Reformchancen und Reformillusionen

Autor(en): **Teschner, Wolfgang-P.**

Objekttyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **2 (1980)**

Heft 1

PDF erstellt am: **05.06.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-786069

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Reformchancen und Reformillusionen

Möglichkeiten und Grenzen der Reform des Bildungswesens im Lichte ausgewählter europäischer Bildungsforschungsprojekte

Wolfgang-P. Teschner

Am Beispiel wichtiger europäischer Bildungsforschungs- und -reformprojekte werden Chancen und Illusionen der Bildungsreform aufgezeigt. Es werden daraus grundsätzliche Folgerungen für die Bildungsforschung und die Bildungspolitik abgeleitet. Parlamentarische Mehrheiten und zentral verordnete Reformmassnahmen sind keine ausreichende Grundlage für Bildungsreformen. Wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen von Reformen sind klar und verbindlich formulierte Reformzwecke, ein Wertkonsens unter allen Betroffenen, der die Reformen legitimiert, sowie eine empirisch-rationale Strategie. In pluralistischen Demokratien sind deshalb verschiedene komplementäre oder auch konkurrierende Reformansätze zu bevorzugen.

1. Fragestellung

In den sechziger Jahren gingen viele Bildungspolitiker und viele Bildungsforscher in Westeuropa wie selbstverständlich von der Annahme aus, das Bildungswesen müsse und könne von Grund auf verändert werden. Die Missstände und Notstände der Jetztzeit wurden so düster ausgemalt, dass jedes Mittel zur Besserung recht zu sein schien. Dabei waren bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Argumente meist nicht mehr zu unterscheiden. Vordergründige Einigkeit in ideologischen Grundpositionen schien die differenzierte Auseinandersetzung zu verhindern.

Es ist in der damaligen Epoche ein schwerer, vermutlich lange nicht wieder gutzumachender Schaden entstanden; das Gewicht bildungswissenschaftlicher Aussagen für die öffentliche Meinungsbildung wurde noch geringer als es ohnehin schon war – im Vergleich etwa zur Medizin oder zur Physik. Denn manche euphorische Perspektive stellte sich allmählich als Illusion heraus; auf die Phase des grenzenlosen Optimismus folgte nicht selten die Ernüchterung. Der derzeitige Stand der Gesamtschuldebatte in der Bundesrepublik Deutschland ist ein Beispiel dafür. Und natürlich schiebt man nun auch den Wissenschaftlern einen Teil der Verantwortung zu. Heute muss das Anlass sein, in strenger Selbstkritik die Ursachen dieser Entwicklung zu benennen. Dass man die problematische Verflechtung zwischen politischen und wissenschaftlichen Fragestellungen und die Besonderheiten ideologischer und theoretischer Argumentation nicht deutlich genug sah, scheint eine der Hauptursachen zu sein.

Welches sind die Mermale *politischer Argumentation?* Hier werden Handlungsprogramme zu Teilbereichen des sozialen Miteinanders aufgestellt. Interesse ist das Durchsetzen von Soll-Aussagen auf der Grundlage von Bekenntnissen; Methode ist, in einer Demokratie, die Schaffung von Mehrheiten für eine Veränderung der Wirklichkeit durch Ueberredung, Propaganda und Ueberzeugung. Welches sind die Merkmale *wissenschaftlicher Argumentation?* Hier werden Fragen zu Teilbereichen des sozialen Miteinanders beantwortet. Interesse ist das Finden von Ist-Aussagen auf der Grundlage von Erkenntnissen; Methoden sind systematische Beobachtung, Beschreibung und Analyse der Wirklichkeit ggf. unter Zuhilfenahme experimenteller Verfahren.

