

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: 8 (1986)

Heft: 1

Artikel: Kann die Bildungsforschung zur Lösung von praktischen Problemen im Bildungswesen beitragen?

Autor: Gut, Walter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786412>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

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

Kann die Bildungsforschung zur Lösung von praktischen Problemen im Bildungswesen beitragen? 1)

Walter Gut

Die Antwort auf die im Titel gestellte Frage fällt grundsätzlich positiv aus, vorausgesetzt, der Bildungsforscher versteht sich als Berater und bringt die notwendige geistige Offenheit und intellektuelle Redlichkeit mit. Der Beitrag der Bildungsforschung kann über pädagogische Stabsstellen (z.B. ZBS) und über die für die Bildung Verantwortlichen erfolgen. In gewissen Bereichen fehlt es von Seiten der Bildungsforschung allerdings noch an Antworten. Vom Bildungsforscher werden Flexibilität und ganzheitliche Betrachtungsweise sowie synthesebildende Arbeit erwartet. Er soll das Bildungswesen möglichst aus eigener Praxis kennen und sich einer verständlichen Sprache befleißigen. Schliesslich wird gefragt, ob es eine nationale Forschungspolitik geben soll. Bildungsprobleme sind kantonale Aufgaben und also kantonal oder interkantonal (EDK, etc.) zu lösen; sie sind jedoch auch allgemeiner Natur und deshalb von nationaler Bedeutung, wobei Koordination und Kooperation im Vordergrund stehen.

Eine merkwürdige Frage hat man mir zur Behandlung vor Ihrem Kongress vorgelegt! So dachte ich im stillen, als mir Armin Gretler diesen kritisch-fragenden Titel vorschlug. Denn käme ich zum Schluss, die Frage sei mit einem klaren Nein zu beantworten, so würde ich der Bildungsforschung — so wie sie sich heute versteht — nicht nur den Teppich, sondern recht brutal gerade auch den Boden unter ihren Füßen wegziehen. Könnte die Bildungsforschung, deren Forschungsgegenstand der konkrete und komplexe Bildungsprozess bildet und deren Forschungsziel in der qualitativen Entwicklung und Erneuerung dieses Bildungsprozesses besteht, keinen Problemlösungsbeitrag für das Bildungswesen erbringen, so hiesse das wohl, dieser neuere Forschungszweig bewege sich im Leeren, das Forschungsziel sei pure Utopie und der professionelle Bildungsforscher sei eine neue Ausgabe des Don Quijote...

Zum Glück bin ich jedoch der entschiedenen Meinung, und das möchte ich im voraus mit dem Ausdruck der dankbaren, anerkennenden Reverenz bekennen, dass das Bildungswesen der Unterstützung durch die Bildungsforschung bedarf und dass Bildungsforschung zu solcher wirksamer Hilfestellung befähigt und berufen ist. Gäbe es keine Bildungsforschung, so wären Bildungspolitiker und Bildungspraktiker gegenüber Pädagogik, Psychologie und Soziologie und gegen den Forschungsbetrieb überhaupt rasch — und völlig zu Recht — mit dem Vorwurf zur Stelle, die Forschung blende in unverantwortlicher Weise einen der

zentralen Bereiche personalen und sozialen Lebens, das Bildungswesen, aus ihren Bemühungen aus. Nach meiner Erfahrung kann also die Bildungsforschung Problemlösungshilfe bringen. Und noch genauer: Bildungsforschung muss, wenn sie mit dem von ihr beanspruchten Auftrag Ernst machen will, sich gerade darnach ausrichten, Beiträge zur Lösung von praktischen Problemen des Bildungswesens zu leisten.

