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: 13 (1991)

Heft: 3

Artikel: Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung?

Autor: Criblez, Lucien

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786287

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: 17.07.2025

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

Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung?

Plädoyer für eine systematische und historische Kontrolle der Bildungspolitik

Lucien Criblez

Der an verschiedenen Anzeichen auf dem Hintergrund der Europadebatte aufgezeigte Reformwille im schweizerischen Bildungssystem zielt in Richtung mehr Koordination und bessere Wirksamkeit. Aufgrund einer Auswertung der Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis», einer Bildungsforschungsrecherche zu den Stichworten «Bildungstheorie» und «Bildungsgeschichte» sowie anhand der Reaktionen auf die Programmskizze zu einem Nationalen Forschungsprogramm 33 wird die Frage gestellt, ob die Fortsetzung der Bildungsforschungstradition imstande sei, die Reformabsichten zu fundieren. Plädiert wird für einen Perspektivenwechsel: Der Schwerpunkt der schweizerischen Bildungsforschung soll nicht weiterhin fast ausschliesslich in der Unterrichtsforschung bestehen, sondern Bildungsforschung soll auch systematisch orientiert und theoretisch fundiert die institutionellen Aspekte von Bildung analysieren. Dabei müssen langfristige Entwicklungen mitberücksichtigt werden (Verschulung). Nur so kann Bildungsforschung einen Beitrag zur Bildungsreform und zur Kontrolle von Bildungspolitik leisten.

Im Schweizerischen Bildungswesen ist einiges in Bewegung geraten. Nach der Expansionsphase der 60er und 70er Jahre ist die neue Reformdebatte stark strukturorientiert: Im Zentrum steht die Frage, ob die schweizerischen Bildungsstrukturen zeitgemäss und v.a. europafähig (was nicht in jeder Beziehung identisch ist) sind. Als ‹äussere› Anzeichen für diese Entwicklung hin zu einer Strukturreformdebatte können etwa gelten: der Bericht der OECD (EDK o.J; EDK 1990a), der Abschluss der Vorprojekt-Phase des Projektes der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) «Bildung in der Schweiz von morgen» (EDK 1988; 1989a; 1990b), die Berichte zu den Lehrerbildungsprojekten der EDK «Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II» (EDK 1989b), «Lehrerfortbildung von morgen» (Abschluss des Vorprojektes; EDK

1991a) und «Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker» (EDK 1990c) sowie die Schülerprognose für das Jahr 2000 der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen (CESDOC 1990). Weiter gaben die Feier zum zwanzigjährigen Bestehen des Schulkonkordates[1] und die beiden Berichte des Schweizerischen Wissenschaftsrates «Hochschulplatz Schweiz. Horizont 1995» (1989b) und «Forschungsplatz Schweiz. Horizont 1995» (1989a) dazu Anlass, über Bildungsstrukturen und Zukunftsperspektiven des schweizerischen Bildungssystems nachzudenken. Aber auch die sog. Bildungsoffensive des Bundes, die einen Fachkräftemangel diagnostizierte und daraus ableitete, «dass eine solche Mangellage das Innovations- und Entwicklungspotential unserer Wirtschaft und damit unsere Wettbewerbsfähigkeit teilweise in Frage stellt» (Botschaft 1989, S. 2), bot Gelegenheit die schweizerischen Bildungsstrukturen zu reflektieren.

Erste politische Reaktionen sind nicht ausgeblieben und zum Teil schon abgeschlossen. Neben der Lancierung der Bildungsoffensive hat das Parlament in seiner Sommersession 1991 die Beiträge an die Universitäten und die Forschung langfristig erhöht, die Mittelschulrektoren haben anlässlich einer Tagung in Basel über die Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung diskutiert, der Bundesrat hat den Räten eine Botschaft über Massnahmen für die internationale Zusammenarbeit im Bereich der höheren Bildung und für die Mobilitätsförderung vorgelegt (Botschaft 1990), die Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz eine Konvention über die Mobilität der Studierenden unterzeichnet (Schweiz. Hochschulrektorenkonferenz 1989) und die EDK im Oktober 1990 Empfehlungen zur gegenseitigen Anerkennung der Lehrdiplome beschlossen (EDK 1991b).

Auf dem Hintergrund der Europa-Debatte zeichnet sich eine Strukturreform des schweizerischen Bildungswesens ab, die in Richtung gemeinsamer Ausbau des Bildungswesens durch vermehrte Koordination zielt. Der Ausbau geschieht auf dem Hintergrund der vielzitierten These, dass Bildung der einzige Rohstoff der Schweiz sei. Koordination im Innern wird unter dem Koordinationsdruck von aussen (EG '92) nach jahrzehntelanger Koordinationsverweigerung[2] unmittelbar möglich. Unter Umständen ist der Koordination auch förderlich, dass sie nicht nur aufgrund der ‹äusseren› Herausforderung Europa naheliegt, sondern auch aufgrund der ‹inneren› Finanzierungsprobleme. Am deutlichsten wird die Problematik im Bereich der kantonalen Universitäten, wobei sie jedoch durch Erhöhung der Bundessubventionen und durch Bundesprogramme (Weiterbildungsoffensive) oft noch aufgefangen wird. Engpässe zeichnen sich aber auf allen Stufen der öffentlichen Finanzierung des Bildungswesens ab und es bleibt zu fragen, ob in naher Zukunft die Förderung des einzigen Rohstoffes der Schweiz – der Bildung – auch in dem Masse finanziert werden kann, wie dies eigentlich wünschbar wäre.Auf diesem Hintergrund ist verständlich dass nun ein Nationales Forschungsprogramm 33 zustandekommt, das «die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der wirtschaftlichen, kulturellen, technologischen und demographischen Entwicklungen» (Hutmacher 1990) thematisiert. Die Tragweite des Programms liegt in der Kombination von wirtschaftlichen und demographischen Entwicklungen. Die Bildungsforscher sollten sich bewusst sein, dass diese Herausforderungen die-

jenigen des kulturellen und technologischen Wandels in Zukunft überlagern könnten. Dies wird deutlich, wenn man das Schwerpunktprogramm 33 mit demjenigen zum «Wandel der Lebensformen und soziale Sicherheit in der Schweiz» (NFP 29) in Zusammenhang bringt. Die Tatsache, dass die Alterslastquote [3] nach dem der AHV-Berechung zugrundegelegten Hauptszenario die Jugendlastquote nach der Jahrtausendwende übersteigen wird, legt eine Umverteilung der öffentlichen Finanzen vom Bildungssektor zum Gesundheitssektor nahe (graphisch dargestellt in: Sommer/Höpflinger 1989, S. 8.–9). Statt auf weiteren Ausbau des Bildungssystems, dessen problemlose Finanzierung in Zukunft zumindest in Frage gestellt sein dürfte, zu setzten, liegt es deshalb nahe, die Verbesserung des Bildungssystems in der Verbesserung seiner Wirkung – oder: Effizienz – zu suchen.

