

Briel, Rudi

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 189-196. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Briel, Rudi: Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 189-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229441 - DOI: 10.25656/01:22944*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229441>

<https://doi.org/10.25656/01:22944>

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

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ. Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . - Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . . Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

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 Fernsehendung, 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.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE Das politische Interesse an der Erziehung	13
---	----

WERNER REMMERS Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
---	----

HANS THIERSCH Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
--	----

IVAN ILLICH Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
---	----

ERNST CLOER Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49
--	----

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
--	----

DIETER GEULEN Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
---	----

BERND DEWE / HANS-UWE OTTO Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpoliti- schen Handlungsfeld	81
---	----

VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91
--	----

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerausbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformersicher Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich

Im folgenden soll die bildungspolitische Dimension im engen Sinne näher beleuchtet und von der Bildungsverwaltung her nach der spezifischen Funktion der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Elementarbereich während der letzten zehn Jahre gefragt werden.

Ein Kernstück der Bildungspolitik der vergangenen Jahre war die Bildungsplanung. Während aber für Politik und Wissenschaft mit dem DEUTSCHEN BILDUNGSRAT, der 1965 den DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN ablöste, noch ein gemeinsames Forum und ein Instrument der Kommunikation und der Kooperation gegeben war, folgte mit der Einrichtung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (1970) auf der Grundlage des neugeschaffenen Grundgesetzparagraphen 91 b eine fast völlige Anbindung der Bildungsplanung und damit auch der Bildungsforschung an die Regierungen.

Nach dem zwischen Bund und Ländern vereinbarten Verwaltungsabkommen und auf der Grundlage weiterer Ausführungsvereinbarungen ist die BLK nicht nur das ständige Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens. Sie hat im Bereich der Bildungsplanung gemeinsame langfristige Rahmenpläne für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten und fortzuschreiben, mittelfristige Stufenpläne für die Verwirklichung der bildungspolitischen Ziele des Rahmenplans auszuarbeiten, Programme zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zu entwickeln und dafür jeweils ein Bildungsbudget vorzulegen.

Nach den selbsterstellten Grundsätzen bedient sich dabei die BLK des Instruments „Modellversuche“. Damit soll einerseits Bestehendes fortentwickelt, andererseits Neues erprobt werden. Modellversuche sollten so ausgerichtet sein, daß sie wichtige Entscheidungshilfen für die Entwicklung des Bildungswesens geben. Der wissenschaftlichen Begleitung kommt innerhalb dieser Modellversuche die Aufgabe zu, die Durchführung der Modellversuche zu unterstützen und die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren. Die Durchführung von Modellversuchen und deren wissenschaftliche Begleitung erfolgt nach Forschungsschwerpunkten und Prioritäten, die die BLK ausgearbeitet hat (und fortschreibt).

Man muß sich in diesem Zusammenhang mit der Frage auseinandersetzen, ob – wie in der BLK-Konstruktion geschehen – der in großen Teilen neu aufgebauten Wissenschaftsdisziplin „Erziehungswissenschaft“ und der Wissenschaftstätigkeit „Bildungsforschung“, die noch ihre Lehrjahre in der Bildungsreform absolvierten, schon die Doppelfunktion zugemutet werden konnte, einerseits die funktionell auf Entwicklung und Erprobung abzielenden Modellversuche zu unterstützen, also im Sinne von Handlungsforschung praxisorientiert tätig zu sein, und andererseits die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren, was wiederum nur im Sinne empirisch-analytischer Studien möglich schien. Wo der Handlungsansatz ohnehin schon von den Gralshütern klassischer Wissenschaftsideale angefeindet wurde und seine Schwierigkeiten im

Umgang mit der pädagogischen Praxis hatte, bedurfte „harte Empirie“ – von ihren Widersachern ebenso infrage gestellt –, um zu fundierten Ergebnissen, d. h. zu einem tatsächlichen Rationalitätsgewinn zu kommen, langfristig angelegter Projekte, des wissenschaftlichen Großversuchs also, was im Grunde den Interessen einer an der kurzfristigen Bereitstellung verwertbarer oder legitimatorischer Erfahrungen oder Kenntnisse orientierten Politik und Administration diametral entgegenstand.

