

KLAUS BECK / ADOLF KELL

1. Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem

1.1. Zur Entstehung dieses Bandes

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat ihren 12. Kongreß vom 19. bis 21. März 1990 in Bielefeld veranstaltet. Er stand unter dem Thema "Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft". Fünf vom Vorstand der DGfE geplante Symposien galten der Bilanzierung in verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft. Das Symposium IV zog eine "Bilanz der Bildungsforschung". Die Beiträge für dieses Symposium sind von den Autoren für unseren Sammelband überarbeitet und erweitert worden.

Die Bildungsforschung zu bilanzieren ist kein einfaches Vorhaben. Denn Bildungsforschung ist ein sehr weiter Forschungsbereich, der keineswegs nur 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. Das Spektrum reicht 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.

Mit den neun Beiträgen dieses Sammelbandes werden erziehungswissenschaftliche Aufgabenstellungen, Konzepte zu deren Untersuchung und Ergebnisse für exemplarisch ausgewählte und für besonders wichtig eingeschätzte pädagogische Praxisbereiche bilanziert. Die Autoren knüpfen dabei an eigene theoretische und/oder empirische Arbeiten an, ordnen sie in den Kontext größerer Zusammenhänge ein und zeigen Entwicklungslinien auf.

Auf dem Kongreß ist durch einen der öffentlichen Vorträge eine "Bilanz der empirischen Bildungsforschung" gezogen worden. Diese Einleitung und Hinführung zum Symposium IV von HELMUT FEND ist

an anderer Stelle publiziert (Zeitschrift für Pädagogik, 36(1990), 5, S. 687-708). Hier sollen einige Hinweise auf seine Ausführungen genügen.

FEND setzt sich 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 gesetzgeberischen 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 einzelnen "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.

1.2. Zur Lage der Bildungsforschung

Die moderne Bildungsforschung versteht sich als eine im Kern empirische Disziplin. Das zeigen auch die folgenden Beiträge, in denen teils referierend, teils resümierend, teils programmatisch jeweils eine an realen Gegebenheiten ausgerichtete Fragestellung ins Zentrum gerückt wird. Trotz dieser Übereinstimmung im Grundsätzlichen gibt es doch wesentliche Unterschiede im methodologischen Ansatz und im morphologischen Format des thematischen Zugriffs.

Was das letztere betrifft, so kann man zwischen einer hauptsächlich auf Institutionen gerichteten Makroforschung und einer eher auf Lehr-Lern-Probleme zielenden Mikroforschung unterscheiden. Die beiden Zugriffe erwachsen in aller Regel aus zwei verschiedenen Intentionen. Während die Makroforschung von pragmatischen Gestaltungsinter-

sen getragen wird, verdankt sich die Mikroforschung einem wissenschaftssystematisch orientierten Erkenntnisinteresse.

In beiden Richtungen werden im Methodologischen teils qualitative, teils quantitative Ansätze bevorzugt. So findet man im Bereich der pragmatisch motivierten Makroforschung Fragestellungen, die eher *qualitativ-modellversuchsorientiert* bearbeitet werden, wie - cum grano salis - an Teilen der Arbeiten von JÜRGENS, ROLFF, KUTSCHA und ZEDLER zu erkennen ist. Ebenso gibt es hier auch den eher *quantitativ-personenstatistisch* ausgerichteten Ansatz, mit dem die "Ströme" durch das Bildungswesen analysiert werden; Beispiele dafür enthalten die Arbeiten von MADER/ROSSBACH/TIETZE, JÜRGENS, ROLFF, KUTSCHA und KLEMM.

Im Bereich der wissenschaftssystematisch motivierten Mikroforschung lassen sich analog *qualitativ-experimentell* bearbeitete Fragestellungen, wie z. B. in FINGERLES Bericht, von *quantitativ-hypothesenorientierten* Vorgehensweisen unterscheiden - so ebenfalls im Bericht von FINGERLE oder in den Arbeiten von STRITTMATTER und ACHTENHAGEN.