Auf die Herausforderungen einer neuen (strukturellen) Bildungsreform mit Forschung und nicht nur mit programmatischer Literatur zu reagieren, scheint grundsätzlich der richtige Weg zu sein. Dass die Bildungsforschung in der Schweiz ausbaufähig und ausbaubedürftig ist, betont schon der von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungforschung 1988 vorgelegte «Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung». Der OECD-Bericht stellt zwar fest, dass die Schweiz «proportional nicht mehr und nicht weniger ... als andere vergleichbare(n) westliche(n) Länder» (EDK 1990a, S. 161) für die Bildungsforschung ausgibt. Aber: «Ein Rückstand in der Bildungsforschung ist vor allem in der deutschsprachigen Schweiz festzustellen» (ebd. S. 162). Ein Ausbau der Bildungsforschung in der Schweiz ist also zu erwarten und das NFP 33 kann als Schritt in diese Richtung interpretiert werden.

Zu fragen wäre indessen: Welche Art von Forschung wird denn benötigt? Die zentrale These dieses Beitrages geht davon aus, dass in der Schweiz zwar Detailforschung betrieben, aber kaum grundsätzlich systematisch und historisch über das Bildungssystem nachgedacht wird. So gibt es bisher kaum Forschung zu folgenden – an dieser Stelle nur aspekthaft skizzierten – Themen:

- Bildungssystemvergleiche zwischen den Kantonen [4]
- Analysen der Funktionsweise von Bildungspolitik (eidgenössisch, kantonal und zwischen Bund und Kantonen)
- Langzeiteffekte der Verschulung [5]
- Statistische Langzeitreihen, die ‹Bildungsströme› über lange Zeit nachzeichnen können [6]
- Allgemein fehlt bisher eine Bildungsgeschichte der Schweiz, auf die man zurückgreifen könnte, um das heutige Bildungssystem in seiner Genese verstehen zu können. [7]

Im folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden, ob in der Schweiz, die eine strukturelle Bildungsreform mit Zielpunkt bessere Koordination eingeleitet hat, Forschung nicht in dieser Richtung notwendig wäre: Forschung, die das ganze Bildungssystem, seine Struktur, Geschichte und damit die langfristigen Zeitverläufe zum Inhalt hat. Nicht nur die Wirkung von Unterricht, sondern die Effekte von Verschulung müssen zur Debatte stehen. Denn erst die Geschichte der Verschulung, die Geschichte der sich verändernden Bildungsstrukturen kann Aufschluss über die langfristige Wirkung von bildungspolitischen Steuerungsprozessen geben. [8] Zu fragen wäre aber auch: Wie lassen sich

Bildungssysteme und deren strukturelle Organisation legitimieren? Die Frage nach der Legitimation könnte durch die Überprüfung der Wirksamkeit zumindest teilweise beantwortet werden.

In drei Schritten sollen Aspekte der bisherigen Bildungsforschung in der Schweiz charakterisiert werden: Als Zugang dienen dabei die Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis», die bei der Koordinationsstelle in Aarau registrierten Projekte unter den Stichworten «Bildungstheorie» und «Bildungsgeschichte» und die Reaktionen auf die Skizze zum NFP 33.

Die Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis»

Am Anfang der Zeitschrift steht ein Dilemma: Der von Gilbert de Landsheere verfasste erste Artikel «Pourquoi la recherche en éducation?» wird mit «Wozu Erziehungs- und Bildungswissenschaft?» ins Deutsche übersetzt (Landsheere 1979). Auffällig ist, dass zum einen Wissenschaft, zum andern Forschung genannt wird und dass es in welscher Fassung um éducation geht, in deutscher aber um Erziehung *und* Bildung. Dies mag an den unterschiedlichen Konnotationen der Begriffe hängen – aber sicher nicht nur. Denn eine ähnliche Problematik steckt auch im Titel der Zeitschrift: deutsch «Bildungsforschung und Bildungspraxis», im Französischen «Education et recherche». Die von Urs K. Hedinger im Editorial der ersten Nummer 1979 genannte Zielsetzung macht dann deutlich, dass nicht das eine oder das andere gemeint ist, sondern beides: «Dabei verstehen wir sowohl Bildungsforschung als auch Bildungspraxis in einem weiten Sinne. Bildungsforschung meint jede Art von wissenschaftlicher Beschäftigung mit Fragen der Bildung und Erziehung, sei sie in einer bestimmten einzelnen Disziplin wie Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Ökonomie oder andern verwurzelt oder multi- bzw. interdisziplinär orientiert. Alle Bereiche des Bildungswesens sollen Berücksichtigung finden» (S. 3). Dass diese Breite eine Zeitschrift überfordern könnte, hat Hedinger in einem Rückblick nach zehn Jahren selbst kritisch konstatiert: «Das Bestreben, durch entsprechende inhaltliche Breite möglichst allen etwas zu bieten, hat eher dazu geführt, dass niemandem genügend geboten wird. ... Die Absicht, die Umsetzung von bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis zum Thema zu machen ... liess sich nur sehr bedingt verwirklichen» (1988, S. 204).

Es kann hier nicht darum gehen, alle zwölf Jahrgänge der Zeitschrift im Detail zu analysieren. Dies ist z.T. von Roller/Marc (1988) und Hedinger (1988) zum zehnjährigen Jubiläum geleistet worden. Hier sollen lediglich einige Tendenzen der Zeitschrift aufgezeigt werden, die die Frage nach Inhalt und Verständnis von Bildungsforschung in der Schweiz klären helfen.

1. Hauptergebnis einer Durchsicht der Zeitschrift ist: Bildungsforschung ist weitgehend Unterrichtsforschung in didaktischer Absicht und Unterrichtsforschung ist im Sinne von Lehr-Lernforschung Gegenstand der Psychologie. 41 Artikel lassen sich der Fachdidaktik zuordnen [9], 43 Artikel beziehen sich auf allgemeindidaktische Fragen. Subsummiert man hier auch die 14 Artikel zur

Lehreraus- und Fortbildung und die 7 Artikel, die die Lehrerperson ins Zentrum des Interesses stellen, ergibt sich ein eindeutiger Themenschwerpunkt der Zeitschrift: Bildungsforschung will Unterricht erforschen – und zwar in psychologisch-didaktischer Absicht. Ihre Erkenntnisse sollen das Vermitteln von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten verbessern und entsprechende Hindernisse abbauen. Diese Absicht hat immer zwei Pole – die Unterrichtenden und die Lernenden – und das zwischen ihnen liegende Vermittlungsproblem. Inhaltliche Fragen (etwa Lehrplanfragen[10]) stehen jedoch kaum zur Diskussion, einzig über die Einführung von Computern bzw. Informatikunterricht ergab sich eine Kontroverse (seit 1987).

2. Entsprechend der psychologisch-didaktischen Ausrichtung sind auch 17 Artikel *psychologischer* Theoriebildung gewidmet, vorwiegend der Entwicklungspsychologie und ihren bekannten Bezugsautoren (in dieser Reihenfolge: Piaget, Kohlberg, Claparède). Explizit mit pädagogischen Theoriefragen beschäftigen sich 12 Artikel, davon je ein Artikel mit Erziehungsphilosophie, Pestalozzi und mit der Frage «Wozu Erziehungs- und Bildungswissenschaft» (Landsheere 1979). Bei den übrigen stehen Verhältnisfragen im Vordergrund: das Verhältnis zwischen Theorie/Forschung und Praxis (6 Artikel), das Verhältnis von Pädagogik und Antipädagogik, dasjenige von Ökonomie und Erziehungswissenschaft und die Beziehung zwischen Primarschule und Erziehungswissenschaft. Ein weiterer Beitrag gilt dem Verhältnis von «Histoire, sociologie et pédagogie» (Petitat 1984).