Den heute allenthalben reklamierten Zustand erziehungswissenschaftlicher Forschung hat DIETER LENZEN charakterisiert als institutionelle Krise einerseits und als wissenschaftstheoretische Krise andererseits. Die institutionelle Krise der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Elementarbereich ist nicht nur durch die Kürzung der finanziellen Decke begründet. Vielmehr macht sich heute bemerkbar, daß zu Zeiten des Vorschulbooms, der Expansionsphase und des gesteigerten Nachfragedrucks alle noch verfügbaren Ressourcen aus angrenzenden oder auch aus fachfremden Wissenschaftsdisziplinen angegangen worden sind, die sich teilweise heute, wo andere Themen „Hochkonjunktur“ haben, wieder aus dem Vorschulbereich zurückgezogen haben. Außerdem dürften die interne, ziemlich informelle Planung, Organisation und Institutionalisierung von Forschung, wie sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen möglich sind/waren, ein weiterer Grund dafür sein, daß mit dem Nachlassen der Modellförderung im vorschulischen Bereich die dort tätige Forschung heute ohne institutionelles und infrastrukturelles Korsett dasteht. Abgesehen von forschungspolitischen Fehlleistungen und möglichen Konstruktionsfehlern in der bildungspolitischen und -planerischen Funktionsbestimmung der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen, gingen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vielfach schon in der Organisationsform allzu opportunistisch auf die politisch-administrative Nachfrage ein. Einer mit dem Auftragszuschlag oft verbundenen hohen finanziellen Zuwendung bzw. eröffneten Zugangsmöglichkeit zu einem Forschungsfeld ist nur schwer zu widerstehen, wenn damit günstige Voraussetzungen geschaffen werden, sich jene Forschungsmeriten zu verdienen, die die Produktions- und Karrierebedingungen innerhalb der Wissenschaftlerzunft verlangen.

Auch die erwähnte wissenschaftstheoretische Krise, die u. a. für den heutigen Zustand der erziehungswissenschaftlichen Forschung im allgemeinen verantwortlich gemacht wird, hatte ihre Wurzeln in den vergangenen Jahren, weil – nach dem KUHNSCHEN Modell der zyklischen Wissenschaftsentwicklung – die zwei vorangegangenen Krisen der Methodologie, die realistische und die kritische Wendung der Erziehungswissenschaft, jeweils keinen nachhaltigen Paradigmenwechsel einleiteten. Wenn deshalb der von Politik und Administration nachgefragte *output* im allgemeinen und im besonderen im Rahmen von Modellversuchen nicht (immer) die erforderliche Tragfähigkeit und Qualität besaß, dann mögen Ursachen dafür auch im Innenverhältnis der *science community*, in der fehlenden Methoden- und Theorie reife liegen, die vor allem dann zu Buche schlagen, wenn sie auf ein äußerst sensibles Außenverhältnis treffen, wie dies heute der Fall ist.

Zu diesem beliebig fortführbaren, generellen und speziellen Problem der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung lassen sich weitere Fragen und Feststellungen hinzufügen, wenn man die Funktion, den Stellenwert, das Gebaren und die Leistung der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen oder im Rahmen spezifischer Bildungsforschungsprojekte während der letzten zehn Jahre im Elementarbereich analysiert.

(1) Die Liste der Modellvorhaben weist eine ganz unterschiedliche Anzahl von Vorhaben in den einzelnen Bundesländern aus (vgl. *Tabelle 1*). Diese Unterschiede sind zurückzuführen zum einen auf die Größe des Landes und zum anderen auf die bildungspolitischen Prioritäten der jeweiligen Landesregierung in Verbindung mit dem Ausbaustand und der Qualität der zu Beginn der 70er Jahre vorgefundenen Infrastruktur vorschulischer Erziehung und Bildung. Diese Feststellungen treffen auf das für die Modellversuche im Elementarbereich ausgewiesene Finanzvolumen der einzelnen Länder ebenso zu.

