Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 2 (1980)

Heft: 1

Artikel: Was kann die Erziehungswissenschaft für die Primarschule in der Schweiz tun?

Autor: Trier, Uri Peter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786070

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Was kann die Erziehungswissenschaft für die Primarschule in der Schweiz tun?

Uri Peter Trier

Ausgehend von Schwierigkeiten im Verhältnis der Erziehungswissenschaften zum Bildungswesen, werden prioritäre Zielbereiche der Forschung gesucht. Dabei werden der Forschungsstand, Bedürfnisse der Forscher, Bedürfnisse der Lehrer sowie das Problem des normativen Horizonts der Schule herangezogen. Einige inhaltliche Forschungsschwerpunkte werden zur Diskussion gestellt. Aus Ueberlegungen zur Forschungsorganisation ergeben sich abschliessend ein paar Vorschläge.

1. Ausgangspunkt: Schwierigkeiten, die mit zu bedenken sind

Ich gehe von der These aus, dass die Erwartungen gegenüber einem Beitrag der Erziehungswissenschaften im Bildungswesen oft wenig realistisch sind. Entweder sind sie von tiefer Skepsis geprägt oder es werden Lösungen auf einer Ebene erwartet, für die die Erziehungswissenschaft gar nicht zuständig ist. Zunächst werfe ich ein paar Schlaglichter auf einige der Schwierigkeiten, denen wir als Erziehungswissenschafter begegnen. Sie erscheinen mir wichtig für die Erhellung der Frage, auf welcher Ebene unser wissenschaftlicher Beitrag einerseits und auf welcher Ebene andererseits unser Beitrag zu einer Reform der Schule geleistet werden kann.

1.1. Das Komplexitätsprobblem

Teiltheorien in der Erziehungswissenschaft ermöglichen noch keineswegs die Komplexität von Bildungsprozessen, beispielsweise einer Unterrichtsstunde, nachzubilden. Erklärungen haben daher bestenfalls deutenden Charakter, Handlungsanweisungen im Sinne von Rezepten sind (abgesehen von anderen Gründen, die solche als unerwünscht erscheinen lassen), schon vom Erkenntnisstand der Wissenschaft her nicht zu verantworten.

1.2. Das Ideologieproblem

Werte sind sowohl für das Handeln des Erziehers und Lehrers, wie auch für das Handeln des Wissenschafters, von zentraler Bedeutung. Sie können zwar Objekt wissenschaftlicher Reflexion sein, die Frage aber, welche Werte für welche Wissenschafter oder Lehrer handlungsleitend werden, ist wissenschaftlich letztlich nicht begründbar. Schwierigkeiten für die Kooperation zwischen Lehrern und Wissenschaftern entstehen, wenn Wissenschafter meinen, sie könnten ihre Wertsetzungen aufgrund von «ihrer Wissenschaft» (oder ihrem Status als Wissenschafter) legitimieren, oder wenn Lehrer meinen, sie könnten dies aufgrund ihres intimen Umgangs mit «der Praxis» (bzw. ihrem Status als Lehrer) tun.

1.3. Das Sprach- und Verständigungsproblem

Der Rückzug auf eine Fachterminologie ist in den Erziehungswissenschaften besconders fragwürdig. Einerseits ist die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen an die Erzieher ein zentrales Kriterium für Fortschritt oder Stagnation der Erziehungswissenschaften selbst, andererseits ist die Erziehungswissenschaft teilweise zur Ueberprüfung ihrer eigenen Hypothesen auf einen kontinuierlichen Dialog mit den Akteuren im Bereich der Erziehung (z.B. mit den Lehrern) angewiesen. Um eine Vermündlichung ihrer Information kommt sie nicht herum. Bücher sprechen nicht.

1.4. Das Autonomieproblem

Wissenschaft muss radikal fragen dürfen. Die Erziehungswissenschaft steht aber auch im Dienst eines sozialen Systems (Bildungswesen), das in der Schweiz (wie in fast allen anderen Ländern) relativ rigid ist. Wie wird ausgehandelt, was (Erziehungs-) Wissenschafter erforschen?

1.5. Das Oekonomieproblem

Wer sich über Forschung im Bildungsbereich informiert, sieht sich vor einer unübersehbaren Fülle von Einzelergebnissen, die oft inkohärent nebeneinanderstehen und kaum in grössere Sinnzusammenhänge gestellt oder in Teiltheorien eingebracht werden. Die Tatsache, dass es im Bildungsbereich kaum Institutionen gibt, in denen eine bedeutende Anzahl von Wissenschaftern konzentriert an der Lösung gemeinsamer Fragestellungen arbeiten (wie dies in der industriellen und medizinischen Forschung selbstverständlich ist), erschwert ertragsreiche Forschungsarbeit.

1.6. Das Distanzproblem

Wie weit steht der Forscher selbst in der Wirklichkeit, die zu erforschen er gewillt ist? Wie weit soll und kann er in ihr stehen? Diese letztlich erkenntnistheoretische Frage (die ja in den Sozialwissenschaften eine lange Geschichte aufweist) ist kaum durch Festhalten an einer Position auflösbar. Eher muss eine Dialektik der fortdauernden Bewegung zum Forschungsobjekt hin und von ihm wieder hinweg in Gang gebracht werden, ein Unterfangen, das, wenn es durchgehalten werden soll, die Arbeit des Erziehungswissenschafters stark belastet. Das Distanzproblem scheint mir nicht durch eine arbeitsteilige Organisation und Differenzierung der Forschung – hie Grundlagenforschung, hie angewandte Forschung – zu bewältigen.
Warum ich ausgerechnet all diese Probleme an den Anfang dieses Beitrags stelle, ist leicht zu erklären: Ich will mich entlasten. Mich entlasten von der Anmassung, die im Titel meines Beitrags steckt. Als ich zwei Kollegen fragte, was ihnen spontan zu meiner Titelfrage: «Was kann die Erziehungswissenschaft in der Schweiz für die Primarschule tun?» einfalle, antwortete der eine «nichts», der andere «wenig». Ich weiss, damit kann ich es nicht bewenden lassen.

2. Auf der Suche nach prioritären Zielbereichen

Vier Quellen werden angezapft, um etwas klarer zu sehen, worin ein Beitrag der Erziehungswissenschaften vielleicht bestehen könnte. Es sind dies: der Forschungsstand, die Bedürfnisse der Forscher, die Bedürfnisse der Lehrer und das Problem des normativen Horizonts der Schule. Selbstverständlich kann es auch hier nur um Streiflichter gehen. Die systematische Erschliessung würde eine ganz andere Behandlung erfordern.

