effekte und Perspektiven der Expansion weiterführender Bildungsgänge*

(Privatdozent Dr. JÜRGEN BAUMERT/Privatdozent Dr. JENS NAUMANN, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)

JÜRGEN BAUMERT referiert über sekundäranalytische Studien im MPI, die sich auf die gestiegene Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen und die kontinu-

ierliche Verlängerung der Schulbesuchszeit beziehen. Diese sind mit dem erkenntnisleitenden Interesse angelegt festzustellen, ob die Expansion zu einer Anhebung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus oder zu einer bloßen Verlängerung des Moratoriums der Jugendzeit geführt hat.

Diese Frage, die für die Konzeptualisierung gesellschaftlicher Entwicklung und für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten im Lebenslauf von großer Bedeutung ist, kann aufgrund der Forschungslage noch nicht befriedigend beantwortet werden. Aber unter Nutzung vorliegender Datenquellen ist es möglich, Anhaltspunkte für empirische Plausibilität der in dieser Frage implizierten Hypothesen zu gewinnen.

In dem Referat wird über den Versuch berichtet, zwei Aspekte dieser Frage sekundäranalytisch zu untersuchen. Zunächst wird geprüft, inwieweit das Gymnasium in der Lage war, bei deutlich steigendem relativen Schulbesuch Leistungsstandards aufrechtzuerhalten. Da in der Bundesrepublik kein Instrument zur Dauerbeobachtung der Leistungsentwicklung im Schulsystem zur Verfügung steht, kann man sich diesem Aspekt der Frage nur auf indirektem Wege nähern. Dafür wird die Möglichkeit genutzt, die (großen) regionalen Unterschiede im Bildungsverhalten im Verlauf der Bildungsexpansion gleichsam als Querschnitt abzubilden. In der Stichprobe einer im Schuljahr 1968/69 durchgeführten repräsentativen Untersuchung der Leistungsentwicklung von Gymnasialklassen der 7. Jahrgangsstufe befinden sich Schulen, die Einzugsgebiete mit außerordentlich unterschiedlichem relativen Gymnasialbesuch bedienen. In Extremfällen wechseln 5% bzw. 50% der Schüler eines Jahrgangs auf ein Gymnasium. Genaue Angaben über den relativen Schulbesuch und die Sozialstruktur des Einzugsgebietes sind durch Sekundärauswertungen der Volkszählung von 1970 gewonnen. Nach der Zusammenfügung dieser Daten ist es möglich, im Hinblick auf die Entwicklung von Schulleistungen Effekte der individuellen sozialen Herkunft, des regionalen Kontextes und der Expansion des Gymnasialbesuchs zu trennen. Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wird gezeigt, daß das Gymnasium auch bei erheblich steigenden Übergangsquoten seine Qualifikationsleistungen stabil halten konnte. Inwieweit in der Folgezeit durch den Generationswechsel in der Gymnasiallehrerschaft ein Bruch eingetreten ist, läßt sich freilich nicht sagen. Dennoch belegen die Befunde nach Auffassung von BAUMERT, daß auch gegenüber einer sich ändernden Klientel akademische Standards prinzipiell aufrechtzuerhalten sind und eine Öffnung weiterführender Bildungsgänge nicht zwangsläufig mit einem Leistungsabfall erkauft werden muß.

Dem zweiten Aspekt der Frage wird unter der theoretischen Perspektive nachgegangen, die Bedeutung der Verlängerung formaler Bildungsprozesse für den kulturellen und sozialen Wandel zu klären. Dafür sind vier komplexe Datensätze für Sekundäranalysen genutzt worden, die in unterschiedlicher Form Zeitreihen geeigneter Variablen zur Verfügung stellen. Dies sind der seit 1980 alle zwei Jahren laufende ALLBUS der Sozialwissenschaften, die seit Anfang der siebziger Jahre halbjährlich durchgeführten Erhebungen des EUROBAROMETERS, der seit kurzem zugängliche Panel-Datensatz der „Political Action Study“ und ausgewählte Umfragen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit über die Einstellungen der Bevölkerung zur Entwicklungshilfe. In den Sekundäranalysen sind als abhängige Variablen folgende Itemkomplexe berücksichtigt:

- die INGELHARTSchen Postmaterialismusindices
- Indikatoren für politisches Interesse
- Indikatoren für Aspekte politischer Unterstützung
- eine Universalismusskala, die aus Einstellungsfragen zur Entwicklungshilfe konstruiert wurde.

Mit diesem Datenbestand sind Querschnittsvergleiche für unterschiedliche Altersgruppen, Trendanalysen für identische Altersgruppen und Entwicklungen im Alltagsverlauf kombiniert untersucht worden.