Zwar wird es nicht immer möglich sein, *Bekenntnis* von *Erkenntnis* sauber zu trennen. Insbesondere der Politiker wird dazu nicht immer in der Lage sein; es kann für ihn sogar zur Taktik gehören, Bekenntnis und Erkenntnis absichtlich miteinander zu vermischen. Vom Wissenschaftler dagegen darf erwartet werden, dass er kenntlich macht, was er für Bekenntnis hält und was für Erkenntnis, und wie er zu beidem gekommen ist. Nur wenn man sich um diese Unterscheidung ständig bemüht, kann die Wissenschaft Politikberatung wagen, ohne sich der Bestechlichkeit zeihen lassen zu müssen. Forschung darf nicht manipulierbar sein, wenn sie helfen soll, Chancen von Illusionen zu unterscheiden.

Als Ziel dieser Abhandlung ist nach diesen Vorbemerkungen zu nennen: die Bestandesaufnahme der Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsreform. Dabei wird im Interesse der Klarheit eher der grobe Strich bevorzugt; Nebenkriegsschauplätze um einzelne Forschungs-

befunde und Forschungsmethoden werden vernachlässigt. Die erste Frage soll lauten, warum es überhaupt Reformen im Bildungswesen geben muss oder soll. Nur anschliessend an diese Zweckdiskussion kann geklärt werden, wo die tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen liegen. Abschliessend wird im Rückgriff auf diese Einleitung die Rolle der Bildungsforschung im Reformprozess schematisch einzuordnen sein.

2. Reformzwecke: Warum muss oder soll es überhaupt Reformen im Bildungswesen geben?

Eingeleitet sei dieser Abschnitt mit einem sicher nicht sehr beliebten Bekenntnis: Es ist ein politischer Fehler, Bildungsreformen zu idealisieren, soweit zu idealisieren, als müsse es ständig und auf jeden Fall Reformen geben. Die gefährlichste Uebersteigerung dieser idealisierenden Grundeinstellung war und ist wohl das Ideologem von der «rollenden Reform» (1). Demgegenüber sei die These vertreten und absichtlich polemisch formuliert, dass Anstrengungen und Aufwendungen vermieden werden sollten, wo und wann immer das geht, ohne dass Schaden entsteht oder verbleibt. Natürlich wird zu definieren sein, was man unter Schaden versteht. Schon auf dieser abstrakten Stufe aber lässt sich feststellen, dass das Neue, also das Reformergebnis, seine Ueberlegenheit nachzuweisen hat, schon allein weil es Aufwand erfordert. Es reicht nicht aus, wenn die Reformergebnisse genau so günstig zu bewerten sind wie die vorangegangenen Zustände, Umstände oder Verhältnisse.

Aus dem Gesagten folgt, dass sehr viele Reformen denkbar sind, die man trotzdem nicht vornehmen sollte; das Mögliche ist hier also durchaus nicht durchweg wünschenswert. Als einige Beispiele aus der Vergangenheit, bei denen man der Faszination des Möglichen erlag, ohne sicherzustellen, ob es auch wünschenswert sei, sind zu nennen: manche Fehl- und Ueberentwicklungen der Unterrichtstechnologie, der programmierten und computergesteuerten Unterweisung; manche anarchischen Pädagogiken im Gefolge der antiautoritären Erziehungsideologie; sogar wohl manche bildungsökonomisch begründeten Massnahmen der Strukturreform, die ohne Rücksicht auf Bedarf und Markt im Tertiärsektor angelegt wurden.

Allerdings sind auch viele Reformen vorstellbar, die sehr wohl wünschenswert, leider aber nicht oder noch nicht möglich sind oder scheinen, weil es an den erforderlichen Kenntnissen und Methoden offensichtlich fehlt oder aber auch an den erforderlichen Ressourcen oder an beidem; oder weil ihre Verwirklichung nur mit unangemessenem Aufwand, möglicherweise auf Kosten anderer wichtiger Ziele, einzulösen ist. Auch hierfür sind Beispiele zu nennen: der Erwerb von zwei, drei oder mehr Fremdsprachen für jedermann etwa, die weitgehende Individualisierung der Schulerziehung, oder schliesslich – ein zugegeben sehr krasses Beispiel ausserhalb des hier behandelten Themas – dass alle Menschen auf der Erde sich täglich sattessen können.