Die Formulierung der nunmehr positiv beschiedenen Frage trägt eine beachtliche Nüance in sich. Durchaus sachgerecht will sie nicht insinuierten, Bildungsforschung sei in der Lage, bildungspraktische Probleme geradewegs im Alleingang lösen zu können; vielmehr fragt sie in zutreffender Selbstbescheidung, ob sie zur Problemlösung beitragen könne. Solche Fragestellung, offensichtlich der Haltung entspringend, mehr sein als scheinen zu wollen, wirkt höchst sympathisch. In der Tat kann die Bildungsforschung zur Problemlösung nur beitragen — als eine Wirkursache unter anderen, aus zwei greifbaren Gründen vor allem: An Problemlösungen in einem Bildungswesen, das in eine lebendige Demokratie integriert ist und in dem Einwirkungen von oben nach unten und von unten nach oben demokratischen Spielregeln zu folgen haben, sind viele Kräfte, Personen und Gremien legitimerweise beteiligt, und viele von ihnen wollen auf dem langen Weg vom Erkennen des Problems bis zu seiner Lösung ihre Vorstellungen und Erfahrungen — und Interessen — massgebend einbringen. Und zweitens sind die Ergebnisse der Bildungsforschung selten von jener elementaren, transparenten, überzeugenden Eindeutigkeit, dass jeder durchschnittlich einsichtsfähige und geistig redliche Mitbürger ihnen sogleich zuzustimmen vermöchte; zudem stehen zu Beginn vieler Bemühungen und Resultate der Bildungsforschung vielfach — bewusst oder unbewusst — bildungspolitische Grundentscheidungen oder Präferenzen, die den Konsens für praktische Problemlösungen bei den Beteiligten erschweren oder verunmöglichen können.

Da nun die Frage nach der Möglichkeit der Bildungsforschung zur Lösung praktischer Probleme ohne viele Umschweife mit einem klaren Ja beantwortet ist, könnte ich, kaum begonnen, schon zum frühen Schlusse kommen. Doch liegt auf der Hand, dass beim positiven Bescheid sogleich weitere, sich aufdrängende Folgefragen zu stellen sind. So versuche ich nun, in einem Anflug von Empathie in die Ideenwelt des Fragestellers, drei Anschlussfragen zu formulieren und hernach so umsichtig wie möglich darauf eine Antwort zu entwerfen:

- In welcher Weise und inwieweit trägt die Bildungsforschung zur Lösung von praktischen Problemen im Bildungswesen bei?
- Gibt es Wege, auf denen die Bildungsforschung ihren Beitrag zur Problemlösung wirksam steigern könnte?
- Darf es im Bereich der Bildungsforschung eine nationale Forschungspolitik geben?

Doch bevor ich mich dieser sozusagen selbst gestellten Aufgabe unterwerfe,

drängt es mich, in drei rasch hingeworfenen Vorbemerkungen meinen *bildungspolitischen Ausgangsstandort* zu umreißen:

Nie gab es eine Zeit, in der sich die «Gesellschaft» im weitesten Sinn des Wortes so rasch verändert hat und noch rascher sich verändern wird, wie unsere Zeit und die kommende Epoche. Von diesem Faktum wird das gesamte Bildungswesen in aller Schärfe betroffen. Ein Bildungswesen, das solcher Herausforderung nicht gewachsen ist, eine Schule, die sich nicht zu ändern vermag, um solcher Herausforderung zu entsprechen, wird den Auftrag, den sie zum Wohl der Schüler und der Gesellschaft wahrnehmen muss, in schwerwiegender Weise versäumen. Die Bildungsforschung kann und muss in solcher Zeit dem Bildungspolitiker und dem Bildungspraktiker beratend zur Seite stehen. Unter diesem alles bestimmenden Aspekt wird die bildungspraktische Bedeutung der Bildungsforschung und das Beratungsbedürfnis der Schulpraktiker in den kommenden Jahren kräftig zunehmen, so kräftig, dass die Bildungsforschung in ihrem heutigen Stand und mit ihrer heutigen personellen und finanziellen Dotation kaum Schritt zu halten vermag.

Das schwelende Misstrauen seitens mancher Bildungspolitiker, Bildungspraktiker und Lehrer gegenüber der Bildungsforschung ist nicht angebracht. Zu oft sind die kritischen Aeusserungen von der bundesdeutschen Szene zu uns hereingeholt worden; sie stimmen selten mit unserer Realität überein. Zu oft schiesst die Kritik weit über das Ziel hinaus. Zu oft muss die Bildungsforschung wie ein Sündenbock schuldlos für wirkliche oder vermeintliche Defizite der Schulwirklichkeit herhalten. Und zu oft kennen die Kritiker kein einziges der bildungspolitischen Dokumente; sie kolportieren in törichtem Stammtischgehabee unbewiesene Behauptungen weiter. Was heute von Bildungspolitik und Bildungspraxis gefordert ist, kann man am zutreffendsten mit geistiger Offenheit und intellektueller Redlichkeit umschreiben. Wir Bildungspolitiker haben guten Grund, mit grösster geistiger Wachheit und mit wohlwollend-entgegenkommendem Interesse die Ergebnisse denkerischer Bemühungen und experimentierender Abklärungen von Bildungsforschern entgegenzunehmen, zu sichten, kritisch zu bedenken und in der Bildungswirklichkeit zu beachten. Denn systematisch über das Rendement und über die Zeitgemässheit von Bildungsinhalten und Bildungsprozessen nachzudenken und weiterführende Vorschläge zur Erhaltung und Mehrung der Qualität der Schulen zu erarbeiten, dazu fehlen in der Regel den Bildungspolitikern wie den Bildungspraktikern das erforderliche reflektierte Uebersichtswissen, die Zeit und die Uebung...