Anhand der durchgeführten Sekundäranalysen wird gezeigt:

- „– daß die Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und Indikatoren für politische Partizipationsbereitschaft, universalistische Orientierungen oder Einstellungen zu Minderheiten mit der Bildungsexpansion enger geworden sind (Bildung ist ein weit wichtigerer Prädiktor als soziale Herkunft);
- daß im Vergleich zu Alterseffekten Kohorten- und Bildungseffekte von größerer Bedeutung sind (dies weist auf einen langfristigen gesellschaftlichen Wandel hin);
- und daß trotz der Liberalisierung der Zugangsbedingungen zu weiterführenden Bildungswegen die Homogenität der Einstellungs- und Orientierungsmuster in der Gruppe der Höherqualifizierten mit der Bildungsexpansion nicht abgenommen hat (dies kann als Indikator für die relative Stabilität der Ausbildungsleistung weiterführender Schulen interpretiert werden).“

6. Bilanzierung zur Umwelterziehung

(Professor Dr. KARLHEINZ FINGERLE, Gesamthochschule Kassel)

Seine Überlegungen eröffnet KARLHEINZ FINGERLE mit einem Blick auf das terminologische Verwirrspiel, das den Zugang zu seinem Gegenstand erheblich erschwert und zugleich allerdings auch einen lebendigen Eindruck vom nuancenreichen und changierenden Charakter eben dieses Gegenstandes vermittelt: „Environmental Education and Training“, „Umweltbildung“, „Umweltpädagogik“, „Ökopädagogik“, „Ökologisches Lernen“, „Umweltlernen“ sind einige der Namen, mit denen die variierenden Problemkonstrukte bezeichnet werden. Dem Insider erschließt sich schnell, daß sich hinter diesen Wortvarianten höchst verschiedene Konzeptualisierungen und auch strittige umweltpolitische Programmatiken verbergen, wie man es bei einer zugleich in der Öffentlichkeit viel beachteten Thematik wohl allerdings auch nicht anders erwarten darf.

Die terminologische Vergewisserung fördert noch einen anderen, systematisch interessanten Umstand zutage. Der Umweltbegriff hat nämlich eine eigene Tradition in der Sozialisationsforschung, wo er sich als Komplement für „Anlage“ ebenso wie zur differenzierenden Deskription von Erziehungsmilieus etablieren konnte. Einer der wichtigsten Erträge der FINGERLESchen Bilanzierung dürfte in den von ihm aufgezeigten, bislang unbeachteten thematischen Querverbindungen liegen,

die sich zwischen den mit „Umwelterziehung“ und „Erziehungsumwelt“ indikatori-sierbaren Forschungsbereichen ziehen lassen: Der ökologische Ansatz in der Sozia-lisationsforschung liefert nämlich einen konzeptuellen Rahmen, in dem sich die Fragestellung der Umwelterziehung rekonstruieren und zu den weiteren Themen und Resultaten der Sozialisationsforschung in Beziehung setzen läßt.

Obgleich bereits seit Anfang der siebziger Jahre über Umwelterziehung geforscht wird, ist nach Ansicht FINGERLES die Zeit für eine inhaltliche Bilanzierung der Re-sultate noch nicht reif. Das liegt daran, daß die bereits vorliegenden Berichte ein gegenwärtig noch zu bruchstückhaftes Bild vermitteln. So kommen auch die wich-tigsten Statusberichte zu dem Urteil, daß die Forschungslage in den meisten rele-vanten Bereichen defizitär sei.

Während diese Feststellung für den Stand der Wissenschaft zutreffen scheint, gibt es Hinweise darauf, daß in der schulischen Praxis „Umwelterziehung in einer bemerkenswerten inhaltlichen Breite“ betrieben wird, ja, daß es sogar Anlaß zu der Frage gibt, ob hier und da in dieser Hinsicht nicht vielleicht zu viel getan wird. Jedenfalls hält FINGERLE es – sicherlich nicht zu Unrecht – für problematisch, wenn außer in den Zentrierungsfächern Biologie, Chemie, Erdkunde und Religion „in immer mehr Fächern immer mehr Umwelterziehung verbindlich gemacht werden soll“, weil eine „Überfütterung“ der Schüler mit Umweltthemen durchaus kontra-produktiv wirken könnte.

Für die Praxis der Umwelterziehung führt die Bilanzierung zur Identifikation von zwei Hauptdefiziten. Das erste besteht darin, daß – wie auch in anderen Bereichen der schulischen Erziehung – die Handlungsdimension viel zu kurz kommt. So ler-nen es die Schüler zwar, Umweltprobleme zu benennen, zu analysieren und auch zu erklären; eine Einübung in umweltgerechtes Verhalten, soweit das im individu-ellen Aktionsradius von Belang ist, bleibt eher eine Seltenheit.

Das zweite Defizit liegt in der bereits angedeuteten curricularen Gesamtplanung, al-so in den Leistungen auf dem Gebiet der Besonderen Didaktik. Nach den Erkennt-nissen FINGERLES fehlt es an der Übernahme „einer pädagogischen Verantwortung für das Gesamtcurriculum“, die sich in einer zwischen den Fächern und in den In-tentionen abgewogenen Implementation der Umwelterziehung in das didaktische Gesamtprogramm eines Bildungsgangs zu spiegeln hätte.