Die übergreifenden Zwecke eines Reformplans also müssen mit viel grösserer Konsequenz definiert und diskutiert werden, ehe eine Reform in Gang gesetzt werden soll. Es handelt sich hier um das Problem der *Legitimation von Reformzwecken.* Im normativen Charakter übergeordneter Reformzwecke ist begründet, dass der Beitrag der Bildungsforschung zu dieser Legitimation nur in der Unterstützung oder Ueberwachung der *Rationalität des Legitimationsprozesses* liegen kann; eigene Parameter für die Legitimität von Zwecken vermag Wissenschaft nicht zu liefern. In pluralistisch demokratischen Gesellschaften werden sich alle Legitimitätsparameter einem Kriterium nachzuordnen haben, dem Kriterium des gesellschaftlichen Wertkonsens. Manches vermeintliche Scheitern oder partielle Scheitern von Bildungsreformen kann allein dadurch erklärt werden, dass sich im Nachhinein zunehmend herausstellte, dass ein tragfähiger gesellschaftlicher Wertkonsens über die Reformzwecke nicht vorlag und nun in der öffentlichen Diskussion über die Reformergebnisse die Stimmen unüberhörbar wurden, die bereits bei der Zweckdiskussion hätten gehört werden sollen. Zu denken ist hier

zum Beispiel an die Geschichte und den gegenwärtigen Stand der schwedischen Gesamtschulreform. Es zeigt sich, dass es sich langfristig nicht auszahlt, einen Pseudokonsens über Reformzwecke zu erschleichen oder mit Tricks zu erreichen. Es ist eine Illusion anzunehmen, gesellschaftlicher Wertkonsens sei dasselbe wie parlamentarischer Mehrheitssieg oder Mehrheitskompromiss, wie er bis heute als Rechtfertigung der schwedischen Bildungsreform unter Verweis auf den Visby-Kompromiss (2) beschworen wird. Vielmehr müssen die Positionen mehrerer Personengruppen in den Prozess der Konsensbildung über die Reformzwecke einbezogen werden. Zu denken ist in erster Linie an sechs Personengruppen: (1) Politiker; (2) Leute der Bildungsverwaltung, denen in erster Linie lenkende und durchsetzende Funktionen zukommen sollen; (3) Lehrer, Lehrerbildner und Wissenschaftler, denen Entwicklungsaufgaben im Reformprozess übertragen werden sollen; (4) Wissenschaftler, die Evaluationsaufgaben übernehmen sollen; (5) Lehrer, die in der Reformpraxis stehen; und schliesslich (6) Eltern und Personen der interessierten Oeffentlichkeit, die unmittelbar oder mittelbar von der Reform betroffen sein werden. Diese sechs Personengruppen sind zwar unterschiedlich gross und unterschiedlich stark durch Interessenverbände abgestützt, wohl aber gleich wichtig. Welche Organisationsstrukturen für den Prozess der Legitimation zu praktizieren sind, wird sehr stark von den historischen, nationalen und regionalen Bedingungen des Einzelfalles abhängen.

Reformzwecke können intentionalen oder funktionalen Charakter haben. Unter einem *intentionalen Zweck* versteht man z.B. die Erhöhung der Quoten höherer Schulabschlüsse durch Struktureingriffe (also bildungsökonomische Zwecke) oder die Veränderung der Bildungsziele im kognitiven oder affektiven Bereich (also curriculare Zwecke). Demgegenüber sind *funktionale Zwecke* solche, bei denen die Veränderungen im Bildungswesen nur Vehikel für andere Zwecke sind, etwa für die gesellschaftliche Systemveränderung, wenn man diese durch unmittelbare politische Einflussnahme nicht bewirken kann (also politische Zwecke), oder für die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen für Lehrer (also wirtschaftliche Zwecke) usw. Mitunter werden diese Zwecke komplementär auftreten, mitunter alternativ. Auch hier, wie bei der Zweckdiskussion als ganzer, ist eine entscheidende Bedingung dafür, dass Reformchancen nicht zur Reformillusion werden, dass die Zwecke allen Betroffenen ausreichend in ihrer Intentionalität und Funktionalität vor Beginn des Reformprozesses deutlich sind.