3. Ein beträchtlicher Teil der Beiträge (19) beschäftigt sich mit der Selbstreflexion der Bildungsforschung (z.B. Moser 1981, Gretler 1982, Gut 1986, Poglia 1987), ihrem Verhältnis zu Praxis und Verwaltung (Baumberger 1979, Egger 1979, Husén 1980, Hochstrasser 1986, Hubermann 1989) und der Organisation von Bildungsforschung. 10 Beiträge sind explizit forschungsmethodischen Fragen gewidmet (fast ausschliesslich französischsprachige Beiträge!).

4. Auffällig ist weiter der geringe Anteil an bildungstheoretischen Beiträgen: Neben Schusters «Konfuzianische Ethik als europäischer Bildungsgedanke» (1985) und Pongratz' «Bildungstheorie im Prozess der Moderne» (1987) sind zwei Artikel dem Problem der Allgemeinbildung gewidmet (Tenorth 1987, Drewe/Ferchhoff/Radtke 1988). Es scheint für die Situation der Bildungsforschung in der Schweiz typisch zu sein, dass diese allgemeinen theoretischen Beiträge alle von Deutschen stammen. Zwei weitere Artikel beschäftigen sich mit Spezialproblemen wie Arbeiterbildung/Allgemeinbildung (Stroumza 1984) und Chancengleichheit (Gilliéron 1990)

5. Einige Bildungsbereiche kommen in der Zeitschrift kaum vor: So ist die Berufsbildung (3) ebenso randständig vertreten wie die Hochschulbildung (2) oder die Mittelschulbildung (2). Der Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist mit fünf Beiträgen nicht wesentlich besser vertreten (wenn man nicht noch die Lehrerbildung subsummiert; vgl. oben). Ebenso findet die Bildungspolitik kaum Beachtung (drei Beiträge in den ersten Jahrgängen der Zeitschrift).

6. Ein grösserer – wenn auch im Vergleich zu den Unterrichtsproblemen immer noch geringer – Teil der Beiträge ist Schulstrukturfragen (9) und deren Reform (9) gewidmet. Im Bereich der Schulstrukturen sind neben allgemeinen

Fragen und spezifisch auf die Struktur eines Kantones ausgerichteten Beiträgen vor allem die Mehrklassenschulen und die Frage der Gliederung der Oberstufe behandelt worden. Die beschriebenen Reformen betreffen denn v.a. Schulversuche auf der Oberstufe der obligatorischen Schulzeit.

7. Der Geschichte des Bildungswesens wird in einer Themennummer (1/1988) zwar ein umfangreicher Stellenwert zugebilligt (6 Artikel), sie kommt ansonsten nur dreimal vor. Diese Beiträge betreffen fast ausschliesslich die Schulgeschichte der obligatorischen Schulzeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungsforschung – oder eben recherche en éducation – in der Schweiz vor allem als psychologisch orientierte Unterrichtsforschung im Bereich der obligatorischen Schulzeit betrieben wird. Institutionelle Aspekte (von Lehrplanfragen bis zu Schulstrukturfragen und Bildungspolitik) bleiben eher randständig und beschränken sich auf die obligatorische Schulzeit. Bildungstheorie wird aus dem Ausland importiert. Allgemein muss festgestellt werden, dass sich Bildungsforschung in der Schweiz kaum für systematische[11], theoretische und historische Fragestellungen interessiert. Soll Bildungsreform in der Schweiz tatsächlich in Richtung mehr Koordination zielen, ist hier eine grosse Lücke an systematischem und historischem Wissen und damit auch systematischer und historischer Kontrolle von Schulreform erst zu schliessen.

Registrierte Forschungsprojekte

Eine Recherche bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau zu den Stichworten «Bildungstheorie» und «Bildungsgeschichte» ergibt je folgendes Bild[12]:

Bildungstheorie: Unter diesem Stichwort sind bei den Kurzmeldungen (KM) elf aus total 721 Projekten registriert, bei den mehrseitigen Meldungen (MM) 17 von total 1007. Beide Recherchen ergeben ein ähnliches Bild: Eine bildungstheoretische Forschung existiert in der Schweiz kaum. Unter Bildungstheorie ist sehr Unterschiedliches registriert: Arbeiten zur Theoriegeschichte (etwa zu Manès Sperber und Janusz Korczak), zu (naiven) Erziehungstheorien und -zielen, zu Sozialisationsprozessen in Kindergruppen, zur biographischen Methode, zur Anthropologie, zu den Themen Musik, Märchen und Spiel, zu Alltags- und Subjekttheorien. Bildungstheoretisch interessant scheinen eigentlich nur zwei hier klassierte Projekte (KM) zu sein: Ein Projekt, das die Rolle der Schule im Prozess der Strukturierung von Erfahrung und Bewusstsein thematisiert (Nr. 3/87/02) und ein Projekt zum «Beitrag des Bildungssystems zur Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit» (Nr. 3/87/03). Daraus lässt sich vorsichtig schliessen, dass Bildungstheorie in der Schweiz kein Forschungsgegenstand ist.[13]

Bildungsgeschichte: Die Auswertung der unter diesem Stichwort registrierten Projekte ist um einiges komplizierter. Sie soll nach geographischen, thematischen, zeitlichen Kriterien und bezogen auf die Art der Bildungsinstitutionen vorgenommen werden. Bei den KM sind von insgesamt 688 Projekten 34 als bildungsgeschichtliche registriert, bei den MM 52 von 922.[14] Eigentliche For-

schungsschwerpunkte lassen sich kaum feststellen, Tendenzen sind jedoch auszumachen:

In der *geographischen* Ausrichtung der verzeichneten Projekte ist eine relativ klare Rangliste zu konstatieren: 12 (MM) bzw. 5 (KM) Projekte beziehen sich explizit auf den Raum Schweiz. 20 bzw. 12 Projekte sind auf einen einzelnen Kanton ausgerichtet. Davon betreffen 12 (KM und MM) den Kanton Zürich, 5 den Kanton Bern, 3 den Kanton Baselstadt und 2 den Kanton Waadt. Je zwei Projekte beziehen sich auf die französischsprachige bzw. die deutschsprachige Schweiz. Ein einziges Projekt ist lokal orientiert (Stadt Luzern). *Thematisch* sind die historischen Projekte zum einen der Theoriegeschichte, zum andern der Schulgeschichte zuzuordnen. Von den insgesamt 19 (MM und KM) theoriegeschichtlich orientierten Projekten ist der grösste Teil personenbezogen, wobei Pestalozzi im Mittelpunkt der Interesses steht. Den grössten Teil der historischen Projekte machen Projekte aus, die eine bestimmte *Bildungsinstitution* untersuchen, wobei die Institution nur selten etwa als «Schule» erscheint (insgesamt 4 mal). Von den 23 (MM) bzw. 15 (KM) Projekten steht die Berufsbildung mit 9 Projekten an der Spitze der Rangliste. Mittelschulen, Lehrerbildung und Volksbildung/Erwachsenenbildung werden historisch kaum erforscht, hingegen gibt es einige Projekte zur Volksschule (6) und zu sonder- und sozialpädagogischen Institutionen (8). Aus dem übrigen Themenspektrum seien nur noch die Schulfächer (Geschichte: 1 Projekt; Hauswirtschaft: 5 Projekte) und die Mädchenbildung (5 Projekte) erwähnt.