Neben den Zukunftsaufgaben für die Praxis läßt sich trotz des bereits konstatierten, gegenwärtig insgesamt noch unterentwickelten wissenschaftlichen Kenntnisstandes in Sachen Umwelterziehung schon jetzt eine besondere Schwachstelle der For-schung und Entwicklung absehen. FINGERLE gewinnt diese Einsicht aus der detail-lierten Analyse der vorliegenden (lückenhaften) Dokumentationen, die er durch Ta-bellen auf der Basis eigener Recherchen ergänzt. Es ist der Bereich der außerschul-ischen Jugendbildung, für die er – im Unterschied etwa zu den einzelnen Schulstufen, der Erwachsenenbildung, einiger Studiengänge und der Weiterbildung von besonders betroffenen Berufen – nur ein einziges Projekt entdecken konnte. Immerhin ist aber mit einem baldigen beachtlichen Wissenszuwachs über Umwelt-erziehung zu rechnen, da die meisten Forschungsprojekte Anfang der neunziger Jahre zu einem ersten Abschluß kommen sollen.

7. *Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung*

(Professor Dr. PETER STRITTMATTER/FRANK DINTER M.A., Universität des Saarlandes, Saarbrücken)

Mitte der siebziger Jahre richtete die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Schwerpunktprogramm zur Lehr-Lern-Forschung ein, von dem belebende Impulse für die erziehungswissenschaftliche Empirie ausgingen. Über einige Jahre konzentrierten sich unter diesem Programm die thematisch zuvor eher heterogenen Forschungsaktivitäten ein Stück weit auf das pädagogisch besonders bedeutsame Feld der Unterrichtsforschung. Allerdings blieb diese „Initialzündung“ ohne die erhoffte lang anhaltende Folgewirkung. Vielversprechende Ansätze wurden – aus welchen Gründen auch immer – nicht weiter verfolgt. Einige Kritiker sprachen sogar davon, daß die empirische Erziehungswissenschaft insgesamt „auf der Stelle trete“.

Die Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“ nahm diese Situation zum Anlaß, zwölf „dem empirischen Wissenschaftsverständnis verpflichtete Erziehungswissenschaftler“ um eine Bilanzierung der Lehr-Lern-Forschung zu bitten und programmatische Perspektiven für die kommenden Jahre zu entwerfen. In ihrem Beitrag (der wegen einer Erkrankung im Rahmen des Symposions allerdings nicht vorgestellt werden konnte) versuchen STRITTMATTER und DINTER, nun gewissermaßen eine Bilanz dieser Bilanzen zu ziehen.

Es ist möglicherweise ein Ausdruck der in Kreisen der Empiriker vorherrschenden, durch Popper inspirierten selbstkritischen Haltung, daß die Befragten in ihrer rückschauenden Bestandsaufnahme nicht so sehr von den unbestreitbaren Erfolgen und Fortschritten (etwa in der Forschung über Schulangst, subjektive Theorien, zielerreichendes Lernen, Textverstehen, um nur einige Gebiete zu erwähnen) sprechen. Jedenfalls sehen sich STRITTMATTER und DINTER gezwungen, vor allem über die Defizitwahrnehmungen der befragten Wissenschaftler zu berichten. Das kommt freilich der Aufgabe des Gesamtkongresses, eine Bilanz für die Zukunft zu ziehen, entgegen, denn das Konstatieren von Mängeln kann – mit anderen Vorzeichen – als Entwurf für künftige Arbeitsprogramme gedeutet werden.

Kritisiert wird vor allem die fehlende Verknüpfbarkeit der vielen empirischen Einzelstudien zu kohärenten Gesamtanalysen, die unzureichende Komplexität der untersuchten Fragestellungen und insbesondere das Fehlen von Arbeiten über die mittel- und langfristigen Effekte pädagogischer Arrangements. Zu diesen metatheoretischen gesellen sich methodologische Schwachpunkte, wie etwa die Dominanz des linearen Modells in der Datenanalyse, das die komplexen Realitätsstrukturen nicht adäquat abzubilden vermag, unzulängliche Meßverfahren, überschießende Interpretationen formaler Modelle und ein inhomogenes Methodenverständnis insgesamt.

Was die Inhalte betrifft, so bemängeln die von STRITTMATTER und DINTER zitierten Autoren, daß unter den Institutionen die Schule und unter den Aspekten die Kognitionen ungebührlich bevorzugt worden seien. Es fehlt demnach der Versuch, das Feld der empirischen Forschung von einem – näher bestimmten – Bildungsbegriff her auszumessen und damit so wichtige Fragen wie bspw. den Erwerb religiöser, moralischer und ästhetischer Kompetenzen und Performanzen mit in den Blick zu

nehmen. Und schließlich steht das immer junge Theorie-Praxis-Problem kontinuierlich ganz oben auf der Mängelliste der Kritiker.