3. Reformchancen: Welche Möglichkeiten der Reform des Bildungswesens haben sich erwiesen?

Wenn heute in Westeuropa von Schulreform die Rede ist, ist damit nach wie vor in erster Linie die Gesamtschulreform gemeint, also eine Massnahme der äusseren Strukturreform, bei der vertikale Differenzierungsformen abgelöst werden sollen durch eine horizontale Organisationsstruktur des Schulwesens. Wenn man eine Bilanz ziehen soll, welche vorteilhaften Effekte Schulsysteme mit horizontaler Struktur bisher gebracht haben, so müssen zunächst drei wichtige Einschränkungen vorausgeschickt werden.

Erstens gibt es berhaupt kein historisches Vorbild für die Einführung eines neuen Schulsystems ausschliesslich oder überwiegend auf der Grundlage von Forschungsresultaten. Auch die grosse schwedische Schulreformgesetzgebung von 1962 stützte sich im wesentlichen auf nur eine grössere Untersuchung, die von Svensson (1958 und 1962), die im übrigen in ihren Kernaussagen kurz darauf von Dahllöf (1967 b) weitgehend widerlegt worden ist.

Zweitens sind die Vergleichsmöglichkeiten grundsätzlich dadurch erschwert, dass – ausser den Strukturmerkmalen – die Ziele der zu vergleichenden Systeme erheblich divergieren. Beispielsweise werden heute oft die mangelhaften Sprachkenntnisse der schwedischen Gesamtschüler beklagt; der aufmerksame Beobachter aber konnte schon vorher erkennen, dass