2.1. Zum Forschungsstand

Es ist offensichtlich, dass wir uns in einer völlig anderen Situation befinden als zum Beispiel die exakten Naturwissenschaften oder auch die medizinische Forschung. Unser Forschungsfeld ist nicht ein gut prospektiertes und erschlossenes Gelände, über dessen Grenzen hinaus die Forschung sich in Neuland begibt. Daher ergeben sich wissenschaftsimmanent auch nicht ohne weiteres Ansatzpunkte zur Auffindung der prioritär zu erschliessenden Fragestellungen. Ich habe mich bemüht, in der in ausserordentlich verdankenswerter Weise von der Koordinationsstelle für Bildungsforschung zusammengestellten Uebersicht zu erziehungswissenschaftlichen Arbeiten im Bereiche der Primarschule gewisse Grundströmungen oder Schwerpunktsbildungen zu entdecken und bin weitgehend gescheitert (Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1979). Zähe und konzentrierte Anstrengungen wurden im Bereich der Curriculaforschung während 10 Jahren geleistet, von einer Gruppe von Forschern, die auch den Mut hatten, selbstkritisch ihre eigenen Forschungsansätze zu überdenken. Wie Sie wissen, ist ausgerechnet diese Gruppe von der schweizerischen Bildungslandschaft verschwunden (1). Eine gewisse Konzentration im Bereich der kognitiven Psychologie, teilweise in direkter oder indirekter Nachfolge von Piaget, sowie der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen – zum Teil zentriert auf Unterrichtsgegenstände wie Sprache und Mathematik – ist erkennbar. Des weiteren befasst sich eine Reihe von Projekten mit den Determinanten schuli-

scher Sozialisation und Selektion. Schliesslich bemühen sich etliche Arbeiten um die Unterstützung sowie – je nach Anlage – formative oder summative Evaluation (2).
Das Ganze wirkt trotz der an sich eindrucksvollen Menge und ohne dass es mir in irgend einer Weise zustände, die Forschungsbemühungen zu qualifizieren, weitgehend wie eine Anhäufung von Einzelinitiativen. Festzuhalten ist, das sich aus einer summarischen Analyse der schweizerischen Forschungsaktivitäten selbst keine Indizien für Entwicklungslinien der Forschung im Bereich der Primarschule ergeben kann. Möglicherweise würde sich dies Bild etwas verändern, wenn wir die ganze Entwicklung im europäischen und angelsächsischen Raum einbezögen. Ich fürchte allerdings, der Eindruck von Eklektik würde auch dann weiterbestehen.

2.2. Bedürfnisse von Forschern

Mir scheint es wichtig, dass ob all dem Vielen, was getan werden muss, Forscher auch möglichst das tun, was ihnen Spass macht. Je mehr ein Forschungsgegenstand interessiert, je neugieriger man auf ihn ist, je gescheiter wird vermutlich auch sein, was dabei herauskommt. Eines der schwierigsten Kapitel bei der Frage, was Forscher für die Primarschule – oder für die Schule schlechthin – tun können, ist: wie eine Balance hergestellt werden kann zwischen einer vor allem aus der wissenschaftlichen Arbeit gespeisten Forschungstätigkeit und einem anwendungsbezogenen Engagement für die Entwicklung des Bildungswesens, sowohl auf der institutionellen wie auch auf der Ebene der persönlichen Entwicklung des Forschers. Wenn wir Biographien von Wissenschaftern, die in der Schweiz an Bildungsfragen arbeiten, näher ansehen, werden wir feststellen, dass viele von uns sich entweder in der einen oder in der anderen Richtung festgefahren haben. Entweder man hält mit etlicher Mühe ein Forschungsreservat aufrecht, oder man wird von der «Praxis» (bzw. Kommissionen, Verhandlungen, Management) so restlos konsumiert, dass die Zeit für Lektüre von Fachliteratur nachgerade als «Luxus» erscheint. Der Konflikt ist nicht zuletzt der von zwei Legitimationsebenen, die beide zu Recht ihre Ansprüche anmelden, die sich aber gegenseitig konkurrenzieren, wenn nicht die notwendigen strukturell-institutionellen Vorkehrungen getroffen werden. Leider ist dies bisher nur selten der Fall. Es geht darum, Institutionen zu schaffen, in denen die Schulentwicklung im Vordergrund steht und in denen gleichermassen im Hintergrund ein Spielraum für weiterführende Forschung gewahrt bleibt. Fast hätte ich formuliert: Institutionen, die Schulentwicklung und trotzdem Forschung treiben. In diesem Hiatus liegt des Pudels Kern.

2.3. Bedürfnisse von Lehrern

Um ihnen über die Bedürfnisse von Lehrern gegenüber Erziehungswissenschaftern etwas sagen zu können, habe ich Lehrer gefragt: «Was soll die Forschung für die Primarschule tun?» Ich habe sie also mit dem Thema meines Beitrags konfrontiert. Was ich Ihnen mitteile, ist das Resultat von kurzen Einzelgesprächen mit vier Lehrern, die mit mir zusammenarbeiten, die also ihre Erfahrungen mit Erziehungswissenschaftern gemacht haben (3). Ich halte die bei diesen Gesprächen aufleuchtenden Gedanken für unser Thema für wichtig genug, um ihnen einen relativ breiten Raum einzuräumen.

Ich fange bei allgemeinen Aussagen an, die mehr die Bedingungen und Einstellungen von Lehrern gegenüber den Erziehungswissenschaftern wiedergeben, und komme dann zu konkreteren Wünschen der Lehrer bezüglich einzelner Praxisfelder.
Ein Erstes: «Die Erziehungswissenschaft» ist für den Praktiker als Ganzes schwer fassbar. Es ist klarzustellen, wofür die Erziehungswissenschaft zuständig ist und wofür nicht. Dabei sind normative Aussagen, für die keine wissenschaftliche Begründbarkeit beansprucht wird, klar abzuheben von solchen, die nach Meinung des Wissenschafters auf wissenschaftlichen Er-

kenntnissen beruhen. Diese Abgrenzung gehört sich einfach, sie wird als Prüfstein für die Wahrhaftigkeit angesehen. Oder in der robusteren Sprache eines Lehrers: «I han füfzäh Jahr Schuel gäh, ohni öppis vo dr Erziehigswisseschaft z'wisse u han guet Schuel gäh. Jetzt, won'i mit Erziehigswisseschafter Kontakt han, frog i mi imm'r, was chönnt mer denn us denne usse hole?!»

Ein Zweites: Der Erziehungswissenschafter sollte dem Lehrer bei seiner theoretischen Reflexion des Klassen- und Unterrichtsgeschehens helfen. Helfen, indem er ihn in die Lage versetzt, einen Teil der von ihm benutzten naiven Alltagstheorien durch theoretische Denkansätze aus den Erziehungswissenschaften zu ersetzen und sich darin zu üben, damit praktische Fragen der Unterrichtsgestaltung zu lösen. Helfen, indem er den Lehrer dabei unterstützt, sich selbst beim Unterricht zu beobachten, ihm Orientierungsmuster anbietet, die ihn dazu ermuntern, aus seinem verfestigten Rollenverhalten auszusteigen. Der Lehrer muss ja zuerst lernen, mit sich selbst umzugehen. Für die Solidarität zwischen dem Lehrer und dem Erziehungswissenschafter, die ein solcher Lernprozess erfordert, ist wichtig, dass der Erziehungswissenschafter die Problematik seiner Praxisferne erkennt und das auch zugibt. Entscheidend ist die Verfügbarkeit als Gesprächspartner. Obgleich oft verlangt, sind bekanntlich Ratschäge darüber, «wie man mit Kindern umgehen sollte», nutzlos. Wollte der Erziehungswissenschafter situationsbezogene Handlungsanweisungen anbieten, müsste er voll in die Unterrichtspraxis einsteigen, mit entsprechenden beruflichen Konsequenzen. (Seine Beratung kann also nie in der Vorgabe von gebrauchsfertigen Lösungen bestehen, entsprechend bescheiden sollte sein Anspruch sein.)