Die Wendung der rückwärtsgewandten Kritik in eine nach vorne weisende Konstruktion kann durchaus auf die geleisteten Vorarbeiten Bezug nehmen. Allerdings werden recht unterschiedliche Marschrichtungen empfohlen, die sich – das darf sicherlich als Zeichen für einen selten erwähnten, gleichwohl beachtlichen Basiskonsens gelten – wechselseitig nicht ausschließen. Sie weisen für die *Fragestellungen* auf Bereiche, wie Familie und Berufsbildung, für die *Strategien* auf Komplexitätserweiterung im Sinne einer ökologischen Gesamtschau und auf die verstärkte Exhaustion des Experten-Novizen-Ansatzes, für die *pragmatische Orientierung* schließlich sowohl auf das Erreichen von größerer Anwendungsnähe als auch auf den Bedarf an psycho-physiologischer Grundlagenforschung.

Nach der Meinung STRITTMATTERS und DINTERS muß die Lehr-Lern-Forschung noch sehr viel stärker ihre programmatische Grundorientierung diskutieren, wenn sie in ihrem Problemfeld effizient arbeiten können soll. Dabei gilt es, die systematischen Bezüge zur Kognitionspsychologie und deren Einbettung in eine umfassende Kognitionswissenschaft (im Schnittpunkt von abendländischer Philosophie, Psychologie, KI-Forschung, Linguistik, Anthropologie und Neurowissenschaft) zu reflektieren. Die beiden Referenten bezweifeln die Fruchtbarkeit einer Übernahme des kognitionswissenschaftlichen Konstrukts der „mentalen Repräsentation“ als Gegenstandskonstitution sozusagen zwischen Biologie/Neurologie einerseits und Soziologie/Kulturwissenschaft andererseits, weil seine Bedeutung (noch) nicht zulänglichlich klar sei. Und sie halten es auch für fraglich, ob auf lange Sicht von der Isomorphiehypothese Gehirn-Computer viel zu profitieren sei. Ohne an dieser Stelle freilich einen Glaubenskrieg vom Zaune brechen zu wollen, empfehlen STRITTMATTER und DINTER doch, die neuere KI-Diskussion um das Konzept der „neuronalen Netzwerke“ (als lernfähigen Elementarstrukturen) auch innerhalb der Lehr-Lern-Forschung zu führen. Von ihr erwarten sie sich eine interdisziplinäre Öffnung zu den Kognitionswissenschaften mit einer Reihe von synergetischen Effekten ebenso wie einen Fortschritt auf dem Wege zu einer präzisen terminologischen Grundlegung für die Lehr-Lern-Forschung.

8. *Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung*

(Professor Dr. FRANK ACHTENHAGEN, Universität Göttingen)

Wie eindrucksvoll auch immer die Erträge der Forschung in einer gegebenen Disziplin sein mögen – angesichts der Aufgaben, denen sich die Wissenschaftler zu einer bestimmten Zeit gegenüber sehen –, erscheinen sie stets vergleichsweise gering. Das gilt in ganz besonderem Maße für die Berufsbildungsforschung, deren Geburtsstunde aus der Sicht FRANK ACHTENHAGENS – allerdings unter Zugrundelegung eines strengen, (analytisch-)empirisch akzentuierten Anspruchs – in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre liegt. So gesehen ist sie, wie oben gezeigt wurde, kaum älter als die Forschung zur Umwelterziehung. Insofern wird es auch nieman-

den überraschen, wenn die Bilanzierung hauptsächlich von den Zukunftsaufgaben spricht. Diese Einschätzung wird noch unterstrichen, wenn man bedenkt, daß die thematische Ausrichtung der Arbeiten in diesem Bereich bis zum Beginn der Stagnation um 1970 eher als „sozioökonomisch“ zu klassifizieren ist, während seit zehn Jahren die sogenannten beruflichen Qualifikationen als das Problemzentrum der empirischen Forschung gelten. Diese Sichtweise wird auch in einer – soeben erschienenen – Denkschrift vertreten, die von einer Senatskommission der DFG, deren Vorsitzender FRANK ACHTENHAGEN war, veröffentlicht wurde. Berufsbildungsforschung hat danach vor allem den „Erwerb fachlicher Qualifikationen“ zu untersuchen. In dieser Formel gewinnt eine weithin noch kaum wahrgenommene Nuance systematische Bedeutung. Es ist hier nämlich nicht (mehr) von der „Vermittlung“, sondern eben vom „Erwerb“ die Rede. Damit wird die Fragestellung der Berufsbildungsforschung auf funktionale und vor allem selbstgesteuerte Qualifizierungsprozesse ausgeweitet und, das ist der entscheidende Punkt, perspektivisch von der Sicht des Lehrenden auf die Blickrichtung des Lernenden umgepolt. Diese Rekonstruktion der Problemstellung hebt mit dem durch sie implizierten Komplexitätsgewinn die Berufsbildungsforschung zweifellos auf ein höheres Niveau, auf dem zugleich auch die soziologische, die psychologische und insbesondere die erziehungswissenschaftliche Sichtweise wieder die ihnen zustehende Bedeutung erlangen.