das Ziel Sprachkompetenz, insbesondere Fremdsprachenkompetenz, nicht mehr im gleichen Masse wichtig genommen wurde wie zuvor.
Drittens schliesslich, und das ist der wichtigste Punkt, hat sich inzwischen herausgestellt, dass die äussere Organisation eines Schulwesens nur eine ziemlich untergeordnete Rolle für die tatsächlichen pädagogischen Effekte spielt. Die ersten internationalen Belege dafür lieferten die IEA-Studien (Postlethwaite, 1968). Heute zeigen auch Zwischenberichte zur Evaluation der Gesamtschulversuche in der Bundesrepublik Deutschland (Schwarzer, 1979; Teschner, Stolz, Schinkel, 1979), dass durch die Variable Schulorganisation oft weniger als 5 % der gefundenen Unterschiede erklärt werden können, auch da, wo die Gesamtschule günstigere Resultate erbringt, nämlich im affektiven Bereich.
Daraus folgt, dass die günstigeren Möglichkeiten der Bildungsreform in der Veränderung der didaktischen Mikrostruktur liegen dürften. Zukünftige Bildungsforschungsprogramme sollten hier verstärkt ihre Akzente setzen, insbesondere auch bei der Reform des Primarschulwesens. Zu denken ist dabei an Variablen wie Lehrstil, didaktische Veranschaulichung, Kindgerechtigkeit des Zeitbudgets und anderes mehr, aber auch an das Problem der Kompatibilität elterlicher und schulischer Erziehungsziele und Erziehungsstile.
Nichtsdestoweniger haben auch Reformen der schulischen Makrostruktur heute schon tendenziell positive Effekte aufzuweisen: Dazu gehört zunächst die Erhöhung der Zahl gehobener Abschlüsse (Fend et al., 1976), bei denen zumindest noch niemand nachgewiesen hat, dass sie, wie oft behauptet, inhaltlich weniger wert sind. (Eine ganz andere Frage ist, was dann mit all den Menschen mit gehobenen Abschlüssen geschehen soll.) Dazu gehört weiter, dass Schüler traditionell benachteiligter Sozialschichten grössere Erfolgschancen zu bekommen scheinen, obwohl hier die letzten Nachweise aufgrund von Längsschnittuntersuchungen sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in Oesterreich noch nicht erbracht sind (Royl et al., 1978); das wird in den nächsten ein bis zwei Jahren so weit sein. Und dazu gehört drittens, dass – bei allen oben genannten Einschränkungen – Schulverdrossenheit und Schulangst sich eher abbauen lassen (Schwarzer, 1975; Teschner, Jochimsen, Stolz, 1978); wie dauerhaft diese Effekte sind, bedarf allerdings noch der genauen Beobachtung.
Als zweiter Hauptpunkt ist als eine Reformchance zu nennen: Reformen können als Mechanismen sekundärer Motivation wirksam sein. Wir untersuchen in Schleswig-Holstein in einer empirischen Vergleichsuntersuchung zwischen Gesamtschulen und einer Kontrollstichprobe drei aufeinanderfolgende Schülerlehrgänge vom 5. bis zum 10. Schuljahr (Teschner, Jochimsen, Stolz, 1977) und finden dabei nicht selten – einmal ganz abgesehen von den inhaltlichen Aspekten unserer Ergebnisse –, dass sich die Ergebnisse bei den späteren Jahrgängen der Versuchsschulen häufig wieder denen des traditionellen Schulwesens annähern, oder anders: Die Neuwertigkeit eines Reformprogramms vermag die Beteiligten offensichtlich zumindest kurzfristig auffällig zu motivieren. Wie man diesen Effekt dauerhaft nutzen kann, ist zunächst nicht beantwortbar; denn es ist unbekannt, wie lange dieses Motiv «variatio delectat» überhaupt wirksam sein kann.
Eine dritte Möglichkeit des Nutzens pädagogischer Reformen soll noch erwähnent werden: Reformen können durch Aktivitätsbindung dem Abbau sozialer Spannungen dienen. Diese These wird manchen überraschen, manchem möglicherweise sogar zynisch vorkommen. Sie besagt, dass es besser ist, Aktivitätsdruck in wohlgeplanten Reformmassnahmen zu kanalisieren, als zuzulassen, dass er sich in destruktiven Reaktionen im Rahmen eines ungeliebten Systems entlädt. Aus diesem Grundgedanken würde folgen, das es klüger ist, verschiedene überschaubare und durchaus konkurrierende Teilreformen zu fördern als auf grosse nationale bildungspolitische Handstreiche zu setzen, für die sich dann im Nachhinein Mehrheiten begeistern sollen. Hier würde sicher auch eine zumindest teilweise Reprivatisierung des Schulwe-

sens durchaus spannungsabbauende und gleichzeitig wettbewerbsfördernde Effekte im skizzierten Sinne haben können.