Es versteht sich von selbst, dass die Bildungsforschung Ueberlegungen und Vorschläge nur anbieten und bei Schulentwicklung nur beratend zur Seite stehen kann. Die verantwortlichen Entscheidungen fallen in der kantonalen Bildungspolitik Erziehungsbehörde, Regierung, Parlament oder Volk. Längst nicht alle interessanten, guten und wertvollen Vorschläge sind verwirklichbar.

Das Bildungssystem ist ein organisch gewachsenes «vernetztes» System, das weder als Ganzes noch in seinen Einzelementen leicht bewegbar ist. Der Status quo ist leichter zu verteidigen; Neues anzugehen bedarf hoher Anstrengungen bei der Konsensgewinnung. Die Veränderung eines Elementes kann unbeabsichtigte und unerwünschte Nebenwirkungen auslösen. Es gibt vor allem zwei Mächte, die zur Aufnahme von Ergebnissen der Bildungsforschung quer stehen: die stumpfe Macht der Gewohnheit bei allen Beteiligten und die schrille Macht der Interessen einzelner Gruppen. Gewiegte Bildungsforscher und Bildungspolitiker kennen diese komplizierten Sachverhalte. Sie wappnen sich daher mit einer langfristig wirksamen, resignations-resistenten Mischung von Geduld und Hartnäckigkeit.

Kehren wir nun, nach diesen gewiss notwendigen Präliminarien, zu den drei in die längst beantwortete Hauptfrage hineingelesenen Anschlussfragen zurück.

In welcher Weise und inwieweit trägt die Bildungsforschung zur Lösung von praktischen Problemen im Bildungswesen bei?

Vorerst ein dankbares Bekenntnis: Bekanntlich verfügt die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz seit 1974 über eine erziehungswissenschaftliche Stabsstelle, den Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS). Der ZBS hat den Auftrag, wissenschaftliche Problemlösungen und Problemlösungs-Instrumente in die schulischen Entwicklungsprojekte einzubringen, soweit überhaupt die Wissenschaft solche Lösungen erarbeitet hat. Und darüber hinaus obliegt ihm die generelle Aufgabe, als Schaltstelle zwischen Hochschulbildungsforschung einerseits und regionalem Bildungswesen andererseits zu dienen und bildungsrelevante wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln und sie, wo nötig, auch für Problemsituationen fruchtbar zu machen, wo die Wissenschaft keine direkte Problemlösung zur Hand hat. Wenn ich nun auf die gut 10 Jahre Wirksamkeit des ZBS zurückblicke, so erfüllt mich ein Gefühl der Genugtuung: Der ZBS hat einen massgeblichen Beitrag zur Hebung der Qualität der Volksschule in den angeschlossenen Kantonen der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz erbracht. Seine Mitwirkung bei der Erstellung der Lehrpläne für die Orientierungsstufe (= Oberstufe der Volksschule), bei der Beurteilung von Lehrmitteln, bei aktuellen Fragen des Selektionsverfahrens und der Schülerbeurteilung, bei Fragen der Stundentafeln und bei vielen andern Bildungsfragen war infolge der Kompetenz und Einfühlungsgabe des Leiters und seiner Mitarbeiter überaus wertvoll und konkret-hilfreich. Die meisten Schulentwicklungsprojekte der letzten Jahre sind vom ZBS und damit von Bildungsforschung deutlich mitgeprägt worden. Und zu vielen Malen habe ich in eigenen Entscheidungssituationen, in denen ich mehr Klarheit über einzelne Faktoren zu erhalten wünschte, beim ZBS und insbesondere bei seinem Leiter angeklopft und stets wertvolle Informationen und Ratschläge eingeholt. In gewichtigen Fragen liess ich mir auch schriftliche Kurzgutachten erstatten, allemal zu meiner vollen Zufriedenheit und Bereicherung. Stehe ich also via ZBS