Allerdings läßt sich mit dieser Zentrierung des Problems keineswegs die schwierige Frage nach den institutionellen Randbedingungen und vor allem nach den sich ständig wandelnden Modalitäten umgehen, unter denen berufliche Leistungen zu erbringen sind. Das spezifisch deutsche Konzept der dual verankerten beruflichen Erstausbildung beispielsweise, das sich in der Praxis bis heute gut bewährt zu haben scheint, ist hinsichtlich seiner Wirkungsstruktur bislang noch keiner strengen komparativen Untersuchung unterzogen worden. Und die durch den technischen Wandel permanent neu zu arrangierenden beruflichen Anforderungskonstellationen entstehen nicht etwa auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse über die „Reichweite“ individueller Leistungspotentiale, sondern in einem praxisgesteuerten Prozeß von Versuch und Irrtum, den die Berufsbildungsforschung bislang bestenfalls näherungsweise nachzuzeichnen versucht hat.

Um hier den qualitativ notwendigen Forschungsfortschritt in Gang zu bringen, empfiehlt ACHTENHAGEN in Übereinstimmung mit der DFG-Senatskommission die qualifikationsbezogene Analyse der Wirtschaftsentwicklung, der technischen Entwicklung als Promotor der Veränderungen in Produktionsprozessen, der Berufsarbeit und Ausbildungsumgebungen sowie der Bevölkerungs- und Arbeitsmarktentwicklung – eine Aufgabenstellung, für die ein differenzierter, mit paradigmatisch ausgearbeiteten Fragestellungen angereicherter Forschungsrahmen entwickelt wird.

So gewichtig dieses Problem der gesamten Umgebungsforschung ist, so beziehungslos stünden seine Lösungen doch im Raum, wenn sie nicht systematisch mit einer individuumbezogenen Aneignungs- und Entwicklungsforschung verbunden werden könnte. ACHTENHAGEN macht mit Nachdruck deutlich, daß dies ohne einen substantiellen Komplexitätswachstum in den Forschungsfragestellungen nicht zu erreichen ist. Seines Erachtens kommt es darauf an, zunächst den in der Berufsaus-

bildung stehenden Menschen nicht mehr so sehr unter dem Aspekt seiner Anpassungsfähigkeit zu sehen, sondern – das ist das Ergebnis des oben erwähnten Übergangs von der „Vermittlungs-“ zur „Erwerbsperspektive“ beruflicher Bildung – als ein Individuum, das die Lern- und Arbeitsprozesse bewußt und aktiv mitgestaltet. Mit der Aufnahme dieser Sichtweise muß eine konsequente Hinwendung von der herkömmlichen Produkt- zu der neueren Prozeßforschung einhergehen. Ihre Aufgabe ist es nicht mehr, isolierte Qualifikationselemente zu untersuchen, sondern eher umfassende Konstrukte, wie – vor allem – die Problemlöse- und die Handlungsfähigkeit in komplexen beruflichen Kontexten. Dabei erweist es sich, wie ACHTENHAGENS Ausführungen deutlich machen, angesichts der Herausforderungen der Gegenwartslage als unverzichtbar, daß wir in der Forschung ebenso wie in der beruflichen Praxis einen kognitiven und einen affektiven Paradigmenprung bewältigen müssen, nämlich den vom linearen zum vernetzten Denken und zugleich den von einer individuell-strategischen zu einer universell-curativen Verantwortungsorientierung.

9. *Ja, mach nur einen Plan ... – Anmerkungen zur Planbarkeit im Bildungswesen*
(Professor Dr. KLAUS KLEMM, Universität-Gesamthochschule-Essen)

In seiner bilanzierenden Analyse macht sich KLAUS KLEMM die Leistungen der Bildungsplanung zum Gegenstand. Unter der Frage nach ihrer Bewährung stößt er auf einen widerspruchsvollen und in sich mehrfach paradoxen Sachverhalt: Die Prognosen des Bildungsgesamtplans der BLK von 1973 für 1985 waren in wesentlichen Zügen (Entwicklung der Gesamtschülerzahl und des Lehrerberarfs) in großer Näherung zutreffend. Allerdings verdanken sie dies nur dem Umstand, daß sich in ihnen zwei erhebliche Fehler einigermaßen kompensieren. Die Geburtenentwicklung wurde nämlich überschätzt, die Entwicklung der Bildungsbeteiligung dagegen unterschätzt.