In allen Varianten nimmt, wie gesagt, die empirische Forschung einen zentralen Platz ein. Im *pragmatischen Kontext* befindet sie sich im mittleren Bereich einer Linie, die von einem aktuellen Gestaltungsproblem ausgeht und zu begründeten Handlungsentwürfen hinstrebt. Empirische Forschung dient hier im *qualitativ-modellversuchsorientierten* Falle der Evaluation von konkreten Projekten, im *quantitativ-personenstatistischen* Falle der Ermittlung von aggregierten Informationen über das "Bildungsverhalten" unter gegebenen institutionellen Bedingungen. Im *wissenschaftssystematischen Kontext* liegt die empirische Forschung zwischen einer hypothesenbezogenen Fragestellung und den anzustrebenden bewährten Theorien.

Eine konzeptionelle Schwierigkeit besteht für die Bildungsforschung nun darin, daß die beiden "Geleise", das pragmatische, qualitativ-quantitative "Schienenpaar" und das wissenschaftssystematische, auf verschiedenen Ebenen im Forschungsraum verlaufen, nämlich auf der Makro- und der Mikroebene. Insofern gibt es mit dem Empirieprinzip zwar eine Kreuzungsachse, aber keinen Schnittpunkt, in dem die beiden Stränge systematisch zusammengeführt werden.

Eine entscheidende programmatische Aufgabe stellt sich für die Bildungsforschung mit dem Versuch, zwischen den beiden "Geleisen", wie auf einem modernen Mehrebenen-Bahnhof, gleichsam einen Fahrstuhl als Verbindung zu etablieren, und es damit zu ermöglichen, daß

die Resultate aus den unterschiedlich motivierten und inszenierten empirischen Studien zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Das Motiv für eine solche Verbindung steckt auf seiten der pragmatisch orientierten Makroforschung, die im Situationsbezug des einzelnen Anlasses verankert ist, hinter dem Mangel an Allgemeingültigkeit ihrer Befunde und der damit stets fraglichen Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse auf andere Bedingungskonstellationen. Dagegen speist sich das Verbindungsinteresse auf seiten der wissenschaftssystematisch orientierten Mikroforschung, die von vornherein auf Allgemeingültigkeit angelegt ist, aus dem Mangel an Anwendungswissen für den konkreten Einzelfall.

Insofern müßten sich beide aufeinander zubewegen, indem sie, jeweils von ihrer Ebene her, nach Theorien mittlerer Reichweite streben, also nach solchen Theorien, die auf der Kausalitätskette zwischen den großen Etappen, etwa dem In- und Output einer Bildungsinstitution, und den kurzen Strecken, etwa dem Stimulus-Response-Muster eines Lehr-Lern-Prozesses, liegen. Auf dem Kontinuum des Aggregatniveaus würden sich diese Theorien zwischen der Großgruppenanalyse, etwa einer Alterskohorte, und der Individualanalyse, also einer intrapersonellen Funktionsabfolge, einordnen lassen.

Es müßte demnach der Makroforschung, die beispielsweise ex post die Bewegungen im Bildungswesen konstatiert und somit singuläre Sachverhalte identifiziert, gelingen, das in diesen Vorgängen wirkende Allgemeine zu erkennen, damit sie auch für veränderte institutionelle Bedingungen Prognosen erstellen könnte. Dieses Ziel wird sie nur auf dem Wege der Verkürzung der betrachteten Kausalstrecken und der stufenweisen Disaggregation erreichen können, weil die Gesamtbewegungen aus einer Vielzahl von sich überlagernden Teilprozessen hervorgehen.

Von der anderen Seite her müßte die Mikroforschung, die in aller Regel über Wahrscheinlichkeitsmodellen oder Kategorisierungskonzepten generalisiert, den Weg zum handlungsrelevanten Mesobereich gehen. Dorthin kann sie nur gelangen, wenn sie die von ihr analysierten Kausalstücke aneinanderkettet und zugleich von den intraindividuellen Partialprozessen über eine Gesamtschau des ganzen Menschen zu einer Zusammenschau der im institutionellen Kontext agierenden Personennmehreheiten vorstößt.