am ehesten und raschesten in Kontakt mit der Bildungsforschung, so gibt es doch ein weiteres Medium, durch das wichtige neuere Elemente und Ergebnisse der Bildungsforschung in meinen Amtsraum «transportiert» werden: Ich bin ein eifriger und höchst interessierter Leser der pädagogischen Zeitschriften, und durch ihre kontinuierliche Lektüre hoffe ich, mich über die wichtigsten neueren Erkenntnisse und Strömungen in der Bildungsforschung auf dem laufenden zu halten; wenn auch in der unerbittlichen politischen Hektik sehr vieles wieder dem Vergessen anheimfällt, so dürfte doch eine allgemeine Orientierung zurückbleiben, die einen gewissen Ueberblick über das Bildungswesen und die Möglichkeiten der Bildungsforschung erlaubt. Solcher Ueberblick vermag den Bildungspolitiker dafür zu sensibilisieren, den Moment zu entdecken, da Bildungsforschung erfolgreich zum Zuge kommen kann.

Bildungsforschung läuft aber nicht nur direkt über die Erziehungsdirektion, sozusagen über den Dienstweg, in das Bildungswesen hinein. Vielmehr dringt sie durch die Poren des Bildungskaders ein, nicht systematisch und generell, sondern eher zufällig und punktuell. Schulinspektoren, Kursleiter, Lehrerbildner, Rektoren, Verantwortliche der Lehrerverbände sind in den letzten Jahren in dieser Hinsicht hellhöriger geworden. Häufiger als früher erkennen sie die komplexen Zusammenhänge im Schulwesen. Dass man für Neuerungen gewisse Bedingungen schaffen, ihre Einführung wissenschaftlich begleiten und evaluieren muss, und dass bei den Problemlösungen eine Zusammenarbeit mit Bildungsforschern nützlich sein kann, das ist schon fast communis opinio geworden. Erkenntnisse über geeignete Verfahren sind also, wohl über viele persönliche Kontakte, von der Bildungsforschung in die Praxis eingeflossen. Hier pflegt Bildungsforschung nicht direkt, sondern — für die Forscher schon nicht mehr überblickbar — auf indirektem Weg zur Lösung von praktischen Problemen beizutragen. In diesem Zusammenhang möchte ich freilich meinem lebhaften Bedauern darüber Ausdruck geben, wie gering offenbar die Zahl der Lehrer ist, die unsere interessanten pädagogischen Zeitschriften und die bildungswissenschaftliche Literatur regelmässig liest; davon rührt gewiss ein Teil der erheblichen geistigen und gemüthhaften Distanz, die zwischen Bildungsforschung und dem Gros der Lehrerschaft besteht.

Das gezeichnete Bild bedarf einer sachgerechten Abrundung: Der Leiter des ZBS macht mich darauf aufmerksam, dass in vielen Problemlösungsbereichen relevante Forschungsergebnisse nur spärlich nutzbar seien oder überhaupt fehlten. Als Beispiele nennt er die fachdidaktische Forschung in vielen Fachbereichen oder die Frage der Wirksamkeit von Lehrplänen und Lehrmitteln oder die Probleme der integrierten Förderung von Lernbehinderten...

Eine generelle Schlussbemerkung zur Wirkweise der Bildungsforschung sei als Antwort auf die erste Anschlussfrage beigefügt: Vielfältig sind die Weisen der Mitwirkung der Bildungsforschung im Bildungswesen; sie können hier nur stichwortartig aneinandergereiht werden: Sie reichen von der grundlegenden