Zeitlich liegen die Schwerpunkte der Forschung eindeutig im 19. und 20. Jahrhundert. Ein einziges Projekt beschäftigt sich mit Bildung vor 1500, immerhin vier sind auf die Zeit zwischen 1500 und 1800 ausgerichtet. Je 14 Projekte bearbeiten das 19. bzw. das 20. Jahrhundert und weitere 14 wählen die Zeitperiode übergreifend für beide Jahrhunderte.

Insgesamt beschäftigt sich die bildungshistorische Forschung also weitgehend mit der Zeit der letzten beiden Jahrhunderte (die allgemein als die Zeit der Konstituierung des modernen Bildungswesens gilt). Tendenziell zeichnet sich eine Zweiteilung der Forschungsrichung ab: Zum einen wird Theoriegeschichte betrieben, zum andern Schulgeschichte. Für die Schulgeschichte ist wiederum interessant, dass es kaum Bildungsgeschichten (eines Kantons, einer Stadt) gibt, die integral arbeiten, also nicht auf einen bestimmten Ausschnitt des Bildungswesens konzentriert bleiben. Es gibt zusammenfassend - und dies lässt sich auch für die Bildungstheorie bestätigen – kaum ambitiöse theoretische und historische Projekte zum schweizerischen Bildungswesen.

Reaktionen auf die Skizze zum NFP 33

Die ersten Reaktionen auf die Skizze eines nationalen Forschungsprogrammes «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der wirtschaftlichen, kulturellen, technologischen und demographischen Entwicklungen» sind bemerkenswert. Neben einigen allgemeinen Anmerkungen soll die folgende Analyse jedoch vorwiegend der Frage nachgehen, inwieweit das vorgeschlagene

Programm und die Reaktionen dazu angetan sind, *systematische Grundlagen* für die in Gang gesetzte Bildungsreform zu liefern. Damit wird an die Skizze lediglich ihr eigenes Kriterium angelegt: «Eine Steigerung der Effizienz des Bildungsbereichs setzt vor allem einmal eine gründlich Kenntnis seiner gegenwärtigen Funktionsweisen und seiner Stärken und Schwächen, aber auch eine Analyse und eine Operationalisierung der Anforderungen voraus, die an es gestellt werden» (Hutmacher 1990, S. 4; ähnlich auch Brun/Conne[15]). Dass hier eher Fragen als Antworten formuliert werden, liegt nicht zuletzt daran, dass die bisherigen Reaktionen wenig grundsätzliche Kritik am Projekt geübt haben[16].

1. Grundsätzlich erstaunt an den Reaktionen, dass kaum jemand fundiert auf den Text der Projektskizze eingeht (Ausnahme: Hirsch u.a.). Offensichtlich stehen die im eigenen Arbeitszusammenhang drängenden Fragen den schweizerischen Bildungsforschern so nahe, dass auf einen Ausschreibungstext sofort mit Projektvorschlägen reagiert wird. Oder aber: Die Finanzierungsmöglichkeiten der Bildungsforschung in der Schweiz sind bisher so schlecht, dass die hier in Aussicht gestellten Geldmittel kreativ wirken.

2. Auf die begrifflichen Probleme von «Wirksamkeit» und «Effizienz» (ergänzt werden könnte: Wirkung, Effekte usw.) ist in verschiedenen Reaktionen eingegangen worden (z.B. Levy, Badertscher/Röthlisberger, Schurmans). Hier soll ein anderes begriffliches Problem erwähnt werden, auf das nur Rohrer kurz aufmerksam gemacht hat: Was meint Bildungssysteme (im Plural)? Ist damit das nationale Bildungssystem mit komplexer Struktur von nationalen und föderalistischen Kompetenzregelungen im Vergleich mit andern nationalen Bildungssystemen gemeint, oder die 26 kantonalen Bildungssysteme mit ihren zusätzlich je regional und lokal ausgeprägten Besonderheiten? Oder sind die Bildungssysteme der je einzelnen Bildungsbereiche gemeint (vorschulische Bildungsinstitutionen, Institutionen der obligatorischen Schulzeit, die Lehrerbildung, die Berufs- und Erwachsenenbildung, die Bildung in Mittel- und Hochschulen usw.)? Hier stellen sich systematische Probleme. Die Skizze spricht zwar von den 26 kantonalen Bildungssystemen (S. 1), dann aber auch davon, dass «möglichst viele Bildungsinstitutionen» (S. 4) einbezogen werden sollen.

3. Die Projektskizze geht von der Feststellung eines Defizits aus, bzw. unterstellt ein Defizit. Sie suggeriert, dass die im Bildungsbereich eingesetzten öffentlichen Mittel nicht ausreichend Wirkung absetzen. Zu fragen wäre, ob nicht dieses – mögliche, aber noch kaum nachgewiesene – Wirkungsdefizit überhaupt erst Gegenstand der Forschung sein muss. Eine Defizitprognose sollte erst *nach* der Analyse gestellt werden, nicht die Analyse selbst motivieren.

– Sowohl die Projektskizze (Hutmacher 1990, Punkt 2.2) wie auch ein Teil der Reaktionen vermengen zwei Dinge, die je auseinanderzuhalten wären. So berechtigt es ist, auf bisher vernachlässigte Bereiche der Bildungsforschung aufmerksam zu machen (etwa Erwachsenenbildung, ökologisches Lernen, unterschiedliche Wirkungen für Knaben und Mädchen etc.) und wie immer man im Detail Wirksamkeit umschreibt, die Erforschung von Wirkung/Wirksamkeit/Effizienz ist rückwärtsgerichtet, ist immer erst ‹danach› und

rückblickend möglich. Wer also mit Wirkungsforschung Innovationen begleiterforschen will, liegt meines Erachtens etwas ‹schief› – oder er ist nur an kurzfristigen Wirkungen interessiert. Gerade darum sollte es aber in einem nationalen Schwerpunktprogramm nicht gehen (vgl. unten). Begleitforschung *kann* im Bildungsbereich *nicht* Wirkungsforschung sein, weil Wirkung von