Die Politiker hätten demnach schon Anfang der achtziger Jahre auf einer zutreffenden Gesamtdatenbasis handeln können. Aber angesichts der inzwischen eingetretenen spektakulären Lehrerarbeitslosigkeit distanzieren sie sich von allen Planungsvorlagen mit dem Hinweis auf die Unplanbarkeit des Bildungswesens – dies, obwohl die steigende Lehrerarbeitslosigkeit gar nicht auf politische Fehlentscheidungen zurückzuführen war und die Politiker sie sich daher auch hätten gar nicht zurechnen lassen müssen.

Die „Überproduktion“ von Lehrerinnen und Lehrern war, wie man sich leicht vergewissern kann, letztlich eine Folge der Fehlentscheidungen von Abiturienten, die sich trotz der publizierten und auch in der Beratung vermittelten, also absehbaren Überversorgung für dieses Studium entschieden und, infolge des freien Zugangs zu den Hochschulen (als einem Ausdruck der Berufswahlfreiheit), auch ausgebildet wurden. Sie hatten sich offenkundig die in der Öffentlichkeit kolportierte Behauptung von der Unplanbarkeit des Bildungswesens zu eigen gemacht und daher die Warnungen in den Wind geschlagen. Erst als die Lehrerarbeitslosigkeit manifest

wurde, ging die Nachfrage nach diesem Ausbildungsgang drastisch zurück, und sie steigt bis dato nicht wieder in einem größeren Ausmaß an, obgleich schon seit einiger Zeit beachtliche fächerspezifische Mängelsituationen für die neunziger Jahre prognostiziert sind.

Kurz und etwas zugespitzt gesagt liegen die Dinge also folgendermaßen: Die Planer lieferten trotz falscher Berechnungen richtige Prognosen. Die Politiker verbreiteten die These von der Unplanbarkeit – obwohl sie sich schon zum gleichen Zeitpunkt vom Zutreffen der Planung hätten überzeugen können –, nur weil sie sich einen Mangel zurechnen (lassen), den sie nicht zu vertreten haben. Und die nachwachsende Generation macht sich die „falsche“ These der Politiker zu eigen und reagiert auf Fakten, deren Irrelevanz auf der Basis unträglicher Prognosen zu erweisen ist.

KLEMM zieht aus dieser vertrackten Lage nicht etwa die zunächst naheliegende Konsequenz, man solle die Bildungsplanung aufgeben, weil die Behauptung von ihrer Unzulänglichkeit ihr jede Wirkungschance von vornherein verbaut und weil diese Behauptung ja in der Sache nicht etwa jeder Grundlage entbehrt, wengleich diejenigen, die sie permanent propagieren, dies eigentlich gar nicht wissen. Seiner Ansicht nach ist aus diesem bilanzierenden Befund – im Gegenteil – die Konsequenz zu ziehen, daß die Bildungsplanung wesentlich verbessert und, wie hinzuzufügen wäre, im gleichen Maße auch durch ein besseres Marketing in der Öffentlichkeit unterstützt werden muß.

Diese Folgerung sollte wohl auch dann akzeptiert werden, wenn man den von KLEMM geschilderten Fall nicht als symptomatisch für das gesamte Geschäft der Bildungsplanung überhaupt nimmt. Sein Vorschlag für qualitative Verbesserungen, den er als einen von mehreren weiteren Möglichkeiten zur Diskussion stellt, rückt nämlich einen Aspekt in den Blick, der auch in anderen prognostischen Zusammenhängen mit Erfolg beachtet wird. Es geht um die Berücksichtigung sogenannter „langer Wellen“, die etwa von der „gestern“ gestiegenen Bildungsbeteiligung der Mädchen über mehrere Stationen für deren Kinder zu steigendem Personalbedarf in den Bildungsinstitutionen von „heute“ führen, wie die gegenwärtige Diskussion um die zusätzliche Einrichtung von Ganztagschulen für Kinder von (nunmehr) berufstätigen Müttern zeigt. Selbst wenn man den Pessimismus KLEMMs hinsichtlich der Belehrbarkeit der Politiker teilt, wäre es ein Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, dennoch den vom ihm skizzierten Weg in die Zukunft der Bildungsplanung einzuschlagen.

10. *Bildungsforschung und Bildungsplanung. Bilanzierung eines Spannungsverhältnisses*

(Professor Dr. PETER ZEDLER, Fernuniversität-Gesamthochschule-Hagen)

Die Frage danach, ob und wie die Resultate der Bildungsforschung praktisch bewertet werden, stellt sich am Ende eines Symposions, das sich mit deren Leistungen und Aufgaben befaßt hat, nahezu unausweichlich. PETER ZEDLER gelangt in

seiner Analyse dieser Variante des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu einer Einschätzung, die in ihrem Tenor weitgehend negativ ist.