Erkenntnis und Benennung von Problemen und Problemfeldern über deren genaue Analyse und Konfrontation mit der komplexen Bildungsrealität bis zur tätigen Mithilfe oder zur begleitenden evaluativen Unterstützung bei der Problemlösung und bei der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten. Je näher hin zur vielschichtigen und vernetzten Realität des Bildungswesens der Bildungsforscher gelangt, um so anspruchsvoller wird seine Aufgabe. Denn selten kann der Bildungsforscher seine Forschungsergebnisse tale quale in die schon gewachsene, lebendige Bildungsrealität einpflanzen; er ist kein Ingenieur, der in die Fabrikhalle lediglich seinen neuen Apparat hineinstellen kann. Es gehört zur Eigenart eines gewachsenen Organismus, dass seine Teile in einer unsichtbaren Weise miteinander verbunden und verhäkelt sind, so dass neu eingesetzte Elemente als Fremdkörper abgestossen zu werden drohen oder die gewachsene Zuordnung der bestehenden Teile durcheinandergerät. Der Bildungsforscher bedarf, wenn er hilfreich und wirksam sein will, eines hohen Grades von Aufmerksamkeit für die Wirkweise bestehender Organismen, von Elastizität und kontinuierlicher Korrekturbereitschaft beim Einsatz von Innovationen, von Geduld und Kooperationsbereitschaft in der Mitwirkung bei Projekten der Reform und Erneuerung. Aus dieser Ueberlegung ist eine Forderung abzuleiten, die Ihnen zweifellos geläufig ist: Bildungsforschung darf sich nicht mit punktuellen Einsichten und Vorschlägen und nicht mit partiellen Gesichtspunkten begnügen: Sie muss sich, wenn sie wirklich lege artis ihren Auftrag erfüllen will, stets einer ganzheitlichen Betrachtung der vorbestandenen Organismen und der vorgeschlagenen Neuerungen verschreiben. Dann erst kommt das aufklärerische rationale Element, das jeder Bildungsforschung eignet, zur fruchtbaren Entfaltung.

Gibt es Wege, auf denen die Bildungsforschung ihren Beitrag zur Problemlösung wirksam steigern könnte?

Es ist gewiss vermessen, wenn nicht ein Forscher, sondern ein Bildungspolitiker sich auf solche ungewohnte Wege begibt, auf denen er nicht fachkundig ist. Doch werden Sie mir diesen Schuss von Dilettantismus verzeihen. Denn das Anliegen, das hinter dieser Anschlussfrage steht, verbindet Forscher und Praktiker, und der Bildungspolitiker überlegt sich lebhaft, wenn er schon solche Wege betritt, was er selbst tun kann, um die Bildungsforschung in ihrem problemlösenden praktischen Einsatz besser zur Entfaltung gelangen zu lassen. Die problemlösende Effizienz der Bildungsforschung zu optimieren, ist gewiss Wunsch und Ziel aller am Bildungsprozess Beteiligten.

Ueber die Hinweise hinaus, die sich in den am Schluss der ersten Frage angestellten Ueberlegungen über das Gebot sorgfältiger Kenntnis der vorfindlichen gewachsenen Bildungsorganismen, über die erforderliche Elastizität und Korrekturfähigkeit und über die Kooperationsbereitschaft finden, ist Ihnen die Einsicht gewiss geläufig, dass Praxisnähe und eigene gründliche Praxiserfahrung für eine wirksame Bildungsforschung — mag sie sich

mikrotheoretischen oder eher makrotheoretischen Problembereichen zuwenden — von existentieller Bedeutung sind. Diese Forderung ist für bestandene Bildungsforscher nach wie vor gültig. Noch aktueller und gewichtiger ist aber dieses Postulat für angehende Bildungsforscher, für Dissertanden und Assistenten. Nur die sorgfältige Kenntnis der konkreten komplexen Bildungsprozesse macht den sachgerechten und kunstgerechten Einsatz der Bildungsforschung möglich, und ohne sie beraubt sich Bildungsforschung der Chance ihrer praktischen Wirksamkeit. Dass dazu die Verwendung eines allgemeinverständlichen Begriffsschatzes und einer von überallher zugänglichen Sprache gehört, das sei hier nur am Rande vermerkt. Und wenn man will, dass auch die durch die tägliche Hetze geplagten Politiker und Bildungspraktiker Forschungsergebnisse lesend zur Kenntnis nehmen, so müssen allfällige für Insider bestimmte wissenschaftliche Konvolute von leicht lesbaren Kurzfassungen begleitet sein, die womöglich 20 Seiten nicht überschreiten sollten.