4. Die meisten Reaktionen sind – wie die Projektskizze – unterrichtsorientiert und beabsichtigen, didaktische Probleme zu bearbeiten. Wirkungsforschung im Bildungssystem wird von den Schweizer Bildungsforschern offensichtlich auf Unterricht bezogen, genauer noch auf Lernsituationen zwischen Lehrenden und Unterrichtenden (deshalb können hier auch alle Vorschläge zur Erwachsenenbildung, Lehrerbildung, Berufsbildung ... ebenso wie die fachdidaktischen Fragestellungen subsummiert werden). Dies mag daran liegen, dass die meisten Forscher und Forscherinnen aus dem Lehrberuf stammen. Eine solche Sicht muss sich trotzdem einem zentralen Problem stellen: Wirkung/Erfolg von Unterricht lässt sich insgesamt nur individuell bestimmen (hier wären Möglichkeiten für Biographieforschung gegeben). Natürlich kann in einer Klasse der Erfolg, mit dem Inhalte in einem bestimmten methodischen Arrangement vermittelt werden, gemessen und mit demjenigen eines andern methodischen Arrangements verglichen werden. Die Frage bleibt, welche Effekte auf die unterschiedlichen Methoden zurückgeführt werden und welche auf ganz andere Variabeln (Zeitpunkt, ‹Klassengeist›, Begabungs- und Förderungspotentiale usw.). Wirkung von Unterricht streut, Unterricht hat Wirkungen, die nicht erwartet werden, auch paradoxe, und erzeugt oft Wirkungen *nicht,* die er erzeugen soll. Unterricht wirkt nicht einheitlich, nicht bei allen Schülern gleich. Luhmann/Schorr nennen dieses Phänomen «Technologiedefizit der Erziehung» (1982); hinter diese Erkenntnis sollten wir nicht zurückgehen. Aber nur wer technologisch denkt, kann an kurzfristiger Wirkung interessiert sein. Die Propagandisten didaktischer Projekte (Giordan, Bonati/Labudde, Schneebli, Sitta/Sieber, Beck, Fankhauser/Ricka, Goorhuis, Brun/Conne, Badertscher/Röthlisberger, Nenniger) wie auch die Verfasser der Projektskizze stehen deshalb unter Technologieverdacht, obwohl sie sich zum Teil gerade dagegen zur Wehr setzen (Badertscher/Röthlisberger). Von Interesse muss die **langfristige** Wirkung von Bildung sein. Interessant ist ja, was nach fünf, zehn oder fünfzehn Jahren an Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen noch bleibt oder eben vergessen ist. Dazu sind entweder Langzeitstudien notwendig, die den Rahmen des NFP 33 (sechs Jahre) sprengen, oder aber Biographieforschung.

5. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wäre die Umorientierung des Projektes von didaktisch-psychologischen auf institutionelle Aspekte. Was Nenniger am Rande «institutionelle, rechtliche und ökonomische Aspekte des Bildungswesens» nennt (S. 73), könnte unter systematischen Gesichtspunkten erforscht werden. So existieren bisher kaum interkantonale Vergleiche zum Zusammenhang von Bildungssystem und Karrieremustern. Felder hat die Frage nach den unterschiedlichen Lerneffekten in schulischen und nichtschulischen Institutionen gestellt (S. 50). Bernfeld sah schon 1925: «Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen. Die Schule – als Institution – erzieht» (1973, S. 28). Vorstellbar wären etwa auch Wirkungsver-

gleiche von öffentlichen und privaten Schulen. Allgemein: Die auf das Klassenzimmer, den Unterricht gerichtete Forschung ist letztlich von so vielen situativen Faktoren abhängig, dass Ergebnisse nie verallgemeinert werden können, weil jedes Klassenzimmer immer wieder anders ist. Schulwirkungsforschung sollte deshalb die institutionellen Effekte untersuchen und nicht die individuellen. Die didaktische Sicht versperrt den Zugang zu institutionellen Wirkungen.

6. Dass Effekte des Bildungssystems nicht nur zwischen Institution und Individuum liegen und erforscht werden sollten, sondern ebenfalls in der historischen Veränderung der Institutionen selbst, wird kaum erwähnt. Nicht nur Schule, sondern auch *Verschulung* produziert Effekte und kann mehr oder weniger effizient sein. Angesprochen ist hier die Organisationsstruktur des Bildungswesens in seiner historischen Genese, und zu fragen wäre, ob diese Genese den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Erfordernissen entspricht oder nicht. Diese Verschulungsproblematik wird von der Projektskizze nicht thematisiert, obwohl hier wichtige Grundfragen zu stellen wären, wie etwa, ob denn die Verschulung (Ausdehnung der Ausbildungszeiten in allen Bereichen; vgl. Felder S. 52) tatsächlich die Wirkung erzielt, die man ihr je zuschreibt. Ideen zur Historizität des bestehenden Bildungssystems werden jedoch nur von Levy und Weiss entwickelt. Weiss schlägt «une analyse historique des processus politico-éducatifs de décision» (S. 69) vor; dies kann nur unterstützt werden.

7. An solchen Fragen sind schweizerische Bildungsforscher offensichtlich nicht oder nur randständig interessiert. Es ist deshalb auch nicht erstaunlich, dass nur einzelne Reaktionen die Bildungspolitik berücksichtigen. Die Mechanismen der Bildungspolitik als zentraler konstituierender Faktor des Bildungssystems müssen auch auf ihre Wirkung hin überprüft werden.

Zusammenfassend muss sich die schweizerische Bildungsforschung Kritik gefallen lassen. Ihre Ideen und Projektvorschläge sind über weite Strecken nicht sehr originell, in den theoretischen Prämissen oft problematisch und an einer systematischen Erforschung des Bildungswesens wenig interessiert. Auch die Bildungsforschung stellt sich wohl zu wenig selbst in Frage, ist selbstgenügsam, hat kaum ambitiöse Projekte und entspricht damit ganz dem von Dominique Felder gezeichneten Bild einer «vache sacrée» (S. 48 ff.).

Fazit

Der BICHMO-Bericht (EDK 1990b) hält schon eingangs fest: «Der gegenwärtige und erwartete soziale Wandel wird als so einschneidend erachtet, dass das schweizerische Bildungswesen in seiner Gesamtheit aller Voraussicht nach nicht nur punktueller Reformen bedarf. Die Differenz zwischen den Erwartungen, die an ein Bildungswesen im dritten Jahrtausend gestellt werden, und den Kapazitäten des bestehenden Bildungssystems macht dies offensichtlich» (ebd. S. 8). Und weiter: «Eine nähere Betrachtung unseres Bildungswesens

macht deutlich, wie prägend die im 19. Jahrhundert geschaffenen Strukturen heute noch sind. ... Die Schule hat teilweise einen insularen Charakter im Meer der alltäglichen gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen bewahrt» (ebd.). Allerdings ist dazu der Kritik Mosers vollumfänglich zuzustimmen: «Umso enttäuschender erscheint die konkrete Umsetzung, welche der BICHMO-Bericht unter dem Anspruch ‹weiträumiger Perspektiven› und ‹langfristiger Überlegungen› anbietet» (1990, S. 33). Die für schweizerische Verhältnisse selten scharfzüngige Kritik wird noch zugespitzt: «Die Autoren von BICHMO entwickeln blauäugig Modelle, welche nicht auf ihre Europatauglichkeit hin geprüft sind» (ebd. S. 35). Moser kritisiert weiter, dass eine gesamtschweizerische Bildungsreform, für die ein Vielfaches weniger investiert wird als für jedes in der Industrie entwickelte Auto, kaum eine mutige Bildungsreform sein könne. Zudem dürfe an den gewachsenen bildungspolitischen Strukturen (EDK und Schulkonkordat) nicht gerüttelt werden. Er stellt sich ernsthaft die Frage, «ob wir mit unseren herkömmlichen Instrumentarien der Bildungspolitik noch auskommen. Die punktuellen Projekte und halbbatzigen Analysen des BICHMO-Berichtes sind ebensowenig eine Lösung wie jahrzehntelanges föderalistisches Feilschen um elementarste Fragen des Bildungswesens» (ebd. S. 38).