Ansatzpunkte für derartige Entwicklungen lassen sich in den meisten Beiträgen dieses Bandes erkennen. Gleichwohl wäre es verfehlt anzunehmen, daß die Bildungsforschung in ihren Hauptströmungen bereits einem solchen Rationale folgte. So einfach nämlich die Entfaltung der forschungsstrategischen Aufgabenstellung klingen mag, so kompliziert und hindernisreich sind alle Lösungsversuche. Gefragt ist hier vor allem theoretische Kreativität und methodische Disziplin. Die Gefahr besteht nämlich darin, daß - um nochmals das Bild vom Fahrstuhl zwischen den Geleisen zu benutzen - die Schächte, die von beiden Niveaus her vorangetrieben werden, nicht aufeinandertreffen. Benutzt man für die topologische Orientierung unterschiedliche Bezugssysteme, also verschiedene theoretische und methodische Paradigmata, so ist von vornherein ausgeschlossen, daß man sich "in der Mitte" trifft.

Das bedeutet jedoch umgekehrt, daß unter Inanspruchnahme mehrerer alternativer Wissenschaftspositionen auch entsprechend viele "Schächte" entstehen können, die zwischen den je eigenständigen, aber aufeinander beziehbaren makro- und mikrotheoretischen Ansätzen Verbindungen herstellen. Wenn die Beteiligten die erforderliche wissenschaftstheoretische Sensibilität entwickeln, besteht, so gesehen, die Chance, daß die empirische Bildungsforschung, welcher forschungslogischen Provenienz sie auch jeweils sei, ihren Platz im Zentrum einer interdisziplinären Sozialwissenschaft behaupten kann.

1.3. Zu den einzelnen Beiträgen

Die ersten Beiträge für das Symposium basieren auf Schulforschungen, und sie bilanzieren Entwicklungen und Forschungen im Primar- und Sekundarbereich. Dem Aufbau des allgemeinen Schulwesens folgend wird mit dem Primarbereich begonnen.

JOHANN MADER / HANS-GÜNTHER ROSSBACH / WOLFGANG TIETZE analysieren aufgrund sekundärstatistischer Auswertungen von Schulstatistiken und eigener Befragungen, die sie in ihrem Arbeitsbereich an der Universität Münster durchgeführt haben, die Wirkungen der Bildungsreform im Primarbereich (Kap. 2). Mit Bezug auf das CIPP-Modell definieren sie Bildungsreform als Versuch, durch Verbesserungen des Inputs und der Prozeßbedingungen eine Verbesserung der Produkte zu erreichen. Die Frage, ob und inwieweit die bildungsreformerischen Maßnahmen wie Verbesserungen im Kindergartenbereich und in den Rahmenbedingungen für den Grundschulunterricht positive Wirkungen gehabt haben, die sich an Zurückstellungen bei der Einschulung, an Klassenwiederholungen und an Sonderschulüberweisungen festmachen

lassen, wird auf der Basis sekundärstatistischer Analysen und von Befragungen beantwortet.

So wie Schulreform nicht nur in Regelschulen, sondern auch in Privatschulen, Alternativschulen und Modellversuchen stattgefunden hat, so lassen sich auch zwei Stränge in der Schulforschung feststellen, die bisher weitgehend unverbunden geblieben sind. Für die zukünftige Entwicklung der Schulforschung sollten nach Auffassung der Autoren zum einen diese beiden Forschungsstränge integriert werden. Zum anderen sollten solche survey-artigen und strukturellen Studien, wie sie sie selbst durchgeführt haben, verbunden werden mit Forschungen, die schwerpunktmäßig Curriculumfragen und pädagogische Interaktionen untersuchen.

EIKO JÜRGENS berichtet über Entwicklungen und Forschungen zur an die Grundschule anschließenden Orientierungsstufe (Kap. 3). Wichtige Ergebnisse aus seiner Habilitationsschrift bettet er ein in die Reformdiskussion und die Reformmaßnahmen der letzten 20 Jahre und bezieht sie auf den erreichten Entwicklungsstand in den Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung des Landes Bremen, in dem er seine Erhebungen durchgeführt hat. Diese beziehen sich auf zwei Problemkomplexe, auf die Einstellungen der Lehrer zum Reformkonzept der Orientierungsstufe und auf die prognostische Validität von Lehrerempfehlung und Elternentscheidung über den weiteren Schulbesuch der Kinder.