Sie haben in der vorläufigen Fassung des Entwicklungsplanes der schweizerischen Bildungsforschung fünf Hauptfunktionen der Bildungsforschung umschrieben: die analytisch-erklärende, die synthese- und theoriebildende, die evaluative, die prospektive Funktion und die ganz der Praxis zugeordnete Funktion der Planung, Entwicklung und Beratung. Diese Vielfalt der Funktionen verweist eindrucksvoll auf die Höhe und Weite des Anspruches, der an die Bildungsforschung gestellt ist. Sie macht auch deutlich, dass Bildungsforschung vornehmlich zur Kategorie der angewandten, interdisziplinären Forschung gehört. Keinen Widerspruch stellt es jedoch dar, wenn ich die Meinung vorzutragen wage, dass sich die Bildungsforschung mit Analyse, Evaluation und Planung nicht begnügen darf, sondern gerade zur Hebung der Qualität des praxisnahen Einsatzes sich mit allen Kräften um die Bildung von Synthesen aus den Fragmenten der weitläufigen Forschung bemühen muss. Versuche einer nicht-dogmatischen, sondern weit offenen, ganzheitlichen Theorie der Bildung erscheinen mir für die Bildungsforschung, diesen jungen interdisziplinären Forschungszweig, von grösster Bedeutung; nur so gelangt sie zu der für eine eigene Identität erforderlichen Konsistenz, zu einer die ausufernden Forschungsrichtungen zusammenhaltenden erkenntnisleitenden Kraft und zu sauerteigähnlicher, langzeitlicher Wirkung für das gesamte Bildungswesen.

Und ein letzter Hinweis, der meinen innersten bildungspolitischen Präferenzen naheliegt, sei mir erlaubt. In den vor kurzem herausgegebenen «Zielen für eine schweizerische Forschungspolitik» stellt der Schweizerische Wissenschaftsrat für die Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften die Kriterien für die Zubilligung von Priorität auf, die eine auch für die Bildungsforschung höchst bemerkenswerte thematische Ausrichtung zum Inhalt haben. Der Schweizerische Wissenschaftsrat führt dazu aus:

Die technisch-industrielle Zivilisation hat neue Horizonte für menschliches Handeln erschlossen, die eine Besinnung auf das, was menschliche Existenz ist, sein kann und sein soll, dringlicher denn je machen. Was derzeit in unserer Kultur geschieht, ist nicht nur zu erheben, zu analysieren und zu optimieren: es muss auch auf seinen Sinn und dessen Vertretbarkeit hin befragt werden... (S. 46).

In der Folge werden drei prioritäre Sachbereiche dieses geistigen Zusammenhanges genannt:

1. Forschungsarbeiten, die der Sinnorientierung unseres Handelns dienen (S. 47); angesprochen ist vor allem die praktische Philosophie. Dass diese Thematik aber auch im Innenraum der Schule (bei Lehrplänen, Lehrmitteln, bei der Lehrerbildung) von grundlegend-humaner Bedeutung ist, liegt auf der Hand.
2. Forschungsarbeiten, die der guten Gestaltung sinnvoller zwischenmenschlicher Beziehungen dienen (S. 48). Hier dürfte die Wirklichkeit «Schule» mit ihrem dichten zwischenmenschlichen Netz unter den Schülern, zwischen Lehrer und Schülern, zwischen Eltern und Lehrer, zwischen Behörden und Eltern und Lehrern usw. und der damit verbundenen Erfolgsvoraussetzung für das Gelingen des Erziehungs- und Bildungsprozesses gewiss in der ersten Reihe sinnvoller Forschungsarbeiten stehen. Die durchaus existentiellen Fragen um eine «humane Schule», um das Schulklima, und die damit verbundene erfolgsbedingende Lebensfreude und Lernfreude verdienen hohe Aufmerksamkeit der Bildungsforschung!
3. Forschungsarbeiten, die sich mit Bedeutung und Bedingungen kultureller Tätigkeiten befassen. Ausdrücklich erwähnt werden kulturelle Bedürfnisse und Tätigkeiten, die für die Erhaltung individueller Spontaneität und Erlebnisfähigkeit sowie zur Förderung schöpferischer Tätigkeit unentbehrlich sind (S. 48). Auch hier ist die bildungsrelevante Bedeutung solcher erforschungswürdiger Sachverhalte mit Händen zu greifen.