Ohne in den bekannten Slogan eines «further research is needed» zu verfallen oder einer simplen «Rückeroberung des historischen Denkens» (GOFF 1990) das Wort reden zu wollen: Das schweizerische Bildungssystem benötigt eine koordinierte, theoriegeleitete, systematisch orientierte und mit historischem Bewusstsein versehene pädagogische Forschung, die Bildungspolitik – wenigstens im nachhinein, in ihren Effekten – zu kontrollieren vermag. Dies garantiert die bisherige Forschungspraxis – wie gezeigt – nicht. Aber auch die sich im Vorfeld des NFP 33 abzeichnende Forschung verspricht, eher der Tradition zu folgen und an den eigenen Forschungs- (und Finanz?-) Interessen orientiert zu sein als an einem systematischen Forschungsbedarf. Soll in der Schweiz wirklich eine Bildungsreform stattfinden, die ein modernes Bildungswesen etabliert, ist zunächst eine seriöse Analyse des bestehenden Bildungssystems notwendig, die sich nicht an Slogans, sondern an Fakten – Entwicklungsdaten, Effekten, Systemunstimmigkeiten und Redundanzen – orientiert. Die Bildungspolitik selbst – als Generatorin des Bildungswesens – ist dringender denn je in solche Analysen einzubeziehen. Wünschbar wäre eine Bildungsreform, der eine systematische und historische Vergewisserung vorangeht und diese nicht hintenanstellt.

In einer Rezension der Schweizerischen Lehrerzeitung zu kantonalen Schulgeschichten ist 1876 zu lesen: «Alles dieses (die kantonalen Schulgeschichten; LC) sind wertvolle Bausteine zu einer einstigen ‹*Geschichte des schweizerischen Schulwesens*›. Die Schweiz, das Land der Pestalozzi, Girard, Fellenberg, Wehrli u.a.m., verdient es, dass ihr einst eine berufene Hand ein übersichtliches Bild der Geschichte des gesamten Schulwesens entwerfe» (Eine scheizerische Schulgeschichte. In: SLZ 1876, S. 260). Dass dieses Anliegen über hundert Jahre später noch nicht realisiert ist, macht den Stellenwert systematischer Fragen und historischer Vergewisserung in der schweizerischen Bildungsforschung mehr als deutlich.

Literatur

Anderegg, Hans u.a.: 100 Jahre Sekundarlehrerkonferenz des Kantons St. Gallen 1889–1989. Altstätten 1989.

Baumberger, Moritz: Die Lehrer und die Bildungsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1 (1979) Nr. 1, S. 13–14.

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1973 (Orig. 1925).

Binggeli, Valentin u.a.: 25 Jahre Seminar Langenthal. Langenthal 1988.

Botschaft über Massnahmen für die internationale Zusammenarbeit im Bereich der höheren Bildung und für die Mobilitätsförderung vom 17. September 1990.

Botschaft über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM) vom 28. Juni 1989.

Bundesamt für Statistik: Absolventen der schweizerischen Hochschulen. Bern 1987 (= Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 114).

Bundesamt für Statistik: Schüler und Studenten 1988/89. Bern 1989 (= Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 245).

Bundesamt für Statistik: Studentische Mobilität. Bern 1990a (=Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 267).

Bundesamt für Statistik: Erwachsene in Maturitätsschulen. Zum zweiten Bildungsweg in der Schweiz. Bern 1990b (=Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 269).

Bundesamt für Statistik: Studierende an den schweizerischen Hochschulen 1989/90. Bern 1990c (= Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 277).

Bundesamt für Statistik: Perspektivpapier Schweizerische Bildungsstatistik im Hochschulwesen. Bern 1990d.

CESDOC: L'inspection scolaire dans les cantons. Mise à jour et complément à l'édition d'octobre 1985. Genf 1988.

CESCOC: Organigramme der kantonalen Schulsysteme. Klassierung nach einer nationalen Typologie. Genf 1989a.

CESDOC: Passages de l'école primaire à l'école de 1er cycle. Conditions d'admission des cantons. Genf 1989b.

CESDOC: Im Jahr 2000: ... Wieviele Schüler. Genf 1990.

Drewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Olav: (Allgemein-)Bildung: Positionen und Perspektiven in der neueren Bildungsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 19 (1988), S. 386–405.

Dubs, Rolf: Curriculum-Entwicklung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 8 (1986) Nr. 2, S. 25–42.

Ecoles normales du Canton de Vaud: Une école pour l'école. 150 ans d'Ecole normale dans le Canton de Vaud. Lausanne 1983.

EDK: Bildung in der Schweiz von morgen. Literaturanalyse. Bern 1988. (= Dossier 9A).

EDK: Bildung in der Schweiz von morgen. Expertenbefragung. Bern 1989a (= Dossier 10).

EDK: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II. Bern 1989b (= Studien und Berichte 3).

EDK: Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Bern 1990a (= Studien und Berichte 5).

EDK: Bildung in der Schweiz von morgen. Bericht. Bern 1990b (= Dossier 13A).

EDK: Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker. Bern 1990c (= Dossier 15A).

EDK: Lehrerfortbildung von morgen. Bern 1991a (= Dossier 16A).