Im Beitrag von HANS-GÜNTER ROLFF wird die Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich in den Blick genommen (Kap. 4). Wie die beiden vorangehenden Beiträge zur Schulforschung verfolgt er die Schulentwicklung auf dieser Schulstufe unter der Perspektive der Bildungsreform seit Ende der 60er Jahre. Da bildungs- und forschungspolitisch die Ungleichheit der Bildungschancen ein zentrales Thema war und auch heute noch ist, geht er der Frage nach, ob die Auslese durch die Schule sich merklich abgeschwächt hat. Differenziert nach Übergangsauslese, schulinterner Auslese und sozialer Auslese wertet ROLFF die dazu vorliegenden Untersuchungsergebnisse aus, insbesondere die in dem von ihm geleiteten Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund erarbeiteten. Als weitere zentrale Themen der Schulforschung bilanziert er die zur Gesamtschule und die zum fördernden Unterricht. Einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Forschungsfeldern stellt er dadurch her, daß er zum einen für die Gesamtschulforschung ein großes Defizit konstatiert in der Untersuchung der Lernprobleme, die sich spe-

ziell aus dem Schulwettkampf zwischen konkurrierenden Schulformen für die Gesamtschule ergeben (nur 20% der "ausgelesenen" Schüler der Gesamtschule gehören zu den Notenbesten). Zum anderen können durch neuere Forschungen über die konkrete Beschaffenheit fördernden Unterrichts (in "Optimalklassen") diese Defizite abgebaut werden. Vor diesem Hintergrund warnt ROLFF in seinem Ausblick vor einer falschen Alternative in der Schulentwicklung und in der darauf bezogenen Schulforschung: entweder Entwicklung und Untersuchung der Schulstruktur oder der Schulkultur. Denn die historisch bekannte Trennung von "äußerer" und "innerer" Schulreform verstellt den Blick dafür, daß beide nötig sind, weil sie sich wechselseitig beeinflussen. Verbessert werden müssen also Schulstruktur *und* Schulkultur. Deshalb sollten auch die Forschungen zu beiden Problembereichen aufeinander bezogen und möglichst integriert werden.

In den drei Beiträgen zur Schulforschung haben "Übergänge" innerhalb des gestuften und gegliederten allgemeinen Schulwesens einen hohen Stellenwert. Unter der fortführenden Perspektive der Übergänge von den allgemeinen Schulen in eine Berufsausbildung und von dieser in eine beruflich organisierte Arbeit fragt GÜNTER KUTSCHA in seinem Beitrag, ob es sich bei der Übergangsforschung um einen neuen Forschungsbereich handelt (Kap. 5). Durch eine historisch-systematische Analyse erläutert er, daß das Problem "Übergang" in der Bildungstheorie und Bildungsforschung keineswegs neu ist. Sie hat allerdings wegen der gegenwärtigen Veränderungen und Verunsicherungen eine besondere Aktualität und Aufmerksamkeit in unterschiedlichen Disziplinen gefunden. KUTSCHA verweist auf die berufliche Verbleibsforschung im Rahmen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und auf interdisziplinäre Forschungen, die sich theoretisch auf das sozio-ökologische Konzept von BRONFENBRENNER beziehen, und auf weitere Ansätze, wie Soziologie des Lebenslaufs (KOHLI), Transitionsforschung (ADAMS/HAYER/HOPSON) oder die Entwicklungspsychologie kritischer Lebensereignisse (OERTER). KUTSCHA hebt ein integratives Konzept "Differenzieller Übergangsforschung" hervor, das im Zusammenhang mit der Theorie der Statuspassagen (GLASER/STRAUSS) unter der Perspektive einer "Sozialisationstheorie des Übergangs" von WALTER HEINZ entwickelt worden ist.

Die Bedeutung der Übergangsforschung exemplifiziert KUTSCHA an eigenen Forschungsergebnissen zur regionalen Berufsbildungsforschung, die u.a. im Kontext einer kontinuierlichen Berufsbildungsberichterstattung als Grundlage wissenschaftlicher Politikberatung und Bildungsplanung für die Stadt Duisburg stehen.