Ein Drittes: Der Erziehungswissenschafter sollte sehr darum besorgt sein, Hierarchien, die im gesellschaftlichen Bewusstsein gegenüber ‹dem Akademiker› auch beim Lehrer stark verankert sind, abzubauen. Viele Lehrer sind nur allzu geneigt, einer «psychologischen Kapazität» staunend zu folgen (so die Aussage eines Lehrers), mit den entsprechenden Ambivalenzen. Ein anderer Lehrer sagte es so: Der Wissenschafter fühlt sich im Besitz einer Wahrheit, die der Schulpraktiler nicht hat. Wenn daraus ein Abhängigkeitsverhältnis entsteht, scheitert die Zusammenarbeit, denn der Lehrer will die Abhängigkeit nicht. Wie sehr die Gefahr besteht, dass im Verhältnis des Erziehungswissenschafters zum Lehrer eine nur allzu geläufige schulische Situation reproduziert wird, zeigt die Ueberlegung eines Lehrers: «Wenn der Lehrer das Gefühl hat, der Erziehungswissenschafter sagt mir, was ich falsch mache, aber nicht, wie ich es richtig machen könnte, will ich gar nicht zuhören.» Was dann folgt, ist die bekannte Umkehrung: Es wird «den Erziehungswissenschaftern» vorgeworfen, im Abreissen gross zu sein, nicht aber im Aufbauen. Der «Wahrheit» des Erziehungswissenschafters wird eine «Wahrheit» des Praktikers entgegengehalten. Oder, wie es einer meiner Gesprächspartner wunderbar sagte: «Man spricht immer von Praxisberatung für Lehrer, wieso ist eigentlich noch keiner auf die Idee gekommen, eine Theorieberatung für Erziehungswissenschafter zu veranstalten?» Er offeriert: «Es mögen die Erziehungswissenschafter uns ihre Theorien präsentieren, und wir Lehrer beraten sie über ihre Brauchbarkeit in unserer Praxis.»

Ich komme jetzt zu den inhaltlich auf das Tätigkeitsfeld des Lehrers zugeschnittenen Wünschen:

- Der Schule helfen, ihren Standort zu bestimmen. Geschichtlich, in der Gegenwart, und in ihrer Entwicklungsperspektive.
- Dabei helfen, liebgewordene Vorstellungen bei Lehrern und Oeffentlichkeit kritisch zu überprüfen (z.B. «er ist halt ein so und so Schüler»). Dabei beachten, dass sich stereotype Vorstellungen von Eltern und Lehrern oft gegenseitig verstärken. Formen der gemeinsamen Oeffentlichkeitsarbeit von Lehrern und Erziehungswissenschaftern entwickeln.

- Reformvorhaben unterstützen, begleiten und versuchen, Veränderungen zu erfassen.
- Helfen bei der Gewichtung von Lernzielen. Wie ist Unterricht zu strukturieren, um Lernziele zu erreichen. Dabei dem Lehrer nicht sagen, «was zu machen ist», sondern ihm zeigen, wie man es herausfindet. Ihn dabei unterstützen, von der verfrühten Verwissenschaftlichung durch Fächerwirtschaft abzukommen.
- Zusammen mit Lehrern Vielfalt von Unterrichtsformen erarbeiten, dabei Kriterien entwickeln um unterscheiden zu können, was modischer Trend ist und was hält.
- Instrumente entwickeln für die Beobachtung des Unterrichts, insbesondere zur Erfassung von Lernfortschritt. Durch Alternativen beitragen zur Ueberwindung der linearen, eindimensionalen Beurteilung.
- Krisenberatung bei konkreten Anlässen.

2.4. Der normative Horizont der Schule

Wenn wir unterstellen, dass Erziehungswissenschaft einen Beitrag zur Veränderung der sozialen Wirklichkeit (hier Primarschule) in Richtung auf – nicht aus ihr selbst ableitbaren – idealtypischen Vorstellungen leisten will, müssen wir uns fragen, wo und wie denn erkennbar wird, ob wir von einem gesellschaftlichen Wertkonsens (vgl. den in diesem Heft enthaltenen Beitrag von W. Teschner) ausgehen können, oder wie wir sonst zu Zielvorgaben für eine Veränderung der Schule kommen könnten. Mit einem Verweis auf den herrschenden Wertpluralismus ist es jedenfalls nicht getan. Wir können ja auch einem Architekten nicht den Auftrag erteilen, er möge uns ein Haus für jeden erdenklichen Verwendungszweck entwerfen. Diese Frage nach einer rational begründbaren Wertorientierung, die Frage nach der anthropologischen Position, die auch die ganze Curriculumforschung vorder- und hintergründig begleitet, kann hier beileibe nicht systematisch angegangen werden. Ich mache mir die Sache leicht und biete eine kleine Auswahl von Zielvorstellungen an, indem ich aus drei Publikationen neueren Datums und einem nicht minder aktuellen Dokument älteren Datums zitiere.

a) In der Studie der Europäischen Kulturstiftung: «Lernen für ein neues Jahrhundert», wird eine Zielperspektive in Form von Voraussagen über Innovationen im Jahr 2000 entwickelt. Es lohnt sich, diesen sehr konzisen Text im Wortlaut wiederzugeben. Angestrebt wird:
- ein flexiblerer und kontinuierlicherer Uebergang von der Vorschulbildung zu den Primarschuljahren, in denen das Gelernte zunehmend systematisiert werden muss;
- eine organischer gestaltete Beziehung zwischen dem, was in der Schule gelernt wird, und dem sehr weiten Bereich der informellen Erziehung, die Massenmedien und neue Technologien einbezieht;
- eine stärker individualisierte Pädagogik, die mehr problemorientiert als auf formalisierte Schulfächer bezogen ist und damit so früh wie möglich Motivation und Fähigkeit zum «Lernen des Lernens» eintwickelt;
- Ersetzung der Jahrgangsklassen durch kleinere Gruppen mit spezifischen Zielen, die, sei es nach den jeweils besonderen Fähigkeiten, sei es nach Lerntempo, gebildet werden, unter Berücksichtigung des kindlichen Bedürfnisses nach Bindung an eine «Basisgruppe», die psychische Sicherheit gibt;
- allmähliche Integration der orientierenden und helfenden Beratung in den Bildungsprozess selbst;
- Anerkennung eines neuen und verbesserten Status für das Lehrpersonal, das eine weitaus gründlichere Hochschulausbildung erhalten wird;
- aktive Partizipation der Eltern und der lokalen Gemeinschaft am Leben der Schule, einschliesslich spezieller Bildungsveranstaltungen für die Eltern, um deren erzieherische Möglichkeiten zu verbessern;

– Erschliessung neuartiger Möglichkeiten, um sämtliche Bildungsressourcen dort zu nutzen, wo sie zu finden sind, mit der Folge einer Oeffnung der Schule zum Leben und einer aktiven Beteiligung der Allgemeinheit an der Bildungsarbeit. (Fragnière, 1976, S. 83.)

b) Im kürzlich erschienenen Bericht des Club of Rome «Das menschliche Dilemma – Zukunft und Lernen» gehen Botkin, Elmanjra und Malitza (1979) von der Grundthese aus, dass eine conditio sine qua non für das Ueberleben der Menschheit der Erwerb der Fähigkeit zu «innovativem Lernen» sei. Als Hauptmerkmale von «innovativem Lernen» werden antizipatorische Handlungsrelevanz und Partizipation genannt. Hauptziel des Lernprozesses ist Autonomie durch Entwicklung der kritischen Urteilsfähigkeit und Integrationsfähigkeit in eine soziale Gemeinschaft.

c) Brunner, Eigenmann, Mayer und Schmid (1979) haben kürzlich in einem originellen und mutigen Versuch Leitideen als Ziele für die Primarstufe aus anthropologischer und didaktischer Sicht vorgestellt. Die Leitideen sind einerseits aus einem Verhandlungsprozess zwischen Vertretern verschiedener Gruppen (Schulverwaltung, Lehrer, Wissenschafter) sowie einer empirischen Erhebung bei Lehrern hervorgegangen, andererseits haben aber die Autoren ganz bewusst eine Wahl in persönlicher Verantwortung getroffen. In den «Leitideen» sind unter den Titeln Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz 36 Bildungs- und Erziehungsziele formuliert. Die Gesamtheit der Leitideen kann als Kriterienraster für eine Beurteilung der Stärken und Schwächen der bestehenden Schule dienen. Die folgenden Beispiele wollen einen Eindruck über die Aussagekraft der Leitideen vermitteln:

– Das Prinzip der Selbsttätigkeit:
  «Der Schüler soll sich um einen möglichst unmittelbaren Umgang mit den Sachen bemühen und seine Erfahrungen so weit wie möglich selber machen.» (Leitideen, S. 29)
– Das Lernen lernen:
  «Der Schüler soll weniger Fakten als Problemlöseverfahren kennen.» (Leitideen, S. 30)
– Geschichtlichkeit der Unterrichtsinhalte:
  «Der Schüler soll wissen, dass Sachprobleme historisch gewachsen sind und nur unter historischer Perspektive vollständig erfasst werden können.» (Leitideen, S. 30)
– Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Sachverhalte:
  «Der Schüler soll zum Zweck der Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Sachverhalte für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein können.» (Leitideen, S. 27).

Implizit geht auch das SIPRI-Projekt von ähnlichen Zielvorstellungen aus. «Ueberprüfung der Situation an der Primarschule» ohne Erneuerungsabsicht wäre ja unsinnig.

d) Vor zwei Generationen ist in der Schweizerischen Lehrerzeitung ein Text über die Primarschule erschienen, dem ich einige Auszüge entnehme:

– «Der Schüler aber ist in den Jahren seiner Volksschulzeit, wie in seiner vorausgehenden Kindheit, durchaus nicht bloss aufs Hören und eine nur passive Aufnahme von fremdem Wissen eingerichtet. Im Gegenteil!» . . .
  «Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schlafen, Werken, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlass im Medium der Wirklichkeit zu lernen. Das ganze rastlose Spielleben des Kindes ist eine direkt von der Natur gewollte Einrichtung, dass die geistigen und körperlichen Kräfte wachsen unter dem Einfluss von lebendigen Erfahrungen aller Art. Namentlich da, wo gesunde Kinder nicht in die Grabesmauern der Grossstädte eingepfercht sind, sind sie ganz Initiative. Sie entdecken stets neue Gebiete ihrer Beschäftigungslust und pflegen sie bis zur Weltvergessenheit.» . . .

«Und nun öffnet die Schule ihre Tore. Weg ist alle Beschäftigung, die das ganze Kind erfasste, weg alle Realität des Hauses, der Werkstatt, der Küche, des Stalles, des Gartens, des Feldes. Weg ist alles Graben, Bauen, Fabrizieren, alles produktive Schaffen. Weg ist die ganze Welt des Kindes. Eine neue, fremde Welt mit hundert Rätseln und unfassbaren Forderungen und Zwecken steht vor ihnen. Statt dem Sandhaufen, dem Baukasten, der Schere, dem Hammer, der Peitsche – Tafel, Griffel, Fibel, Lineal; statt dem lustigen Schwatzen und Fabulieren – Schweigen und Zuhören; statt dem Umherschweifen der Gedanken in der Welt des Scheines – Aufmerken und den Geist in gerader Richtung führen; statt dem Entdecken, Versuchen, Probieren, Produzieren – Nachahmen; statt dem lustigen Tummeln auf Strassen und Gassen – Stillsitzen und Festhalten; statt gemeinsamer Unternehmungen unter einem freigewählten Führer – einsame, vorgeschriebene Beschäftigung; statt dem schwachen Freund nebenan zu helfen – sich abschliessen, dass er nicht abschreibe. Ist es da ein Wunder, wenn die Kleinen zuerst erschrocken stehen und den Kopf verlieren, wenn sie sich in sich kehren, statt aus sich herauszugehen.» . . .

«Allmählich gewöhnen sich die meisten Kinder an die neue Insel der Erkenntnis, zu der sie täglich zweimal vom Festlande ihres sonstigen Erfahrungskreises hinüberrudern, zu der sie aber keine Brücke zu schlagen wissen.»

«Was aber unsere heutige Schule dem Kinde, wenn es ins Leben hinübertritt, nicht mitgibt, was sie weit mehr verkümmern lässt, als fördert, das sind gewisse aktive Charakterzüge, die die meisten Kinder im Keime schon hatten, als sie in die Schule eintraten, den Mut der Selbständigkeit, den Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust, den Mut, Neues und Ungewohntes anzugreifen, die Lust, zu beobachten und zu prüfen und vor allem aber nicht nur um seiner selbst willen zu arbeiten, nicht bloss, um selbst zu wachsen, um die anderen zu überflügeln, um Sieger zu werden im wilden Kampf des Lebens, sondern auch um die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit allen zur Verfügung stellen zu können, allen, die ihrer bedürfen».

(Kerschensteiner, 1908, S. 25-27)

Wer könnte das heute vortrefflicher sagen?!

Ich habe vier Texte befragt, um etwas über verbindliche Zielsetzungen für die Schule zu erfahren. Es ist nicht schwierig, das Gemeinsame herauszuspüren. Betroffen macht, dass die Reformpädagogen vom Anfang des zur Neige gehenden Jahrhunderts nichts an Aktualität eingebüsst haben!

Wieso vollzieht sich – alles in allem gesehen – nur in so geringem Masse ein Wandel der Schule, und was können wir als Erziehungswissenschafter tun, um dies zu ändern? Ob wir Ziele der Schule nun in Leitideen – wie Förderung der Entscheidungsfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit, der Zusammenarbeit, der Selbstreflexion, der Selbstbestimmung, der Harmonie vom Denken, Wollen und Fühlen der Kinder – oder aber in der Prosa von Kerschensteiner ausdrücken; sind von solch weitgehend nicht erreichten Zielen Aufgaben der Erziehungswissenschaft abzuleiten? Trotz allem – ja. Zwar geht die schulpolitische Stosskraft kaum von der Erziehungswissenschaft aus, dort aber, wo ein Veränderungswille da ist – und das ist in einzelnen Regionen und Kantonen doch immer wieder der Fall – kann Erziehungswissenschaft dem Schulpraktiker helfen, den Weg zu den postulierten Zielen zu ebnen. Diese Chance ist etwas gewachsen, seit dem wir bescheidener geworden sind. Seitdem wir weniger dem ‹grossen Wurf› vertrauen, und von der Illusion befreit sind, letztlich doch mit technologischem know how die Probleme des Unterrichts lösen zu können. Das Bewusstsein ist stärker geworden, dass wir als Erziehungswissenschafter keine Lösungen anzubieten haben. Wir können Vorschläge machen und allenfalls dabei mitwirken festzustellen, ob diese sich bewähren oder

nicht, immer gewahr, dass die Gesamtheit des erzieherischen Handelns in der Schule das Entscheidende ist.