4. Reformillusionen: Welche Grenzen der Reform des Bildungswesens haben sich erwiesen?

Ohne die einleitende Diskussion der Reformzwecke jetzt weiterführen zu wollen, sei doch gesagt, dass man manche diffuse Zielprojektion der Vergangenheit schon am Schreibtisch als Illusion hätte erkennen können, wenn man sich die plausiblen Konsequenzen eiliger Zwecksetzungen klargemacht hätte. Etwa die Zahl der Maturaabschlüsse zu erhöhen bis hin zu amerikanischen Quoten, so sinnvoll das einem bildungspolitisch auch scheinen mag: das kann ohne Substanzverlust des mittleren Maturaniveaus überhaupt nicht funktionieren. Hier stossen wir (ich sage diffus) «irgendwo» an die Grenzen der Veränderbarkeit des Menschen, an die Grenzen seiner Lernfähigkeit. Natürlich kann eine solche Projektion unter verschiedensten Aspekten dennoch sinnvoll bleiben, zumal ja die Senkung eines mittleren Leistungsniveaus nicht die Senkung des Leistungsniveaus gerade der Spitzengruppe ausmachen muss, die vorher allein das Privileg des entsprechenden Zertifikates genoss. Eine Illusion aber ist es zu meinen, durch Reformen im Bildungswesen liesse sich die natürliche anthropologische Merkmalsvariation verringern, unterstellt einmal, man solle das wollen. Man müsste heute allmählich wissen, dass eine solche Projektion von der Egalität im Bildungswesen nichts anderes ist als anachronistische Revolutionsromantik. Da wir allerdings nur in den seltensten Fällen relativ gut sagen können, wo und wann wir an die absoluten Grenzen der menschlichen Veränderbarkeit stossen, liegt sicher auch eine Gefahr darin, dass man allzu früh vor überfälligen und wünschenswerten Reformschritten zurückscheut, weil man die tatsächlichen Möglichkeiten unterschätzt. Als Beispiel sei an die ausserordentlich hohen Anstrengungen erinnert, die zur Förderung und Unterstützung mancher behinderter und schwerstbehinderter Menschen nötig sind und auch geleistet werden, obwohl die objektiven Möglichkeiten der Veränderung nur ausserordentlich gering sind. Hier spielen dann auch wieder Fragen der Ethik und des politischen Konsens hinein.

Dieser zweite Aspekt, das Problem des politischen Konsens, scheint die derzeit wichtigste Grenze für Bildungsreformen zu sein. Nehmen wir als Beispiel die Zielprojektionen «soziale Integration» einerseits und «Leistungsindividualisierung» andererseits. Solche Ziele sind logisch und faktisch weitgehend inkompatibel, und nur über Konsensbildung lassen sich Entscheidungen für oder gegen eine Favorisierung des einen oder anderen rechtfertigen und durchhalten. Wie oben schon erläutert, sind dafür parlamentarische Mehrheiten nicht ausreichend. Wir wissen z.B. aus englischen Forschungen (3), dass der Konsens mit den Reformpraktikern an der Basis sehr wichtig ist. Dort erwiesen sich die Effekte der Differenzierungsform *streaming* auf der *primary school* bei den Schülergruppen als günstig, bei denen die enstsprechenden Lehrer eine positive Haltung zum streaming hatten, während bei den Lehrern, die dem streaming ablehnend gegenüberstanden, auch die Unterrichtseffekte schlechter waren. Dies konnte nur deshalb so sein, weil alle betroffenen Lehrer im voraus mehr oder weniger deutliche politische Erwartungen und Vorlieben im Zusammenhang mit dieser Differenzierungsmassnahme hatten. Skepsis ist also angebracht, ob durch zentralistisch-staatliche Massnahmen solcher Grunddissens bei den betroffenen Trägern der Reform überwunden werden kann, wie man es in Schweden lange Zeit versuchte und auch in einigen Bundesländern Deutschlands, in gewisser Weise auch in Oesterreich. Statt dessen sollte wohl konsequenter als bisher erprobt werden, ob nicht alternative und auch konkurrierende Reformmodelle – und sei es teilweise auf regionaler und auch privater Basis – zugelassen und gefördert werden sollten.