Bundesland	Anzahl der Vorhaben	BMBW-Mittel in Mio. (i. d. R. = 50% der innovativen Mehrkosten)
Baden-Württemberg	12	14,2
Bayern	18	15,0
Bremen	4	2,5
Hamburg	5	4,2
Hessen	11	19,9
Niedersachsen	11	6,0
Nordrhein-Westfalen	9	12,1
Rheinland-Pfalz	5	10,2
Saarland	4	2,4
Schleswig-Holstein	5	1,2
Berlin	10	11,7
Bundesrepublik	94	99,4

Der Aussagewert des Verhältnisses der durchgeführten Vorhaben zum Finanzvolumen ist ambivalent. Zwar stellt dieses Verhältnis in der Regel einen Indikator für die Größenordnung des jeweiligen Projekts dar, doch lassen sich daraus nicht die Schlüsse ziehen, daß der Umfang der praktischen Versuchsdurchführung bzw. der wissenschaftlichen Begleitung daran abgelesen werden kann. In vielen Fällen, wie z. B. dem Bremer Vorhaben „vorschulische Erziehung in jährlich 5 Modellgruppen in Kindertagesstätten“ oder dem rheinland-pfälzischen Projekt „Curriculum-Erprobung zur Gestaltung eines gleitenden Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich“, sind die Personal-, Sach- und sonstigen Kosten der wissenschaftlichen Begleitung thematisch und mit eigenem Mittelansatz in einem getrennt geführten Vorhaben ausgewiesen (und werden numerisch wie ein Projekt geführt). Gleichwohl ist auch in vielen, als praktische Versuchsdurchführung deklarierten Versuchen durch Freistellung des Personals oder durch gesonderte Projektgruppen eine wissenschaftliche Begleitung erfolgt, ohne daß dies aus dem Mittelansatz bzw. aus der Themenstellung des Versuchs hervorgeht, so z. B. bei den bayerischen Vorhaben „Ästhetische Früherziehung“ oder „Pädagogisch-therapeutische Modellprogramme zur Veränderung auffälliger Kinder in Kindergärten“, Bisweilen findet sich auch der Sachverhalt, daß bei Vorhaben, die als wissenschaftliche Begleitung konzipiert wurden, Kindergarteneinrichtungen oder -gruppen herangezogen wurden und die durch den Modellcharakter bedingten Mehrkosten mit übernommen haben, wie etwa im baden-württembergischen Projekt „Lehrplanforschung im Bereich der Eingangsstufe“. In wiederum anderen Versuchsdesigns ist mehreren Modellversuchen eine wissenschaftliche Begleitung zugeordnet, etwa bei dem Hamburger Projekt „Vorschulklassen für 5jährige bzw. Eingangsstufe der Grundschule“; die Berliner Vorhaben „Modifikation der Curricula für behinderte Kinder, intensive Elternberatung, Erprobung von Möglichkeiten der Beeinflussung des Erzieherverhaltens durch verschiedene Methoden des Trainings und Beratung“ wurden numerisch wie zwei getrennte Versuche behandelt.

Fazit: Von den 94 BLK-Vorhaben im Elementarbereich zwischen 1970 und 1980 sind nahezu alle nach einem Versuchsdesign konzipiert (gewesen), das ein als wissenschaftliche Begleitung eingerichtetes, vom praktischen Versuch getrenntes Vorhaben führt: Im Rahmen der praktischen Versuchsdurchführung wurde dann entweder durch Deputatsstunden des Personals oder durch eine eigene Projektgruppe die wissenschaftliche Begleitung gesichert, oder es wurde – obwohl als Bildungsforschungsprojekt deklariert – auf pädagogische Praxis als Forschungsfeld zurückgegriffen. Allein die genaue Analyse jedes Vorhabens könnte präzise offenlegen, mit welcher *manpower* die wissenschaftliche Begleitung rechnen konnte, soweit es überhaupt möglich ist, eine Unterscheidung von praktischer Versuchsdurchführung und wissenschaftlicher Begleitung vorzunehmen. Mit dem jeweiligen Versuchsergebnis bzw. dem Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung in Beziehung gesetzt, könnte die Frage nach dem Design der wissenschaftlichen Begleitung (Personalausstattung, Organisation usw.) in zweifacher Hinsicht von Interesse sein:

(a) Einmal könnte man fragen: Welche personellen Kapazitäten für welche Fragestellungen und Aufgaben innerhalb der begrenzten Versuchslaufzeiten müßten in Bildungsforschungsprojekten empirisch-analytischer Provenienz wenigstens geschaffen werden, um zu tragfähigen Ergebnissen zu kommen; oder: Welche Vorhaben weist man aus Gründen der Größenordnung, Fragestellung und Laufzeit besser anderen Forschungsträgern zu; oder: Impliziert nicht der Umstand, daß bestimmte Fragestellungen nur beispielsweise über Longitudinalstudien, die parallel zu praktischen Modellversuchen laufen müssen, beantwortet werden können, die Notwendigkeit, das in der BLK-Konzeption niedergelegte Design erziehungswissenschaftlicher Begleit- und Bildungsforschung zu revidieren?