Dieses Ergebnis könnte freilich daher rühren, daß die Beziehungen zwischen Bildungsforschung und Bildungsplanung (einschließlich Bildungspolitik) an einem idealen Standard gemessen wurden – einem Standard, der darin besteht, daß die politischen Entscheidungen als Ausdruck des auf wissenschaftlicher Grundlage Machbaren anzusehen seien, die zugleich demokratisch legitimiert sind. Nach ZEDLERS Ansicht wäre es unangemessen, mit diesem Maßstab an die fragliche Beziehung heranzutreten, weil es die dabei unterstellte Möglichkeit einer „Punkt-für-Punkt-Entsprechung“ zwischen Forschungsergebnissen und Entscheidungen im administrativen Bereich nicht gibt. Das liegt vor allem daran, daß eine solche Entsprechung schon zwischen den wissenschaftlichen Fragestellungen und den praktischen Problemstellungen fehlt. Würde man dennoch die Realität unter einem solchen Anspruch betrachten, so müßte man zwangsläufig zu ungünstigen Generalisierungen über das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungsplanung kommen, die in dieser Rigidität trotz aller Skepsis unberechtigt wären. Immerhin liegen die Dinge nicht etwa so, daß wissenschaftliche Forschung in keinem Fall in bildungspolitische Entscheidungen eingeflossen ist. Zu dieser – weniger rigiden – Beurteilung gelangt man, wenn man mit ZEDLER einige naheliegende Differenzierungen vornimmt, etwa nach den Ebenen der Planung (Bund, Länder, Kommunen), nach Bereichen (Schulentwicklungsplanung, Berufsbildungsplanung usw.), nach Teilgebieten (Strukturplanung, Kapazitätsplanung usw.) und nach wissenschaftlichen Fragestellungen (Begleitforschung, Bildungsprognostik usw.). Blickt man auf einzelne der nunmehr unterscheidbaren Beziehungssegmente, so lassen sich durchaus Rezeptionsprozesse identifizieren.

Im Zentrum von ZEDLERS Interesse stehen allerdings nicht kasuistische Studien einzelner Nutzungsfälle, sondern – zunächst – die Frage nach den strukturellen Rezeptionsbedingungen, auf die Resultate der Bildungsforschung stoßen. Hier ist als erstes zu beachten, daß Bund, Länder und Kommunen jeweils unterschiedliche rechtliche Zuständigkeiten aufweisen, die ihr jeweiliges Interesse an möglichen oder tatsächlichen Forschungsergebnissen steuern. So müssen beispielsweise die Kommunen ganz selbstverständlich ihre Aufmerksamkeit darauf richten, ob die regionalen demographischen Entwicklungen etwa den Bestand eines gegebenen Schulangebots in Frage stellen. Dagegen kommt es aus der Länderperspektive darauf an zu wissen, wie sich das Schüleraufkommen für bestimmte Schulformen oder Bildungsgänge entwickelt. Und wiederum im Unterschied zu beidem liegt das Interesse aus der Bundesperspektive daran zu erfahren, ob einzelne Funktionen, die das Bildungswesen als Ganzes zu erfüllen hat, gefährdet sind.

ZEDLER gibt für diese und die weiteren von ihm eingeführten Gesichtspunkte Beispiele an, die die Relevanz dieser systematischen Zugriffe anschaulich vor Augen führen. Und er zeigt in diesem Zusammenhang nicht nur, daß die Bildungsforschung es bislang fast immer versäumt hat, ihre Fragestellungen so zu formulieren, daß sie damit zugleich einen Informationsbedarf der Entscheidungsinstanzen hätte befriedigen können. Er kommt auch zu einem zweiten wesentlichen Kritikpunkt: Die Wissenschaft arbeitet nicht mit dem erforderlichen zeitlichen Vorlauf hinsicht-

lich des Zeitpunkts, zu dem der politische Entscheidungsbedarf entsteht. Auf der anderen Seite läßt sich aber auch zeigen, daß die Kultusadministration einen thematisch verhältnismäßig kontinuierlichen Informationsbedarf hat, dem die Forschung ebenfalls nur ungenügend nachkommt.

Neben den strukturellen untersucht ZEDLER auch die *prozessualen* Rezeptionsbedingungen für wissenschaftliche Ergebnisse. Dazu unterscheidet er die Entstehungsphase, die Programmphase, die Implementations- und die Transformationsphase bildungspolitischer Maßnahmen und ordnet jeder von ihnen spezifische Funktionen zu, die von der Wissenschaft zu erfüllen wären. Außerdem benennt er jeweils die besonderen Bedingungen, auf die ein Informationsangebot seitens der Wissenschaft bei den Behörden stoßen würde. Es zeigt sich, daß diese Bedingungen gleichsam als „Filter“ wirken, durch die hindurch die Resultate der Bildungsforschung ihren Weg in die praktische Umsetzung finden müßten.