EDK: Anerkennung der Lehrdiplome. Empfehlungen der EDK. In: LCH Bulletin Nr. 2 vom 31. Januar 1991b, S. 16–1.
EDK: Das Bildungswesen in der Schweiz. OECD Länderexamen Bildungspolitik Schweiz I. Bern o.J.
Egger, Eugen: Die Schweizer Schulen. Eine übersichtliche Darstellung der kantonalen Schulverhältnisse für Schulbehörden, Berufsberater, Lehrer und Eltern. Bern 1972.
Egger, Eugen: Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und Bildungsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1 (1979), Nr. 1, S. 85–88.
Eidg. Kommission für Schulstatistik: Bildungspolitische Probleme und Bildungsstatistik der 90er Jahre. Eine Bedarfsabklärung. o.O. 1990.
Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.): Die zürcherischen Schulen seit der Regeneration. Festschrift zur Jahrhundertfeier. 3 Bde. Zürich 1933.
Gilliéron, Patricia: Une école pour chacun – une école pour tous: quelques réflexions sur la notion d'égalité des chances. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 12 (1990), S. 194–201.
Goff, Jacques Le/Chartier, Roger/Revel, Jacques (Hrsg.): Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft. Frankfurt/M. 1990 (frz. Orig. Paris 1978).
Gretler, Armin: Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 117–123.
Gut, Walter: Kann die Bildungsforschung zur Lösung von praktischen Problemen im Bildungswesen beitragen? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 8 (1986) Nr. 1, S. 65–76.
Hedinger, Urs K.: Rückblick und Ausblick aus der Sicht eines ehemaligen Redaktors. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 10 (1988), S. 203–206.
Hochstrasser, Urs: Der Bund und die Bildungsforschung in einem föderalistischen Staat. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 8 (1986), S. 77–88.
Hodel, Gottried: LehrerInnenmangel – LehrerInnenarbeitslosigkeit. Zu den Veränderungen auf dem Stellenmarkt der bernischen Primarlehrkräfte im 19. und 20. Jahrhundert. Lizentiatsarbeit Universität Bern 1991 (unveröffentlicht).
Hubermann, Michael: «Situationsanalyse» der Pädagogischen Abteilungen der Kantone in der Deutschschweiz. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 11 (1989), S. 66–82.
Husén, Torsten: La recherche pédagogique, la planification de l'enseignement et la politique décisionelle. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 2 (1980) Nr. 3, S. 7–10.
Hutmacher, Walo: Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der wirtschaftlichen, kulturellen, technologischen und demographischen Entwicklungen. Skizze eines nationalen Forschungsprogramms. Genf 1990.
Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
Koller, Thomas: Volksbildung, Demokratie und Soziale Frage. Die Zürcher Demokratische Bewegung und ihre Bildungspolitik in den Jahren 1862 bis 1872. Idee, Programm und Realisierungsversuch. Zürich 1987.
Landsheere, Gilbert de: Pourquoi la recherche en éducation? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1 (1979), Nr. 1, S. 9–11.
Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989.
Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982.

Marti, Stéphane (Red.): Universität Freiburg 1889–1989. Freiburg 1989.
Merazzi, Claude: Formation des enseignant(e)s primaires en Suisse romande et au Tessin. Convergences et divergences (1970–1990). Neuchâtel 1990.
Metz, Peter u.a.: Kommentierte Auswahlbibliographie zur Historischen Bildungsstatistik in der Schweiz. Bern 1990.
Meyer, Friedrich: Das humanistische Gymnasium Basel 1889–1989. Basel 1989.
Moser, Heinz: Probleme der Unterrichtsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 3 (1981), S. 269–276.
Moser, Heinz: Bildung in der Schweiz von morgen. In: Schweizer Schule 77 (1990), Nr. 12, S. 33–38.
Müller, Detlef K./Zymek, Bernd: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800–1945. Unter Mitarbeit von Ulrich Herrmann. Göttingen 1987 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil).
Petitat, André: Histoire, sociologie et pédagogie. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 6 (1984) Nr. 3, S. 51–58.
Plotke, Herbert: Schweizerisches Schulrecht. Bern/Stuttgart 1979.
Poglia, Edo: La recherche en éducation dans notre pays: quel avenir? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 9 (1987), S. 168–184.
Pongratz, Ludwig A.: Bildungstheorie im Prozess der Moderne: Perspektiven einer theoriegeschichtlichen Dekonstruktion. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 9 (1987), S. 244–262.
Roller, Samuel/Marc, Pierre: Coup d'œil rétrospectif sur la création de Education et Recherche, côté francophone. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 10 (1988), S. 184–202.
Scandola, Pietro (Red.): Hochschulgeschichte Berns 1528–1984. Zur 150-Jahr-Feier der Universität Bern. Herausgegeben von der Kommission für bernische Hochschulgeschichte. Bern 1984.
Scandola, Pietro: «Schule und Vaterland». Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern. 3 Bde. Diss. Bern 1986.
Schuster, Ingrid: Konfuzianische Ethik als europäischer Bildungsgedanke. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 7 (1985) Nr. 1, S. 7–22.
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung: Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung. Sondernummer Bildungsforschung und Bildungspraxis. Aarau 1988.
Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz: Konvention zwischen den schweizerischen Universitäten und Hochschulen über die Mobilität der Studierenden vom 20. Dezember 1989.
Schweizerischer Wissenschaftsrat: Forschungsplatz Schweiz – Horizont 1995. Ziele für die schweizerische Forschungspolitik. Vorschläge des Wissenschaftsrates an den Bundesrat. Planungsperiode 1992–1995. Bern 1989a.
Schweizerischer Wissenschaftsrat: Hochschulplatz Schweiz – Horizont 1995. Perspektiven der Hochschulentwicklung für die Planungsperiode 1992–1995. Bern 1989b.
Sommer, Jürg H./Höpflinger, François: Wandel der Lebensformen und soziale Sicherheit in der Schweiz. Forschungsstand und Wissenslücken. Grüsch 1989.
Stadler, Peter (Red.): Die Universität Zürich 1933–1983. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Universität Zürich. Herausgegeben vom Rektorat der Universität Zürich. Zürich 1983.
Stroumza, Johnny: De l'éducation ouvrière à l'éducation populaire par une définition politique de la culture. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 6 (1984), Nr. 2, S. 71–82.

Tenorth, Heinz-Elmar: Neue Konzepte der Allgemeinbildung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 9 (1987), S. 263–283.
Titze, Hartmut: Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820–1944. Unter Mitarbeit von Hans-Georg Herrlitz, Volker Müller-Benedict und Axel Nath. Göttingen 1987 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I.1).
Tochon, François: La planification des objectifs: de l'organisation des performances au fonctionnement systémique. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 11 (1989), S. 61–82.
Traversi, Renato: Contenus culturels et caractéristiques pédagogiques des programmes rénovés de l'école primaire tessinoise. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 239–245.

Réforme de l'éducation: au-delà d'une évaluation systématique et historique?

Résumé

La volonté de réforme, manifeste à différents signes dans le système scolaire suisse, sur fond de débat européen, va dans le sens d'une plus grande coordination et d'une efficacité meilleure. L'auteur se fonde sur une analyse de contenu de la revue Education et Recherche, des projets de recherches publiés par le Centre de coordination d'Aarau à partir des mots-clés *théorie de l'éducation et histoire de l'éducation,* ainsi que sur les réactions au projet de Programme national de recherche n° 33, pour poser la question: «Peut-on se contenter de reprendre les schémas traditionnels de la recherche en éducation pour fonder les projets de réformes?». Il plaide pour un changement de perspective. La recherche suisse en éducation ne doit pas continuer à se centrer presque exclusivement sur l'enseignement, mais elle doit orienter systématiquement ses activités et sa réflexion théorique vers l'analyse des aspects institutionnels de l'éducation. Pour cela, il sera nécessaire de prendre en considération les développements à long terme (scolarisation). C'est à cette condition que la recherche en éducation pourra apporter sa contribution à la réforme de l'éducation et au contrôle de la politique de l'éducation.