(b) Zum andern wäre zu fragen: Welche Anteile, z.B. an der Entwicklung von didaktischen Materialien durch Aufarbeitung praktischer Erfahrungen, hat eine an den Prinzipien der Handlungsforschung orientierte wissenschaftliche Begleitung entsprechender Modellversuche übernommen, welche sind den besonderen Entwicklungsbedingungen von curricularen Materialien geschuldet und welche könnten mit welchem personellen, zeitlichen und finanziellen Aufwand von den Erziehern unter Mithilfe einer funktionsfähigen Infrastruktur (Beratungs- und Fortbildungssystem) im Sinne einer *rollenden Reform* selbst übernommen werden?

Es ist bedauerlich, daß derartige, pädagogisch wie forschungsstrategisch und -politisch überaus wichtige Fragen von der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen nur selten thematisiert worden sind. Zu oft trieben Produktionszwänge zu Versuchsanordnungen, deren Modellcharakter oder Infrastruktur derart hochgezüchtet war, daß mit der Beendigung des Vorhabens der Akt der Innovation abschloß, der Versuch eine insuläre und zirkuläre, in sich und zeitlich abgeschlossenen Angelegenheit blieb. Transmission und Implementation der Ergebnisse, Erfahrungen, Modelle usw. scheiterten, weil die Bedingungen fehlten, unter denen der Versuch hätte erfolgreich sein können. Zu selten hat die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen die Bedingungen ihrer Möglichkeiten und die daraus zu ziehenden langfristigen Konsequenzen mitbedacht und entsprechende Korrekturen während der Reformphase vorgenommen.

(2) Bisher sind im Elementarbereich für rd. ein Drittel der Versuche rd. $\frac{3}{4}$ des Gesamtvolumens aufgewendet worden. Greift man daraus nochmals die Vorhaben mit dem größten finanziellen Volumen heraus, dann findet sich wiederum ein Großteil jener Mittel bei relativ wenigen Modellen (s. *Tabelle 2*). Die restlichen $\frac{2}{3}$ der Vorhaben, die sich das verbleibende Viertel der Kosten teilen, bewegten sich in einem mittleren institutionellen personellen und finanziellen Rahmen. Rund 10 Vorhaben sind als funktionelle Einzelversuche – 6 davon allein in Baden-Württemberg – durchgeführt worden.

Vergleicht man die aus den aufgeführten Großvorhaben hervorgegangenen Ergebnissen mit den Produkten der kleineren und Kleinstversuche, dann läßt sich ohne Vorbehalt die Auffassung belegen, daß nur Vorhaben mit einer größeren Stichprobe von Kindern, Erziehern und Einrichtungen bzw. mit einer eigenständigen wissenschaftlichen Begleitung in angemessener Größenordnung – wenn überhaupt – diskutabile, tragfähige oder verwendbare Ergebnisse hervorbringen, die auch in der Lage sind, in der Öffentlichkeit Impulse zu setzen. Es ist zu befürchten, daß ein solcher Tatbestand, der die Finanzierung, Durchführung und Auswertung von Großversuchen und ihrer wissenschaftlichen Begleitung nur (noch) staatlichen Verwaltungen erlaubt und nichtstaatliche Versuchsträger abnabelt, die organisierte und bürokratisierte Reform „von oben“ weiter festigen und die Partizipation der Betroffenen an diskutablen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen zunehmend lähmen wird. Allein das Frankfurter Kindertagesstätten-Projekt und das Vorhaben der „Aktion Sonnenschein“ bewegten sich als nichtstaatliche Vorhaben in einer finanziellen Größenordnung, die den eben genannten vergleichbar ist.