3. Inhaltliche Forschungsschwerpunkte

Die Innovationen, die durch Forschung unterstützt werden sollen, können zum Beispiel im Bereich der Individualisierung des Unterrichts, der Verbesserung der Lernvoraussetzungen für schwache Schüler, der Erhöhung der Selbsttätigkeit und Autonomie im Lernprozess bzw. der Ponderierung von direktem und nicht-direktem Unterricht oder der Oeffnung der Schule liegen.
Formen der Forschungsdifferenzierung lassen sich aber nicht von einer Typologie der Innovation her erschliessen. Zur Unterstützung von Innoationen sind in der Regel verschiedene thematisch und methodologisch unterschiedlich orientierte Forschungsbeiträge notwendig. Die Forschung wird nur dort hilfreich, wo sie zumindest bemüht ist, durch Perspektivenvielfalt der Komplexität von Innovationsprozessen gerecht zu werden. So muss sie beispielsweise bei einer gegebenen Innovation die strukturellen Bedingungen, den Prozess, wie Lernziele formuliert, problematisiert und konkretisiert werden, das soziale Geschehen im Unterricht selbst und vieles mehr beachten.
Einige solcher möglichen Forschungsperspektiven, von denen her wir Fragen der Schule angehen können, werden im folgenden zur Diskussion gestellt. Die Auswahl ist keineswegs zwingend. Es genügt, wenn ich deutlich machen kann, wie vielschichtig die Fragen sind, die es zu bewältigen gilt.

3.1. Schule als soziale Organisation, vertiefende Schultheorie

Hier könnte man fragen: Was ist das eigentlich – die Primarschule in der Schweiz? Welches ist ihr historischer Werdegang, welches sind die differenzierenden Merkmale einer schweizerischen Volksschule; gibt es sie überhaupt? Wo liegt strukturell das Unterschiedliche und das Gemeinsame zwischen den Kantonen. Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen gesellschaftlichem Umfeld und schulorganisatorischen Merkmalen feststellen?
Welche Parameter sind für eine stärkere oder schwächere Innovationsbereitschaft von Schulen entscheidend? Verstehen wir eigentlich, warum sich Schulsysteme in Europa so unterschiedlich entwickelt haben? Oder um ein konkretes, uns näher liegendes Beispiel zu nehmen: Haben wir z. B. eine Erklärung für die vor kurzem durch eine Erhebung der Pädagogischen Kommission der Erziehungsdirektorenkonferenz aufgedeckte Tatsache von völlig unterschiedlichen Stundendotationen in den Schulen der verschiedenen Kantone (5)? Ich plädiere für Schulforschung aus einer gewissen Distanz, die z. B. auf geschichtlichem Verständnis aufbaut oder aus organisations-soziologischer Sicht die Augen für die grossen Zusammenhänge schärft.

3.2. Weiterführende Curriculumforschung, Lehr- und Lernziele im Unterricht

Es wäre forschungsökonomisch nicht vertretbar, wenn, nachdem sich die Curriculumforschung von ersten Kinderkrankheiten befreit hat, dieser Ansatz jetzt wieder aufgegeben würde. Tendenziell haben sich die Vorstellungen über Curriculaentwicklung vom Modell eines eher aussengeleiteten Systems zu Modellen eines eher innengeleiteten entwickelt. Das heisst natürlich nicht, dass nicht Lehrpläne nach wie vor auf der schulpolitischen Ebene ausgehandelt werden müssten. Ergebnisse der Curriculaforschung könnten aber gerade den Lehrern ein Instrument in die Hand geben, das ihnen erlaubt, in diesen Verhandlungsprozess ein höhe-

res Mass an Rationalität einzubringen. Gerade in der Schweiz, in der die Lehrerschaft in vielen Kantonen durchaus die Möglichkeit hat, auf die Entwicklung von Lehrplänen einzuwirken, wäre dies von grosser Bedeutung.
Andererseits sollte diese Forschung wirksame Orientierungshilfen für die Unterrichtsgestaltung des Lehrers entwickeln, die ihm erleichtern, Lernziele in didaktisches Handeln umzusetzen.

3.3. Unterrichtsforschung, Lehr- und Lernprozesse, Schulklasse als sozialer Raum

Mit dieser Thematik ist ein Forschungsfeld angesprochen, das, wie alle, die sich auf ihm tummeln, wissen, einen nicht zu überbietenden Komplexitätsgrad aufweist. Es ist ein Feld, auf dem uns viele Misserfolge gewiss sind. Das kann natürlich kein Grund sein, um sich aus diesem für die Entwicklung der Schule absolut zentralen Bereich zurückzuziehen. Insbesondere ist wichtig, auf dem Gebiet des sozialen und emotionalen Lernens einen Schwerpunkt zu setzen, und die engen Bezüge zum kognitiven Lernen zu sehen.
Ich glaube, dass wir uns in diesem Feld zu einem Teil darauf beschränken müssen, wenigstens einen guten Ueberblick über bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu gewinnen und aufgrund einer wirklich umfassenden Orientierung selektiv zu versuchen, einzelne für eine Verbesserung des Unterrichts wichtige Ansätze in unseren Verhältnissen zu erproben.
Obgleich es äusserst schwierig ist, stringente Hypothesen über Unterrichtsabläufe oder über Interaktionsprozesse in einer Klasse zu entwerfen und zu verifizieren, kann nicht einfach auf den Anspruch verzichtet werden, Aussagen machen zu wollen, die objektive Gültigkeit haben sollen. (6) Auch Ansätze der Handlungsforschung werden zumindest die Herstellung eines intersubjektiven Konsensus in der Beurteilung von Unterrichtsabläufen erfordern.

3.4. Psychologie und Soziologie des Lehrerberufs, Lehrerverhalten

Originell ist die Setzung eines solchen Forschungsschwerpunkts keineswegs. Piaget (1972) hat z.B. nachdrücklich Forschung im Bereich der Soziologie des Lehrerberufs – nicht zuletzt im Hinblick auf die Schlüsselfunktion der Lehrerbildung für die Entwicklung des Bildungswesens – gefordert (vgl. S. 15, S. 105f.).
Unmittelbar spüre ich immer wieder, wie nötig es wäre, auf diesem Gebiet mehr zu wissen. Ich erinnere mich der Aussage eines Freundes, Primarlehrer, der mir nach einigen Jahren engagierter Tätigkeit in Schulversuchen kürzlich besorgt anvertraute: «Du, mir chömmet us de Lehrer imm'r no nöd recht drus» (wir verstehen die Lehrer immer noch nicht richtig!). Er meinte damit gewisse Angstreaktionen von Lehrern im Schulversuch, die er nicht erwartet hatte.
Oder ich erinnere an erste Ergebnisse des Projekts des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich über Bildungsbedürfnisse von Volksschullehrern (BIVO II), nach welchem innovationsorientierte pädagogische Einstellungen zum Geschehen in der Schule, die von Seminaristen im Lehrerseminar erworben werden, nach kurzer Lehrtätigkeit erlöschen. (7)
Ich begründe die Notwendigkeit von Forschungsvorhaben hier vor allem mit einem möglichen Ertrag für die strukturelle und curriculare Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung oder für die Planung und Durchführung von Reformen. Diesem dringlichen Anwendungsbereich sollte bei der Konzeption von Forschungsfragen Rechnung getragen werden.
Ich plädiere dabei dafür, Forschungsvorhaben unbedingt bei den im Berufsfeld nachweisbaren Aufgaben und Problemen, also möglichst beim Alltag des Lehrers, anzusetzen, zur Hypothesenbildung jedoch nach Möglichkeit elaborierte Theorien (z.B. symbolischer Interaktionismus, Psychoanalyse) herbeizuziehen.

3.5. Innovationsprozess im Bildungswesen

Die Literatur über Innovationstheorie, Innovationsstrategie und Innovationsprozesse ist ins fast Unermessliche angeschwollen. Internationale Organisationen, und auch wir in der Schweiz, führen häufig Tagungen zu diesem Thema durch (1978 fand z.B. in Montreux ein Workshop des Europarats «Innovation und Evaluation» statt). Wäre dies nicht ein guter Grund, die Thematik aus meinem Katalog prioritärer Forschungsvorhaben auszuklammern? Zwei Gründe scheinen mir dagegen zu sprechen: Erstens stelle ich bei einzelnen Reformvorhaben immer wieder relativ grosse Ratlosigkeit fest. Ich habe den Eindruck, dass fast jedes Projekt ab ovo entwickelt wird. Oft mehr oder weniger so, als ob noch nie etwas ähnliches gemacht worden sei. Wieso ist der Lerneffekt für uns aus Erfahrungen, die andere mit Innovationen gemacht haben, jeweils so gering? Woran liegt es, dass es selten gelingt, wirklich wesentliche Informationen über Innovationsprozesse von einem Projekt zu einem anderen zu vermitteln? Hier liegt eine echtes Forschungsproblem.