Educational research beyond systematic and historical assurances

Summary

Intentions to reform the Swiss educational system (on the background of the debate on Europe) aim at further coordination and greater effectivness. Having examined articles of the periodical «Education et recherche/Bildungsforschung

und bildungspraxis», published research projects (key-words: educational theory and history of education) as well as reactions on a draft of a national research program, the author doubts whether traditional research will be able to support the purposes of these reforms.
Swiss educational research should not exclusively focus on instructional projects but, on the contrary, direct its effort on a systematical and theoretically well established analysis of institutional aspects in education. To do so, it will be necessary to take into account long term developments.
Bildung nicht von heute auf morgen erkennbar wird. Hier liegt meines Erachtens auch ein zentraler Denkfehler der traditionellen Schulversuchs-Begleitforschung: Sie kann nur einen Teil (den weniger wichtigen) der Wirkungen von Bildungssystemen erfassen, den kurzfristigen. Für die Erfassung von Langzeitwirkungen wären Langzeitstudien notwendig, die aber im NFP 33 nicht explizit vorgesehen sind. Wirkungsforschung kann Effekte, Wirkungen analysieren und aufgrund der Analyse Innovationen vorschlagen. Das umgekehrte Vorgehen – Innovationen etablieren, um sie dann auf ihre Wirkung hin zu untersuchen – scheint problematisch und pädagogisch kaum zu verantworten.

[1] Dazu etwa das Interview von Anton Strittmatter mit dem Generalsekretär der EDK Moritz Arnet in der Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 23 vom 15. November 1990, S. 16–19 und Nr. 24 vom 29. November 1990, S. 4–6.

[2] Für die Koordination des Schuljahresbeginns war eine eidgenössische Volksabstimmung notwendig.

[3] Alterslastquote: Verhältnis von Rentnern zu den 20–64jährigen; die Jugendlastquote meint analog das Verhältnis von 0–19jährigen zu den 20–64jährigen (Sommer/Höpflinger 1989, S. 10).

[4] Die Ende 1989 vom CESDOC aufgelegte Aktualisierung von Eggers Schulorganigrammen *dokumentiert* lediglich die unterschiedlichen Bildungssysteme Egger 1972, CESDOC 1989a). In ähnlicher Art und Weise geben CESDOC-Broschüren über die Aufnahmebedingungen der Kantone in die Sekundarstufe I oder die Organisation der Schulinspektion in den Kantonen Aufschluss (CESDOC 1988, 1989b). Plotke hat eine rechtsvergleichende Studie aufgelegt (1979). Dies sind jedoch ‹nur› Dokumentationen, Forschung und Analysen über Sinn und Effekte dieser Unterschiede wäre notwendig (ansatzweise zur Lehrerbildung etwa Merazzi 1990).

[5] Denkbar wären z.B. Studien, die Rekrutenprüfungen der 1890er Jahre reevaluieren und mit heutigen Lese- und Rechenfähigkeiten von Rekruten vergleichen (die gesammelten Rekrutenprüfungen liegen in der Eidg. Militärbibliothek unter der Signatur MS II 171).

[6] Das Bundesamt für Statistik hat in neuerer Zeit auch bildungsstatistische Daten historisiert. Die Zeitreihen reichen jedoch meist nur bis in die späten 70er bzw. frühen 80er Jahre zurück, nur vereinzelte Zeitreihen gehen weiter zurück (vgl. etwa Bundesamt für Statistik 1987, 1989, 1990a, 1990b, 1990c). Probleme der Bildungsstatistik wurden auch an einer Tagung auf dem Chaumont vom 1. bis 3. Oktober 1990 unter dem Titel «Bildungspolitik der 90er Jahre: Herausforderungen an Statistik und Forschung» diskutiert (dazu: Eidg. Kommission für Schulstatistik 1990, Bundesamt für Statistik 1990d). Zur historischen Bildungsstatistik in der Schweiz liegt bisher erst eine kommentierte Auswahlbibliographie von Metz u.a. (1990) vor. Als vorbildlich kann das Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte gelten (bisher 2 Bände erschienen: Titze 1987 und Müller/Zymek 1987).

[7] Auch hier sei auf ein deutsches Vorbild verwiesen, auf das «Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte», von dem bisher 2 Bände vorliegen (Jeismann/Lundgreen 1987, Langewiesche/Tenorth 1989). Die letzte umfassende kantonale Schulgeschichte, die nicht einfach einen kurzen historischen Ausschnitt oder ein Spezialthema bearbeitet, stammt – nicht untypisch – aus dem Kanton Zürich und dem Jahr 1933 (Erziehungsrat 1933).

[8] Hodel hat neuerdings eine Arbeit vorgelegt, in der er langfristige Entwicklungen und deren politischen Steuerungsversuche am Beispiel von Lehrermangel und Lehrerarbeitslosigkeit im Kanton Bern aufzeigt (Hodel 1991).

[9] Sprachdidaktik: 12
Mathematikdidaktik: 9
Informatik/Computerdid.: 12
Naturwiss. Didaktik: 5
Pädagogik-Psychologiedid.: 3

[10] Nur gerade drei Beiträge beschäftigen sich explizit mit Lehrplanfragen: Dubs 1986, Tochon 1989 und Traversi 1982.

[11] Es gibt z.B. auch kaum strukturvergleichende Forschung.

[12] Die Koordinationsstelle unterscheidet zwischen Kurzmeldungen (hier KM) und mehrseitigen Meldungen (MM). Die Recherchen umfassen hier für die KM den Zeitraum 1987 bis aktuell (Stand 10. Mai 1991), für die MM den Zeitraum 1974 bis aktuell.

[13] Aufgrund eines ‹Thesaurus› müsste zur Absicherung allerdings noch unter anderen möglichen Stichworten recherchiert werden, etwa unter «Bildungswesen». Es ist auch davon auszugehen, dass nicht alle in der Schweiz durchgeführten Bildungsforschungs-Projekte in Aarau angemeldet werden.

[14] Hier muss kritisch angemerkt werden, dass mit grosser Wahrscheinlichkeit Bildungsforschungsprojekte der Historiker nur in Ausnahmefällen in Aarau erfasst sind. So fehlen etwa die neueren Universitätsgeschichten von Fribourg (Marti 1989), Bern (Scandola 1984) und Zürich (Stadler 1983) oder die ‹Festschriftenliteratur›, die zu Schuljubiläen produziert wird (stellvertretend und nur um die Vielfalt aufzuzeigen etwa: Meyer 1989, Anderegg u.a. 1989, Ecoles normales 1983, Binggeli u.a. 1988). Hingegen sind z.B. die historischen Dissertationen von Koller (1987) und Scandola (1986) verzeichnet.

[15] Im folgenden werden die Reaktionen auf die Projektskizze zum NFP 33 ohne Nachweise zitiert. Sämtliche hier erwähnten Reaktionen sind im SGBF-Bulletin Nr. 1/91 abgedruckt.

[16] Ausnahmen bilden die unten erwähnten Begriffsprobleme, Autoren, die monieren, dass ein bestimmter Bildungsbereich in der Skizze zu wenig berücksichtigt werde und die ab und zu geäusserten Vorbehalte gegenüber der Technizität des Textes. Lediglich Felder und Rohrer machen darauf aufmerksam, dass zumindest in der Isolierbarkeit von Einflussfaktoren bei Wirkungskontrollen ein grosses Problem liege und dass der Erfolg erst vom Ende her beurteilbar sei (vgl. unten).