Durch solche Thematik wird nicht nur die Pädagogik oder die Psychologie in ihrem Kernbereich angesprochen. Herausgefordert wird durchaus zentral auch die Bildungsforschung. Denn ihre Bemühungen sollten nicht nur um die Rahmenvoraussetzungen des Bildungsprozesses kreisen, und sie dürfen nicht in eine bloße maximale oder optimale Konditionierung des jungen Menschen, des Destinatärs und Hauptmitwirkenden des Bildungsprozesses, münden. Das wirkliche, umfassende gegenwärtige und zukünftige Wohl des Schülers sollte auf dem Hintergrund aller Bildungsforschung das eigentliche Agens und Movens bilden. Ein Bildungsforscher ohne ein tiefes pädagogisches Grundinteresse und ohne eine alles prägende humane Grundmotivation ist fehl am Platz. Bildungsforscher, die nur rationale Technokraten sind, werden der geistigen Anspruchshöhe der Bildungsforschung nicht gerecht!

Das war beileibe kein bloss idealistischer Höhenflug. Man darf gewiss annehmen, dass der Schweizerische Wissenschaftsrat mit den vorgeschlagenen Prioritäten nicht das Reich Utopia berührte, sondern klare Dringlichkeiten unserer Zeit in Erinnerung rief.

Wie sehr sich diese Vorschläge auf dem Boden der Realität bewegen, zeigen zwei weitere nüchtern-praktische Zielvorstellungen, die für die Forschungspolitik im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften (S. 47) formuliert werden. Beide sind für die Bildungsforschung von aktuellstem Interesse; ich nenne sie hier, ohne sie weiter zu kommentieren: Bevorzugt zu fördern sind gemäss Empfehlung des Wissenschaftsrates Programme und Projekte, die aus koordinierten Bestrebungen zweier oder mehrerer Institutionen und Nachbardisziplinen hervorgehen. Und bevorzugte Förderung sollen ausserdem Dokumentations- und Informationstätigkeiten erfahren, soweit sie unmittelbar forschungsbezogen sind.

Mit diesen zwei praktischen, einer höheren Effizienz der Forschungstätigkeiten dienenden Empfehlungen ist der Weg zur Antwort auf die dritte Anschlussfrage geebnet.

Darf es im Bereich der Bildungsforschung eine nationale Forschungspolitik geben?

Dieser Frage möchte ich mit drei Thesen begegnen:

Einerseits: Wenn die Bildungsforschung nach ihrem Selbstverständnis schwergewichtig eine anwendungsorientierte, auf praktische Problemlösung im Bildungswesen abzielende Tätigkeit ist, so ist sie zweifellos am besten dort anzusiedeln, wo die Probleme sich vorfinden. Und da das Bildungswesen nach unserer Verfassung zur Hauptsache eine kantonale Domäne ist, so liegt der Schluss nahe, dass Bildungsforschung jedenfalls auch zu den kantonalen und daher auch zu den interkantonalen und regionalen Aufgaben gehört; das trifft insbesondere auf jene Forschung zu, die sich speziell mit der Bildungswirklichkeit Volksschule und der entsprechenden Lehrerbildung befasst.

Andererseits: Die Mehrzahl der Themen der Bildungsforschung sind allgemeiner Natur. Sie sind damit unbestreitbar von nationaler Bedeutung. Und da, über das ganze Land verstreut, eine Vielzahl von Institutionen und Gremien sich mit Bildungsforschung beschäftigen, entsteht ein echtes Koordinationsbedürfnis. Dieser doppelte Sachverhalt ruft nach dem Einbezug der Bildungsforschung in die nationale Forschungspolitik. Die Träger dieser nationalen Forschungspolitik werden jedoch im Bereiche der Bildungsforschung gewiss der besondern schulbezogenen kantonalen und regionalen Tragweite Rechnung tragen müssen. Koordinationsbemühungen werden hier dafür Sorge tragen müssen,

dass kantonale und regionale Bildungsforschungsunternehmungen Ermutigung und Förderung und nicht Hinderungen und Eingrenzungen erfahren.