Zweitens ist für jedes Reformvorhaben wichtig, Innovationsgenese und Innovationsprozess sorgfältig zu dokumentieren, eine präzise Entstehungsgeschichte, ein curriculum vitae, als inneren Referenzrahmen anzulegen. Modelle dafür zu entwickeln, welche Informationen in welcher Form festgehalten werden sollten, ist dringlich. Die optimale Form ist, soweit ich sehe, noch nicht gefunden.

Ganz besonders sollte uns als Bildungsforscher – auch im Sinne eines Ausgangspunktes für Selbstkritik – interessieren, welches die Bedingungen sind, die den Einfluss erziehungswissenschaftlicher Beiträge auf Innovationen verstärken. Solche Bedingungen könnten aus einem systematischen Vergleich von Innovationsabläufen gewonnen werden. (8)

Ohne zwingende Ableitung habe ich auf dem Hintergrund meiner einleitenden Ueberlegungen zu Problemen und Bedürfnissen bei der erziehungswissenschaftlichen Arbeit für die Schule einige mögliche inhaltliche Schwerpunkte der Forschung im Primarschulbereich zur Diskussion gestellt. Ich fasse sie nochmals zusammen:

- Schule als soziale Organisation, vertiefende Schultheorie.
- Weiterführende Curriculaforschung, Lehr- und Lernziele im Unterricht.
- Unterrichtsforschung, Lehr- und Lernprozess unter Einschluss der Beurteilung von Lehr- und Lernerfolg, die Schulklasse als sozialer Raum. Sozialisation und Interaktion im Klassenzimmer. Deviantes Verhalten. Sozialsegregation und -integration.
- Lehrerverhalten, Psychologie und Soziologie des Lehrerberufs. Konsequenzen für Aus- und Fortbildung. Lehrerbildungsdidaktik.
- Innovationsforschung. Vergleichende Analyse der Wirksamkeit von erziehungswissenschaftlicher Arbeit im Innovationsprozess.

4. Fragen der Forschungsorganisation

Die Frage nach den institutionellen Bedingungen der erziehungswissenschaftlichen Arbeit stellt sich natürlich nicht spezifisch für die Primarschulforschung. Sie wird überdies zur Zeit in einem breiteren Zusammenhang in Verbindung mit den Diskussionen über den Entwicklungsplan der Bildungsforschung innerhalb der SGBF überdacht. Trotzdem ist hier kurz auf diesen Problemkomplex einzugehen. Ueberlegt man sich nämlich ernsthaft, was Forschung für die Schule leisten kann, so kommt man zum Schluss, dass letztlich die Bedingungen der Forschungstätigkeit – selbstverständlich neben der Originalität, dem Scharfsinn und der Phantasie des Wissenschafters – für die Fruchtbarkeit der wissenschaftlichen Arbeit wichtiger sind als inhaltliche Optionen.

Ich habe den Eindruck, dass wir in den meisten Fällen, unabhängig davon, ob wir nun in Uni-

versitätsinstituten oder in Verwaltungsabteilungen arbeiten, heute sehr weit von einer Optimierung der Effizienz der Forschungstätigkeit entfernt sind. Eine Verbesserung dieser unbefriedigenden Situation kann nur erreicht werden, wenn wir Bedingungen der Forschungstätigkeit schaffen, die gleichzeitig eine relative Autonomie der Arbeit des Wissenschafters und die Bindung an praktische Zwecke ermöglichen. Hutmacher und ich (1976) haben dargelegt, dass letztlich vieles davon abhängt, «wer bestimmt, wo, was und von wem erforscht wird» und dass bei Ueberlegungen zur Forschungsorganisation dieser an sich trivialen Frage häufig nicht die ihr zukommende Beachtung geschenkt wird.
Hier möchte ich mich darauf beschränken, einige wenige Vorschläge zu erläutern:

4.1. Verknüpfung von Forschung, Entwicklung, Beratung und Ausbildung

Eine erste Möglichkeit: Herstellung einer projektorientierten, engeren Verbindung von universitärer Forschung mit Forschung und Entwicklung an kantonalen oder regionalen (in der Regel einer Verwaltung zugeordneten) Institutionen. Die Praxis zeigt allerdings, dass ad-hoc zwar zuweilen fruchtbare Zusammenarbeit zustande kommt, überdauernde langfristige Kooperation ohne entsprechende institutionelle Verankerung aber selten ist.
Wir sollten uns daher ernstlich fragen, ob nicht die Schaffung von Zentren oder Verbundsystemen anzustreben ist, die innerhalb einer gemeinsamen Organisation Aufgaben der Lehreraus- und -fortbildung, der Lehrer- und Schulberatung, Schulentwicklung und Schulforschung erfüllen.
Ich möchte damit weder einer «Akademisierung» der Lehrerausbildung das Wort reden, noch das Beispiel der bundesdeutschen Pädagogischen Hochschule zur Nachahmung empfehlen. (9) Die Konzentration von Aufgaben im Bereich der Ausbildung, Entwicklung, Forschung und Beratung unter einem Dach in Institutionen, die auf unsere spezifischen regionalen oder gesamtschweizerischen Bedürfnisse ausgerichtet wären, ergäbe günstige Voraussetzungen für den vielgeforderten Theorie-Praxis-Bezug und somit für die Herstellung jener «Einheit von Lehre und Forschung», die auch an mancher Hochschule mehr Programm als Wirklichkeit ist.

4.2. Aufgabendifferenzierung

Selbstverständlich bedeutet eine institutionalisierte Verknüpfung von Aufgabenbereichen keineswegs, dass jeweils die gleichen Personen zur gleichen Zeit sämtliche Funktionen wahrzunehmen hätten. Ich halte es sogar für verhältnismässig unwahrscheinlich – und hier kann ich mich auch auf persönliche Erfahrungen stützen – das jemand in der Lage wäre, gleichermassen kompetent zu forschen, Entwicklungsarbeit zu leisten, zu beraten, auszubilden und daneben Managementaufgaben zu erfüllen. Ein Uebel der bestehenden Arbeitsformen in Institutionen, die Bildungswissenschafter beschäftigen, besteht geradezu darin, dass einzelne Personen in einem Wirrwarr von sich überschneidenden Funktionen verstrickt sind und sich zu wenig arbeitsteilige Kooperation entwickeln konnte. Andererseits aber ist, wenn wir eine permanente Reform des Bildungswesens bejahen, auch die Spezialisierung auf je eine einzige Funktion (‹Lehrerausbildner›, ‹Bildungsforscher›, ‹Schulberater›, oder gar ‹Schulreformer›) problematisch. Viel würde ich mir von einer Organisationsform versprechen, in der jeweils einer Person für einen Zeitraum von 3 bis 5 jahren *zwei* Funktionen mit einsprechendem Zeitbudget zugeordnet wären. In diesem 3 bis 5-Jahreszyklus könnten sodann die Funktionen variiert werden.

Abbildung: Aufgabendifferenzierung in einem Zentrum für Schulforschung, Entwicklung, Beratung und Ausbildung. 3-5 Jahresperioden, einige Kombinationsbeispiele von Funktionen.