Als drittes sei auf die methodischen und ökonomischen Grenzen der Bildungsreform verwiesen. Die beiden Aspekte methodisch und ökonomisch werden zusammengefasst, weil sich gerade in der Bildungsreform der Methodenaufwand zunehmend als eine Funktion der Ressourcen herausgestellt hat. Geht man davon aus, wie eingangs begründet, dass jede Reform, um sich zu rechtfertigen, des Nachweises der Ueberlegenheit der Produkte bedarf, dann muss der Reformprozess zwei untrennbare Elemente haben: die Innovation und die Evaluation oder, anders gesagt, die Entwicklung und die Forschung. Schon vor mehr als 10 Jahren hat Ake Bjerstedt (1967) in seiner Schrift «Die Schule und die pädagogische Entwicklungsarbeit» davor gewarnt, das zu vergessen oder geringer zu bewerten, was man nicht bzw. nicht ohne ungebührlichen Aufwand messen kann. Dieses Dilemma freilich geht nicht allein zu Lasten der Forschung. Vielmehr behindert und begrenzt sich eine Reform oft selbst dadurch, dass ihre Initiatoren und Träger nicht fähig oder nicht bereit sind, ihre Ziele und Erwartungen so zu konkretisieren und zu operationalisieren, dass der zu fordernde Evaluationsaufwand und Evaluationsanspruch einzulösen ist. Andererseits liegen die methodischen und ökonomischen Grenzen der Bildungsreform nicht aussschliesslich in diesem Spannungsverhältnis zwischen Innovation und Evaluation begründet. Vielmehr wäre der infrastrukturelle Aufwand etwa für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung oder für Oeffentlichkeitsarbeit und Elternarbeit einfach zu gross, um gerade Reformen der schulischen Binnenstruktur im Primarbereich voll verständlich und wirksam zu machen. Man wird schnell den Punkt erreichen, wo dieser Aufwand durch die erhofften Ergebnisse nicht mehr gerechtfertigt werden kann. Natürlich ist auch die genaue Plazierung dieser Grenze eine Frage der politischen Konsensbildung (4).

5. Rolle der Forschung: Welche Funktionen kann Bildungsforschung im Reformprozess wahrnehmen?

Im vierten Abschnitt kann auf dem Hintergrund der bisherigen Thesen recht knapp skizziert werden, welches – idealtypisch – die Funktionen der Bildungsforschung im Reformprozess sind. Die Notwendigkeit der Forschung für jede Reform ergibt sich aus der Forderung nach einem Massstab, mit dessen Hilfe das Gelingen der Reform bewertet werden kann. Dabei kann die Forschung drei Funktionen haben (5):

- Die *heuristische Funktion* steht dann im Mittelpunkt, wenn bei einer Kette von Einzelinnovationen mit relativ kurzfristigen Zielen Anhaltspunkte für weiterreichende Zielvorgaben und Entwicklungsperspektiven gewonnen werden sollen.
- Die *identifikatorische Funktion* kommt vor allem der Forschung im Rahmen von Innovationen grossen Stils zu, bei denen die Ueberlegenheit bestimmter Systeme im Sinne der Innovationsziele nachgewiesen werden soll. Systemvergleiche also oder auch Vergleiche von bereits exakt ausgeformten Systemvarianten wären hier zu nennen.
- Eine *technologische Funktion* erfüllt die Forschung, wenn sie der weiteren Optimierung im Rahmen von Einzelmassnahmen einer Innovation oder der weiteren Optimierung von prinzipiell als überlegen ausgewiesenen Systemen dienen soll. Schliesslich kann es um die Umsetzung wissenschaftlich bereits abgesicherter und politisch adoptierter Innovationen in den pädagogischen Alltag gehen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Abschliessend seien zusammenfassend einige zentrale Thesen noch einmal aufgegriffen und mit Forderungen versehen, die bei laufenden und zukünftigen Reformen im Bildungswesen zu beachten sind.

1. These: Reformen im Bildungswesen sind nicht a priori nötig. *Folgerung:* Für jede einzelne Reformmassnahme ist zu belegen, welche vermeintlichen oder erwiesenen Missstände des