	Vorhaben	Kosten	(BMBW) Modellversuchsmittel insgesamt für jeweiliges Land
Baden-Württemberg	104 Versuche Fünfjährige ...	7,9	14,2
	50 Versuche Elementarbereich ...	3,5	
Bayern	Fünfjährige im Kindergarten/in Eingangsstufe ...	2,8	15,0
	Übergang vom Elementar- in Primarbereich ...	1,4	
Hamburg	Vorklassen/Eingangsstufenversuch ...	2,9	4,2
Hessen	Curriculum „Soziales Lernen“ – Versuche im Kindergarten ...	2,5	19,9
	Früheinschulung ...	6,2	
	Übergang vom Elementar- in Primarbereich ...	2,7	
Nordrhein-Westfalen	Fünfjährige im Kindergarten/ in Vorklasse ...	6,4	12,1
Rheinland-Pfalz	Curriculum „Soziales Lernen“ (Versuche im Kindergarten) ...	1,8	4,2
	Vorklassen ...	3,7	
	Übergang vom Elementar- in Primarbereich ...	0,6	
9 (10) Bundesländer	Erprobungsprogramm (ohne wiss. Begl.)...	15,0	

Aber eben aus diesen Gründen bedarf es heute mehr als in der Vergangenheit der wissenschaftlichen Selbstvergewisserung, Standortbestimmung und Handlungsstrategie. Ein Blick auf die in *Tabelle 2* aufgelisteten Vorhaben hinterläßt einen überaus bitteren Nachgeschmack: Nicht nur, daß der Föderalismus der Bundesrepublik dazu führt, daß jedes Land seinen Versuch und sein Programm z. B. bezüglich der Zuordnung und Förderung der Fünfjährigen haben und durchführen mußte. Problematisch ist auch das in keinem Verhältnis zu den immensen Kosten stehende Ergebnis dieser Vorhaben. Zumeist beinhalteten diese Projekte eine – wie ich meine, in solcher Konstellation unglückliche – Kombination von empirisch-analytischer Forschung und Handlungsforschung, was auch für die hohen Kosten mitverantwortlich zeichnet. Diesen Projekten ist es trotz Ergebnisfülle durchweg nicht gelungen, für die Übergangsstufe vom Elementar- in den Primarbereich Konzepte und Materialien zu entwickeln, die einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Schule ermöglichten. So mußten nach der Entscheidung, die Fünfjährigen in altersgemischten Gruppen im Kindergarten zu fördern, neue Formen, Konzepte und Angebote z. T. wiederum in Modellversuchen entwickelt, erprobt und umgesetzt werden. Zum anderen vermochten es die empirisch-analytisch fundierten Ergebnisse nicht, nachhaltig die politischen Entscheidungen bezüglich der Zuordnung der Fünfjährigen vorzubereiten, zu begründen und zu forcieren. Wo die einen – wie etwa das baden-württembergische Vorhaben „Nachgehende Betreuung der Kinder aus 3 Vorklassenversuchen“ oder die wissenschaftliche Begleitung der hessischen, hamburgischen und nordrhein-westfälischen Vorklassen bzw. Eingangsstufenversuche – die Empfehlung aussprachen oder die Vorteile dafür belegten, die Vorklassen bzw. die Eingangsstufe für die Fünfjährigen einzurichten, konnten andere, auf der Grundlage etwa der bayerischen Modellversuchsergebnisse oder der von einer Projektgruppe vorgenommenen BLK-Auswertung, nicht für einen solchen Schritt plädieren bzw. sich allenfalls noch auf die Forderung verständigen, die Fünfjährigen in öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen überhaupt zu fördern. Daß eine Administration und Politik, die unter Berücksichtigung weiterer, vielleicht auch fachfremder Aspekte entscheiden muß, sich von einer derartig widersprüchlichen Präsentation einfallloser wissenschaftlicher Ergebnisse wenig beeindruckt

ken, geschweige denn leiten läßt, bedarf keiner weiteren Begründung; der Rationalitätsdruck erziehungswissenschaftlicher Forschung dürfte in diesem Zusammenhang trotz der Größe und Vielzahl der Vorhaben kaum entscheidungsrelevant gewesen sein.