Bei dieser Ausgangslage erweist sich die Erziehungsdirektorenkonferenz als in besonderer Weise berufen, einen wesentlichen Teil der nationalen Bildungsforschungspolitik als ureigene Aufgabe zu betrachten. So wie die Erziehungsdirektorenkonferenz und nicht der Bund, der verfassungsmässigen Ordnung entsprechend, Ort der nationalen Bildungspolitik sein sollte, so muss sich die Erziehungsdirektorenkonferenz auch in stärkerem Mass als bisher um die Bildungsforschung kümmern und entsprechende Forschungspolitik betreiben. Unter diesem Gesichtspunkt stellt sich die Frage nach einer verstärkten Präsenz der Erziehungsdirektorenkonferenz in Wissenschaftsrat und Nationalfonds. Die neu zu konstituierende Pädagogische Kommission wird in vermehrtem Mass sich darum sorgen müssen, dass eine fruchtbare Symbiose zwischen EDK-Entwicklungsprojekten und national geförderten Bildungsforschungsprojekten sichergestellt wird. Die EDK wird schliesslich prüfen müssen, ob künftig neben den traditionellen Arbeitsmethoden (Kommissionsarbeiten, Expertengutachten, Foren, Dokumentation) bei wichtigen Problemkomplexen nicht auch direkt Bildungsforschungsprojekte eingesetzt werden sollen. Hier könnte die Aarauer Koordinationsstelle als Verbindungsglied zu allfälligen Projektträgern eine gewichtige Rolle spielen.

Mit diesem Ausblick in eine möglich Zukunft nationaler Forschungspolitik im Bereiche der Bildungsforschung möchte ich diesen Beitrag beschliessen. Gerne benütze ich diese Gelegenheit, dem Präsidenten und den Mitgliedern der SGBF für die wertvolle Hilfe zu danken, die sie auf theoretischer und praktischer Ebene für das Bildungswesen in unsern Kantonen und in unserem Lande leisten. Wenn auch zu häufig der durchaus verdiente Applaus ausfällt, so möchte ich sie doch meiner Anerkennung und Reverenz für die qualitätsvolle Forschungsarbeit versichern. Ich wünsche den Bildungsforschern die Freude und den Mut, ihr konstruktives Wirken mit der gleichen Qualität fortzusetzen.

ANMERKUNG

1. Überarbeitetes Referat von Regierungsrat Dr. Walter Gut. Kongress SSRE - SGBF, Aarau 19.10.1985.

RÉSUMÉ

Walter Gut: La recherche en éducation peut-elle contribuer à la solution des problèmes pratiques dans le système d'éducation?

La réponse à la question posée dans le titre est principalement positive, à condition que le chercheur se contente du rôle de conseiller et qu'il dispose de l'ouverture mentale et de la sincérité nécessaires. La contribution à la pratique peut se faire par le biais des services pédagogiques, par ex. le ZBS de la Suisse centrale, et par les responsables de l'éducation. Dans certains domaines, la recherche en éducation n'a cependant pas encore fourni les réponses nécessaires. Le chercheur en éducation doit être flexible et voir les problèmes dans leur totalité; il doit s'efforcer de réaliser des travaux synthétiques et non seulement analytiques etc. Il doit connaître le système éducatif de sa propre expérience, si possible, et il doit utiliser un langage facile à comprendre, du moins dans les résumés. Finalement, la question est posée de savoir si une politique nationale de recherche en éducation est nécessaire. Les problèmes du système d'éducation se trouvent au niveau cantonal, et c'est à ce niveau (et au niveau intercantonal: CDIP, etc.) qu'on doit chercher la solution. Cependant, ils sont aussi d'ordre général et ainsi d'un intérêt national, les priorités étant la coordination et la coopération.

SUMMARY

Can research in education contribute to the solution of practical problems in the educational system?

The answer to the title question is yes, provided the scientists see themselves as counselors and are mentally open and sincere. The contribution of educational research to practice can be realized by means of the services of the cantons, such as the ZBS, or by representatives of the educational system. In some domains, however, research in education has not yet provided valid answers. The scientists are required to be flexible; their view should be holistic and their work synthetic, among others. The scientists are supposed to know the educational practice from their own experience, and their writing — or at least the summaries — should be understandable. Finally, the question whether a national policy for research in education is needed is answered in two ways. Typically, educational problems are cantonal matters and must be solved on the cantonal or intercantonal levels. But they are also general in nature and therefore of national relevance; the main focus must then be on coordination and cooperation.