Wer die von ZEDLER zusammengestellten Merkmale der Rezeption von erziehungswissenschaftlicher Forschung in der Bildungsverwaltung studiert, kann sich leicht eine zutreffende Vorstellung davon machen, was sich in der Programmatik der Bildungsforschung ändern müßte, wenn sie an praktischer Relevanz gewinnen wollte. Folgerichtig steht am Ende seiner Überlegungen auch ein Maßnahmenkatalog, der eine Änderung in diesem Sinne herbeiführen könnte. Was ZEDLER nicht ausspricht, weil es nicht zu seinem Thema gehört, aber mit seinen klaren Analysen nahelegt, ist ein Hinweis darauf, daß es womöglich auch auf der Seite der Rezipienten neben den unabänderlichen Gegebenheiten Spielräume gibt, die zugunsten einer Verbesserung ihres schwierigen Verhältnisses zur Bildungsforschung genutzt werden könnten.

11. Resümee

Das Symposium hat versucht, dem wesentlich empirischen Charakter der Bildungsforschung dadurch Rechnung zu tragen, daß es den Berichten über Forschungsergebnisse einen prominenten Platz einräumte. Tatsächlich haben auch die Diskussionen zu den einzelnen Beiträgen unter anderem gezeigt, daß solche Resultate im Schnittpunkt zweier Entwicklungslinien liegen, nämlich einer *wissenschaftssystematischen*, die von Problemwahrnehmungen ausgehend über die Resultate empirischer Einzelarbeiten zu bewährten Theorien führen soll, und einer *pragmatischen*, die vom aktuellen kulturellen Kontext her mit einem Projekt beginnt und ebenfalls über die empirisch gewonnenen Resultate auf Handlungsentwürfe für eben jenen Kontext hinstrebt. So kreisten auch die Erörterungen des Plenums immer wieder um die Frage, welche Beiträge man sich von den berichteten Befunden einerseits für das systematische, andererseits bzw. zugleich für das pragmatische Anliegen erwarten dürfe.

Wenn auch die Einschätzungen zu dieser Effizienzfrage Differenzen sichtbar werden ließen, so war doch ein Grundkonsens darin erkennbar, daß die beiden Linien nicht parallel nebeneinander verlaufen dürften, etwa nach der Devise: hier Praxis-

forschung, dort Theorieforschung, weil es letztlich doch stets um ein und dieselbe – freilich nicht positivistisch begriffene – „Wirklichkeit“ gehe.

Eine konzeptionelle Schwierigkeit ließ sich dagegen darin erkennen, daß sich diese Linien als Stränge ausgebildet haben, die sich zwar kreuzen, aber nicht berühren, weil sie auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen. Während die pragmatisch motivierte Bildungsforschung – plausiblerweise – eher als Makroforschung ansetzt, entwickelt sich der wissenschaftssystematisch geflochtene Strang eher entlang der Lehr-Lern-Probleme des Mikrobereichs.

Daß eine wichtige Zukunftsaufgabe der Bildungsforschung darin besteht, diese beiden Stränge miteinander zu verbinden, ergibt sich aus dem beiderseitigen Interesse an Allgemeingültigkeit und Realitätsnähe. Der Makroforschung, die die „Ströme“ im Bildungswesen ja stets ex post und das heißt: als singuläre Sachverhalte konstatiert, muß es gelingen, das darin wirkende Allgemeine zu erkennen, damit ihre Prognosen auf die wechselnden, immer wieder neuen Konstellationen von Randbedingungen angepaßt werden können. Das wird aber nur gelingen, wenn sie den jeweils beschriebenen einzelnen Gesamtprozeß als Aggregat einer Vielzahl von teils wechselseitig abhängigen Einzelhandlungen zu begreifen lernt. Über ein gegebenes Bildungswesen als Ganzes und zugleich als Einzelfall kann man nicht generalisieren.

Zugleich muß die Mikroforschung den Weg von den partiellen psychischen Prozessen im Individuum zu einer Gesamtschau des ganzen Individuums *und* zu einer Zusammenschau der vielen Individuen mit ihren kulturell „kanalisierten“ personellen Bezügen finden. Wenn sich beide auf halbem Wege trafen, so wäre dies jene Region, in der Theorien mittlerer Reichweite angesiedelt sind, also solche zwischen den langen Wellen einerseits und den kurzen Ausschnitten aus den inner- und interpersonellen Kausalketten andererseits.

Der Bilanzierungsversuch hat zwar gezeigt, daß die Bildungsforschung bislang beachtliche Erträge erwirtschaften konnte, die für den weiteren Ausbau großenteils verwertbar zu sein scheinen. Er hat für viele Beteiligte wohl auch Aufgaben konturiert, an denen in der nächsten Zukunft mit Erfolgsaussicht gearbeitet werden kann. Aber er hat schließlich auch deutlich gemacht, daß neben den vielen klärungsbedürftigen Einzelfragen auch noch offen ist, ob die Bildungsforschung sich aus der Heterogenität ihrer Ansätze heraus in Richtung auf eine stärkere Konvergenz und Stringenz zu entwickeln vermag.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik, Lange Gasse 20, 8500 Nürnberg 1

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule-Siegen, Allgemeine Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21