Fazit: Wie sehr auch immer die erziehungswissenschaftliche Forschung im Rahmen von Modellversuchen zur legitimationsbeschaffenden Begleitforschung instrumentalisiert oder als Feuerwehrmaßnahme zur Lösung von Problemen eingesetzt wird, wenn sie gegen diese externen Zugriffe eine eigene steuernde Kraft behalten oder wiedergewinnen will, dann dürfen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung nicht nur auf den längst verlorengegangenen Vertrauensvorschuß hoffen, sondern müssen ihren Rationalitätsgrad und Rationalitätsdruck verstärken. Wäre es nicht denkbar und realisierbar, daß die *science community* des Elementarbereichs in „institutionalisierten“ Fachtagungen, Kolloquien oder in ähnlicher Form sich nicht nur über forschungsstrategische Fragen verständigen, sondern auch gegenseitig über den Fortgang der wissenschaftlichen Begleitung unterrichten und vor allem über die Inhalte und Präsentation ihrer Forschungsergebnisse diskutieren könnte? Könnte ein solches Vorhaben mit der genannten *clearing*-Funktion nicht mit dazu beitragen, das Engagement wissenschaftlicher Forschung abzuklären, sich über methodische und inhaltliche Divergenzen auseinanderzusetzen, über die Tragfähigkeit von Lösungsvorschlägen und Aussagen oder über die Eindeutigkeit und Vertretbarkeit von Ratschlägen Einvernehmen zu erzielen? Liegen nicht innerhalb des Wissenschaftsbetriebs dazu die ersten und wichtigsten Kompetenzen vor? Warum werden trotz Profilierungszwang und gegenseitiger Konkurrenz nicht alle Möglichkeiten wahrgenommen, bei der Festlegung der Forschungsschwerpunkte und vor allem bei der Interpretation und Anwendung der Forschungsergebnisse das Feld nicht einseitig der Politik und der Administration zu überlassen? Innerhalb der Modellversuche der letzten Jahre haben kaum Fachtagungen oder ähnliche Vorhaben mit der oben genannten Zielsetzung stattgefunden. Es ist auf wissenschaftlicher Seite versäumt worden, eine organisierte Einheit herzustellen. Eine der Folgen dieses Desiderats war es, daß die erziehungswissenschaftliche Forschung zwar reichlich Ergebnisse und Wissen produzierte und vielfache Service-Funktionen und nützliche Zubringerdienste leistete, aber mit nachlassendem Rationalitätsdruck mehr und mehr zum schließlich immer weniger benutzten „Spielball“ von Politik und Administration wurde, der sich als Ressort-Forschung noch besser im Range einer nachgeordneten Behörde spielen läßt. Vielleicht könnte die Auswertung des Erprobungsprogramms zum Anlaß genommen werden für die Durchführung eines Vorhabens mit der beschriebenen Zielsetzung.

(3) Die „ersten Stunden“ des Aufbruchs standen in Ermangelung eigener Ergebnisse noch ganz im Zeichen von Versuchen, ausländische Erkenntnisse, Konzepte und Materialien, vor allem aus den USA zu adaptieren, Ansätze aus der schulischen Curriculumentwicklung auf den Elementarbereich zu übertragen oder sogar entwicklungspsychologische Theorien und Testitems zu Lernprogrammen umzubauen. In der zweiten Phase der Bildungsreform im Elementarbereich (1971 bis 1975) dominierten – nachdem politisch das Institut „Modellversuch“ geschaffen war – Modellversuche, in denen eigene Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten im Vordergrund standen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, galt die dritte Phase der Innovation (1975 bis 1980) der Erprobung, Verbreitung und politischen und pädagogischen Umsetzung der Ergebnisse und Erfahrungen, z. B. durch das Erprobungsprogramm im Elementarbereich oder mit der in fast allen Ländern getroffenen Entscheidung zugunsten des Kindergartens für Fünfjährige. Auf der Grundlage der inzwischen erzielten Verbesserungen, Veränderun-

gen und Entscheidungen ist bisweilen auch – z.T. in Modellversuchen – an der Weiterentwicklung bzw. an der Lösung neuer Probleme gearbeitet worden (wie z. B. in den Vorhaben zur Herstellung eines gleitenden Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich, in den Projekten zur integrierten Förderung von Kindern ausländischer Eltern oder von Kindern mit Behinderungen).