Mit seiner "Bilanzierung der Umwelterziehung" (Kap. 6) greift KARL-HEINZ FINGERLE eine Thematik auf, deren überragende Bedeutung schon seit einigen Jahren kaum noch angezweifelt werden dürfte. Die Frage ist allerdings, ob sich die einschlägige Forschung mit der erforderlichen Intensität und Breite auf die weit verzweigte theoretische, curriculare und Evaluationsproblematik eingestellt hat. FINGERLE gibt im Rahmen seiner Analyse zu dieser Frage nicht nur einen wertvollen dokumentarischen Überblick über die laufenden wissenschaftlichen Aktivitäten; er stößt beim Versuch, eine Antwort zu geben, auch auf unerwartete Resultate, die er in einer forschungsstimulierenden Weise interpretiert.

Ganz anders ist die Lage in der empirischen Lehr-Lern-Forschung, die sich aus einer zwar kurzen, aber außerordentlich aktiven Beschäftigung mit schulischem Unterricht herausentwickelt hat. Nun scheint sie in eine gewisse Stagnationsphase geraten zu sein, die nur mit neuen programmatischen Orientierungen überwunden zu werden vermag. PETER STRITTMATTER und FRANK DINTER schildern und vergleichen in ihrem Beitrag "Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung" (Kap. 7) die ganz unterschiedlichen Vorschläge, die sie von Kollegen in dieser Sache erbeten hatten. In ihrer Synopse gelangen sie zu der Einsicht, daß ohne eine grundlagenwissenschaftliche Einbettung der Lehr-Lern-Forschung in die neuere Diskussion um die Lage der Kognitionswissenschaft der interdisziplinäre Bezug, von dem fruchtbare Impulse ausgehen könnten, verloren zu gehen droht.

Kann man, grob gesprochen, der Lehr-Lern-Forschung attestieren, daß sie bereits greifbare Ergebnisse zutage gefördert hat, und der Forschung zur Umwelterziehung, daß sie voll im Gange ist, so muß man für die empirische Berufsbildungsforschung bekennen, daß ihre Zukunft noch nicht begonnen hat. FRANK ACHTENHAGENS Resümee der bisherigen Bemühungen auf diesem qualitativ und quantitativ besonders bedeutsamen Gebiet, "Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung" (Kap. 8), ergibt eine eher magere Ausbeute. Das könnte sich jedoch bald ändern. Der in diesem Beitrag skizzierte Forschungsrahmen, der von einer DFG-Senatskommission unter Leitung von ACHTENHAGEN erarbeitet wurde und auch die Bedingungen der Forschungsfinanzierung reflektiert, strukturiert ein breites Feld von überschaubaren untersuchungsbedürftigen Fragestellungen, die mit Aussicht auf praktisch verwertbare Ergebnisse bearbeitet werden können.

Was KLAUS KLEMM unter dem Titel "Ja, mach nur einen Plan ... - Anmerkungen zur Planbarkeit im Bildungswesen" (Kap. 9) über die Qua-

lität und die Rezeption von Forschungen zur Bildungsplanung zu berichten hat, muß man wohl als mehrstufiges Paradoxon bezeichnen. Die von ihm geschilderten inner- und außerwissenschaftlichen Effekte der Wissensproduktion, die sich in einer nachgerade abenteuerlichen Weise kompensieren, konterkarieren und kumulieren, lassen die Frage nach der Existenzberechtigung dieses Zweigs der Bildungsforschung aufkommen. Nach Ansicht KLEMMS gibt es einen Weg, der aus der vertrackten Lage herausführt. Er skizziert ihn im letzten Teil seiner Überlegungen.

In seinem abschließenden Beitrag, "Bildungsforschung und Bildungsplanung. Bilanzierung eines Spannungsverhältnisses" (Kap. 10), widmet sich PETER ZEDLER systematisch der Frage, auf welche Hindernisse die Rezeption der Resultate aus der Bildungsforschung stößt. Dabei nimmt er allerdings nicht nur die Bildungspolitik als Rezipienten, sondern vor allem auch die Bildungsforschung als Produzenten in den Blick. Er rekonstruiert die Relation zwischen beiden in differenzierter Weise und gibt einen aufschlußreichen Einblick in die verwickelten Vermittlungsprozesse, denen die Wissenschaftler Beachtung schenken müssen, wenn ihre Arbeiten als Beiträge zur Lösung praktischer Probleme herangezogen werden können sollen.