Mitarbeiter	Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4
N	F + E	E + B	E + A	E + A
W	A + B	B + F	B + E	E + F
X	A + E	A + E	A + F	A + B
Y	A + F	A + E	F + E	A + F
Z	B + E	A + F	A + B	B + E

Legende:
A: Aus- und Fortbildung
B: Schul- und Lehrerberatung
E: Entwicklung, Unterstützung von Schulversuchen
F: Schulforschung
Annahme: In einer Institution werden Aufgaben gemäss folgendem Schlüssel verteilt: Aus- und Fortbildung 30 %, Entwicklung 30 %, Beratung 20 %, Forschung 20%.

So würde X beispielsweise (vgl. Abbildung) für zwei Perioden von 3-5 Jahren Ausbildungsfunktionen übernehmen und wäre an Entwicklungsprojekten beteiligt. Für weitere 3-5 Jahre würde er neben seinen Aufgaben in der Ausbildung Forschung betreiben usw. N wäre in einer ersten 3-5 Jahresperiode als Forscher an einem Entwicklungsprojekt engagiert, sodann würde er für 3-5 Jahre neu Beratungsfunktionen übernehmen usw. Es versteht sich von selbst, dass hier ein idealtypisches Modell vorgestellt wird, das nur in einem interinstitutionellen Verbundsystem oder aber – vermutlich die realistischere Variante – innerhalb einer Institution, welche die verschiedenen Aufgaben in sich vereinigt, durchführbar wäre.

4.3. Konzentration und Konstanz

Zersplitterung beeinträchtigt den Ertrag unserer erziehungswissenschaftlichen Arbeit. Die Forschungsinstitutionen, Forschergruppen oder Forscher, die innerhalb der Bildungsforschung in der Schweiz im letzten Jahrzehnt konsequent einer Thematik oder ein und derselben Forschungsfrage nachgegangen sind, lassen sich an zehn Fingern, möglicherweise auch an fünf, abzählen. Zahlreiche kurzlebige Ein-Mann-Projekte führen zumeist zu einem differenzierten Problemkatalog oder zu Ergebnissen in Hypothesenform, die «in weiteren Untersuchungen noch näher zu überprüfen sind». Das wäre an sich nicht bedenklich, wenn diese Ueberprüfung in der Folge auch stattfinden könnte. Gerade dies verhindert aber eine Forschungsorganisation, in der die einzelnen Institutionen in der Regel über geringe Ressourcen verfügen und in den Untersuchungen eng an den Erwerb von Ausbildungsqualifikationen gekoppelt sind.

Im Rahmen des Entwicklungsplans für die Bildungsforschung in der Schweiz ist eine grosse Anstrengung nötig, um von «Miniprojekten» wegzukommen. Bei der Kleinheit unserer Verhältnisse bedingt das regionale oder überregionale Zusammenarbeit in Systemprojekten. Ein erster Schritt in dieser Richtung wird mit dem SIPRI-Projekt getan.

4.4. Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis

Viele von uns haben ihren persönlichen Erfahrungsschatz und private Lieblingsrezepte, wie die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftern und Schulpraktikern aufzubauen und Schwierigkeiten zu bewältigen sind. Institutionen wie das Institut de recherche et documentation pédagogiques (IRDP) oder kantonale Zentren haben unterschiedliche Kooperationsformen erprobt und dabei zweifellos erfolgreiche und weniger erfolgreiche Strategien entwickelt. Ich plädiere dafür, diese Erfahrungen umfassend zu sammeln, zu sichten und systematisch miteinander zu vergleichen. Dies scheint mir auch zur Klärung methodologischer Fragen bei handlungsforschungsorientierten Projekten dringlich. Ich plädiere aber auch dafür, unsere Phantasie zu strapazieren und neue Formen der Zusammenarbeit zu finden. Sehr wichtig scheint mir, dass wir vermehrt Primärerfahrungen austauschen, also Gelegenheiten schaffen, bei denen der Lehrer wissenschaftliche Arbeit und der Wissenschafter Schule erlebt.

4.5. Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem Denken

Die Herstellung einer Kommunikations- und Verständigungsbasis mit potentiellen Benutzern von Wissen aus dem Forschungsbereich Erziehungswissenschaften ist möglich, wenn die Bildungsforscher sie zu ihrem eigenen prioritären Anliegen machen. Das ist bisher nicht oft geschehen. Das Problem wird verkürzt, wenn man es auf eine Vermarktung von Forschungsresultaten reduziert. Gebrauchsfertige Ergebnisse können wir nur selten liefern. Einer Verständigung, die zu einem Einbezug von bildungswissenschaftlicher Erkenntnis in die Reflexion der Erziehungs- und Schulpraxis führt, stellen sich neben semantischen auch psychologische Barrieren entgegen (vgl. 2.3.), die es zu überwinden gilt. Yates (1977) erläutert drei Vorgehensweisen, die sich in England bewährt haben:

- Forschungsergebnisse werden durch journalistisch versierte und in den Erziehungswissenschaften bewanderte Autoren (technical writers) zuhanden besonderer Benutzergruppen (Lehrer, Schulbehörden, Eltern) dargestellt.
- Es werden Personen bezeichnet (z. B. Schulinspektoren, Lehrerberater), denen besondere Funktionen in der (auch mündlichen) Vermittlung von Informationen zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis – und zwar in beiden Richtungen – zugesprochen werden. Sie tragen zu einer intensiven Kommunikation vor allem dadurch bei, dass sie sowohl bei Schulpraktikern wie auch bei Erziehungswissenschaftern über hohes Vertrauen verfügen.
- Durch Phasen der aktiven Zusammenarbeit zwischen Schulpraktikern und Forschern wird dem Schulpraktiker das Mitdenken in erziehungswissenschaftlichen Kategorien und dem Forscher die Wahrnehmung der Bedürfnisse des Schulpraktikers ermöglicht.

Verstehen, Vertrauen und Mitdenken sind das Entscheidende. In einem ideologiegeladenen Feld wie dem der Erziehung ist die Bereitschaft mitzudenken und zu verstehen gering, wenn das Vertrauen fehlt. Daher sollte der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis im Zentrum unserer Bemühungen stehen, ähnlich dem, das wenigstens grundsätzlich zwischen medizinischer Forschung und ärztlicher Praxis besteht.

5. Ausblick

Durch den appelativen Charakter vieler meiner Aussagen: «wir müssten, man sollte», kann der Eindruck entstehen, es bedürfe nur eines Willensaktes, um die anstehenden Probleme zu

lösen. Wir wissen, dass dem nicht so ist. Ich möchte das noch kurz aufgrund eines kleinen Exkurses in eine sehr konkrete Wirklichkeit – nämlich die der Finanzen – erläutern. 1973 haben Frey, Lüscher und ich in dem vom Schweizerischen Wissenschaftsrat verfassten Forschungsbericht als «mittelfristiges Ziel» eine Erhöhung der Ausgaben für die Bildungsforschung – die 1969/70 schätzungsweise 3 - 5 Millionen Franken (oder 0,1 - 0,2 % der Gesamtausgaben für das Bildungswesen) betrugen – auf 30 - 50 Millionen Franken (bzw. 1,5 bis 2 % der Gesamtausgaben für das Bildungswesen) gefordert. Eine solche Vermehrung der Mittel hätte die Arbeit von ca. 200 - 300 hauptamtlichen Bildungsforschern zur Folge gehabt. Ich schätze den heutigen Aufwand für die Bildungsforschung in der Schweiz auf etwa 5 - 8 Millionen. Eine vom ESTA 1979 durchgeführte statistische Umfrage in Unternehmen der Privatwirtschaft ergab, dass der durchschnittliche Aufwand für Forschung bei ca. 4 % der Gesamtausgaben lag. Forschung im Bildungswesen im entsprechenden Verhältnis würde den Betrag von 100 - 120 Millionen jährlich erfordern. Wer meint, mit einer solchen Perspektive habe man den Boden des Vertretbaren vollends unter den Füssen verloren, möge bedenken, dass sogar bei Forschungsinvestitionen in dieser Höhe je 100 Lehrer etwa zwei Erziehungswissenschafter tätig wären.