Es kann nicht verwundern, daß in der Anfangsphase der Bildungsreform im Elementarbereich, die erst zum Leben erweckte erziehungswissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet sich auf alle ihr gebotenen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung und Forschung stürzte und mit ihrem Explorationsverhalten dazu beitrug, die Anzahl und die Versionen von Modellversuchen zu vermehren. Ein aufgeblähtes Programm von Modellvorhaben, mit denen – so das zugrunde gelegte Bildungsplanungskonzept – die Reform betrieben wurde, mit einem zunehmend emphatischer werdenden Modellversuchsbegriff waren weitere Folgen des erziehungswissenschaftlichen Fehlverhaltens. Nun war die erziehungswissenschaftliche Forschung nie dazu aufgerufen, die Lösung der komplexen Bildungsplanungsproblematik ganz auszuarbeiten, sondern ihr Beitrag war immer zu Einzelfragen und -aspekten gefragt. Problematisch aber erweist sich in der Retrospektive innerhalb der Vielzahl der nach außen oft themengleichen Projekte, die dort jeweils vorgenommene Themengenerierung, bei der die Forschung in ihrer Entscheidung in weiten Teilen autonom war und nicht durch externe Planungsvorgaben kompromittiert wurde. Wenn man in Rechnung stellt, was hier an Einzelinteressen Eingang in die wissenschaftliche Begleitung und ihre Aufgaben und Fragestellungen gefunden hat und wie oft in den Vorhaben, die Wissenschaftlichkeit suggerierende Entwicklung von eigenen Evaluationsinstrumenten (Haupt-)Gegenstand der Arbeit war, dann kann man die in den Modellversuchen reklamierte zu enge Rationalitätsbasis erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht nur auf verursachende Außenfaktoren zurückführen. Die Aussicht auf einen fundierten Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn versiegte gar völlig, wo Defizite der beschriebenen Art mit Schwierigkeiten korrespondierten, die die wissenschaftlichen Projektgruppen mit sich, mit ihrer Selbstfindung und mit der internen Organisation hatten.

Die Durchsicht der Anträge und der jährlichen Sachberichte der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Elementarbereich in den letzten Jahren macht noch die Kritik eines weiteren Aspekts notwendig: Einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die nicht in der Lage oder nicht willens ist, die Feinziele ihres Vorhabens zu Beginn des Projekts auszuarbeiten und zu benennen, und die dieses Operationalisierungsdefizit jährlich dadurch fortsetzt, daß sie weder präzise noch für Außenstehende erkennbare Rechenschaft über das Erreichte und die noch offenen Fragen ablegt, wird die von außen – sei es von der Praxis oder sei es von seiten der Politik – an sie herangetragenem Erwartungen niemals erfüllen können. Solche Pflichtübungen dienen nicht nur der Überprüfung des Fortgangs der wissenschaftlichen Begleitung, zumal in einer bestimmten Bandbreite Veränderungen in der Fragestellung und Zielsetzung jederzeit möglich sind, sondern sie sind auch erforderlich für die eigene Kontrolle, die man in vielen Vorhaben nicht selten umgangen hat. Zu diesen Desideraten gehören auch noch Art, Form und Umfang der Präsentation der Erkenntnisse und Erfahrungen. Sie müssen nicht nur für den Außenstehenden transparent und nachvollziehbar sein, sondern auch schon in politischer und administrativer Absicht konzipiert und formuliert sein. Es ist die beste Voraussetzung, im politisch-administrativen Bereich keinen Adressaten für den Ertrag der eigenen Arbeit zu finden, wenn wissenschaftliche Konvolute im Umfang von mehreren hundert Seiten mit

Materialien, Einzelergebnissen usw. abgeliefert werden. Prägnante und systematische Kurzfassungen mit entsprechenden Belegen im Anhang sind geeignet, von der Politik und Administration rezipiert zu werden, denn der Rezipient ist keineswegs immer ein ausgebildeter Erziehungswissenschaftler, der auch noch die Zeit aufbringen kann, sich durch Forschungsberichte zu quälen.

Fazit: Erziehungswissenschaftliche Forschung als lernendes System muß zur Sicherung der Qualität des Ertrags die internen Voraussetzungen nach eigenen Maßstäben reflektieren und gestalten, und sie muß ihren Ertrag unter mehr als nur Publicity erheischenden, strategischen Gesichtspunkten präsentieren, will sie mit ihren Ergebnissen ihren Einfluß auf bildungspolitische und administrative Entscheidungsprozesse vergrößern. Daß gleichwohl nur im Verbund mit weiteren Koalitionspartnern und Reformstrategien die zu Ende gehende Entwicklung im Elementarbereich bildungs-, jugend- und sozialpolitisch fortgesetzt oder wieder belebt werden kann, ist für mich eine schon beantwortete Frage, wenngleich für die Verwirklichung einer solchen Strategie noch kein Konzept und noch keine Organisationsform vorliegt.