Sicherlich würde mehr Geld nicht all unsere Probleme lösen, immerhin aber einige. Vielleicht können wir uns sogar glücklich schätzen, dass wir Erziehungswissenschafter in der Schweiz ein bis anhin noch relativ gut überblickbares Grüpplein geblieben sind. Wir wissen aus ausländischen Erfahrungen, dass eine quantitative Vermehrung der Forschungsaktivität oft nicht den erwarteten und erhofften Erkenntniszuwachs bringt (vgl. 1.5). Das mag uns, bei allen Risiken, die mit solchen Pauschalurteilen verbunden sind, trösten.

Verschiedene Umstände, wie z. B. die Arbeiten der SGBF am Entwicklungsplan für die Bildungsforschung, die im Rahmen des nationalen Programms «Education et vie active» angestrebte Zusammenarbeit, die Planung des schon erwähnten gesamtschweizerischen Projekts der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur ‹Ueberprüfung der Situation an der Primarschule› (SIPRI) lassen den jetzigen Zeitpunkt für Ueberlegungen zu den Bedingungen, Zielen und Verfahren erziehungswissenschaftlicher Arbeit als besonders geeignet erscheinen. Einen vom Feld der Primarschule ausgehenden Beitrag zu dieser Reflexion zu leisten, war seine Absicht.

Que peuvent les sciences de l'éducation en faveur de l'école primaire?

L'article tente d'assigner à la recherche des domaines cibles à partir des relations qui unissent, difficilement, les sciences de l'éducation à l'éducation elle-même. Il traite de l'état de la recherche, des besoins des chercheurs, de ceux des enseignants, ainsi que du problème des horizons normatifs de l'école. Sont aussi discutés quelques constituants fondamentaux de la recherche. Des propositions concluent une réflexion sur l'organisation de la recherche.

How can educational science help primar schools?

The article tries to allot aims to research working from relations which with difficulty unite educational science and education itself. The state of research is dealt with as well as the needs of teachers and researchers and the problem of the normative horizons of schools. Some fundamental research components are discussed. After thinking about the organisation of research suggestions are made.

LITERATUR

Botkin, J. W., Elmandjra, M., Malitza, M.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Hrsg. vom Club of Rome. Wien, 1979.
Brunner, J., Eigenmann, J., Mayer, B., Schmid, K.: Die Leitideen, Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer Grundlage. Zug, 1979.
Cronbach, J. L., Show, R. E.: Aptitudes and Instructional Methods. New York, 1977.
Fragnière, G.: Lernen für ein neues Jahrhundert. Eine Studie der Europäischen Kulturstiftung, deutsch herausgegeben und eingeleitet von Thomas, H., Frankfurt am Main, 1976.
Hameyer, U.: Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim und Basel, 1978.
Hutmacher, W., Trier, U. P.: Zusammenarbeit zwischen Forschung, Schulpraxis, Schulverwaltung und Politik. In: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Hrsg.: Hameyer, U., Aregger, K., Frey, K., Weinheim und Basel, 1976.
Jenzer, C., Stittmatter, A., Weiss, J.: Schulkoordination über Lehrplanreform. In: Bildungspolitik, Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Jahrgang 63/64. Frauenfeld, 1978.
Kerschensteiner, G.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. In: Schweizerische Lehrerzeitung 8/1908, 25 - 27 und 9/1908, 34 - 37.
Kramp, W.: Die gesellschaftstheoretische und anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers. In: Lehrerbidung und Unterricht. Hrsg.: Aregger, K., Lattmann, U.P., Trier, U.P., Bern, 1978.
Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, München, 1972.
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung: Schweizerische Bibliografie zu Problemen der obligatorischen Schulzeit. Aarau, 1979.
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung: Schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der obligatorischen Schulzeit. Aarau, 1979.
Schweizerischer Wissenschaftsrat, Forschungsbericht, Bern, 1973.
Tanner, H., Wanzenried, P.: Neuorientierung der Lehrerbildung – aber wie? In: Schwerpunkt Schule. Hrsg.: Herzog, W., Meile, B., Zürich und Stuttgart, 1979.
Yates, A.: L'impact de la recherche en matière d'éducation sur l'enseignement scolaire. In: recherche en Education en Europe. Hamburg, 1977.

ANMERKUNGEN

1 Die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL), 1968 von K. Frey gegründet, war dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg zugeordnet. Sie hat ihre wissenschaftliche Tätigkeit vor allem in Projekten, die als Aufträge mit öffentlichen Institutionen (z. B. Erziehungsverwaltung) ausgehandelt wurden, entfaltet. Da weder im Rahmen der Universität, noch innerhalb der Verwaltung, eine definitive Institutionalisierungsform gefunden wurde, hat sich die Gruppe 1979 aufgelöst.

2 Um eine Uebersicht über den Stand der Erziehungswissenschaft in der Schweiz bemüht sich A. Gretler: «La recherche educationelle en Suisse» in Revue Française de Pédagogie, 1979, 47, 109 - 123. Vgl. insbesondere S. 111 f.

3 Ich danke Hermann Fritzsche, Hans Ruedi Hottinger, Otto Kürsteiner und Hans Rothweiler für ihre Bereitschaft, diese Gespräche zu führen.

4 Eine kurze Darstellung der Ziele und Inhalte sowie der Arbeitsformen des SIPRI-Projekts ist in der Sondernummer der Schweizerischen Lehrerzeitung SLZ 44/1979 enthalten, S. 1577 - 1590. Ausführlichere Information kann über das Sekretariat der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Palais Wilson, Genf, bezogen werden. (Vgl. auch die Information in Heft 2/3 1979 von Bildungsforschung und Bildungspraxis, S. 147 f.)

5 Die Totalstundenzahl für Knaben während der obligatorischen Schulzeit beträgt für den Kanton Zug ca. 6900, für den Kanton Wallis ca. 10 200 Stunden (gerechnet in Unterrichtsstunden à 60 Minuten). Auch für andere Kantone sind die Unterschiede sehr gross. Vgl. Schulkoordination über Lehrplanreform. In: Bildungspolitik, Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1977/78, 40 - 54 und 236 - 253.

6 Die methodischen Schwierigkeiten in diesem Bereich können z. B. aus: Cronbach J. L. und Show, R. E., Aptitudes and instructional methods, ersehen werden.

7 Diese Ergebnisse werden von Tanner und Wanzenried in ihrem Beitrag zur Festschrift für K. Widmer «Schwerpunkt Schule» mitgeteilt. (Vgl. S. 302 - 309)

8 Hameyer hat kürzlich ein Analysenmodell zur Beurteilung von Innovationsprozessen vorgestellt und vergleichende Informationen zu 17 Innovationen im Bereich der Curriculumrevision gesammelt.

9 Einige Aspekte der Problematik der «Integration von Theorie und Praxis» in der Lehrerbildung diskutiert Kramp (1978) unter dem Hinweis, dass sie durch den Ausbau der Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik keineswegs geleistet wurde.