Bestehenden überwunden werden sollen und welche besseren Produkte das reformierte System erbringen will.
2. These: Voraussetzung für das Gelingen nötiger Reformen sind legitimierender Wertkonsens, eine empirisch-rationale Strategie zwischen Utopismus und Skeptizismus und die Beachtung der Verhältnismässigkeit von Aufwand und Ertrag. *Folgerung:* Reformen aufgrund von politischer Macht, auch wenn diese durch parlamentarische Majoritäten gesichert ist, werden langfristig scheitern. Zu suchen ist der breite Konsens aller betroffenen Personengruppen, insbesondere derer, die aktiv den Reformprozess tragen sollen. Eher zu bevorzugen sind verschiedene komplementäre oder konkurrierende Reformansätze, die aber von den Betroffenen bejaht werden, als zentralistisch verordnete und vollstreckte Massnahmen. Dabei muss von Anfang an die Bereitschaft vorhanden sein oder erzeugt werden, sich der empirisch-rationalen Ueberprüfung der Wirksamkeit der Reformmassnahmen zu stellen. In jedem Einzelfall sollte auch die Frage beantwortet werden, ob der für eine Reformidee nötige Aufwand mehrheitlich als gerechtfertigt für die Erreichung des Neuen akzeptiert wird.
3. These: Bildungsforschung kann im Reformprozess heuristische, identifikatorische und technologische Funktionen übernehmen. *Folgerung:* Die Forscher müssen sich dagegen wehren, nur als willfährige Adjutanten der Politiker akzeptiert zu werden. Alle Phasen von Reformprozessen bedürfen neben der politisch-ideologischen Argumentation auch der wissenschaftlich-theoretischen Argumentation. Nur so lässt sich der heute mögliche Grad aufgeklärten Handelns in sozialen Prozessen sichern.

Les réformes: chances et illusions. Possibilités et limites de la réforme en éducation à la lumière de quelques projets européens de recherche éducationnelle.

L'article, s'appuyant sur d'importants projets européens, évalue la part de chance et d'illusion attribuable à la réforme en éducation. Des conclusions fondamentales portent aussi bien sur la recherche que sur la politique éducationnelles: des majorités parlementaires ou des mesures centralisatrices ne sauraient donner aux réformes éducatives une base suffisante; les conditions essentielles pour la réussite des réformes comportent des buts clairement définis, un consensus quant aux valeurs légitimant la réforme, ainsi qu'une stratégie expérimentale. De ce fait, il est bon d'envisager, dans les démocraties pluralistes, des modes de réforme complémentaires, voire concurrentiels.

Educational reforms: chances and illusions.
The possibilities and limits of educational reform in the light of selected european projects.

The author examines important european projects and evaluates the part of chance and illusion which can be attributed to reform in education. Basic conclusions deal with research as well as educational policy. Parliamentary majorities or centralisation attemps will not in themselves be sufficient. Essential conditions for the succes of reforms must include clearly defined aims, an agreement amongst all concerned as to the values underlying the reform as well as an experimental strategy. For this reason pluralistic democracies must consider a pluralism of different and even rival patterns of reform.

LITERATUR

Bierschenk, B.: Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule. Hannover, 1968.
Bjerstedt, A.: Skolan och pedagogiska utvecklingsarbetet. Kompendier nr. 2. Malmö, 1967 (pedagogisk-psykologiska institutionen).
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Dillingen 1977. Stuttgart, 1979.
Centre for Educational Research and Innovation (CERI): Case Studies of Educational Innovation. 4 Volumes. Paris, 1973.
Dahllöf, U.: Måldefinitioner och kursplanering: Behovet av modeller. In: Undervisningsteknologie, 1967 (a), 10, 7 - 9.
Dahllöf, U.: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mal- och processanalyser av skolsystem I. Stockholm, 1967 (b).
Departement of Education and Science: Children and their Primary Schools. 2 Volumes. London, 1967.
Fend, H., et al.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 55. Stuttgart, 1976.
Haft, H., Teschner, W.-P.: Funktionen der Forschung im Prozess der Curriculuminnovation: Problemstellungen, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten. In: Hameyer, U., Aregger, K., Frey, K.: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim und Basel, 1976.
Marklund, S.: Grundskolan, framväxt och organisation. Stockholm, 1964.
Mitter, W., Weishaupt, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Vier Fallstudien. Weinheim und Basel, 1979.
Postlethwaite, T. N. (Hrsg.): IEA Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt a. M., 1968.
Rolff, H. G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Frankfurt a. M., 1970.
Royl, W., et al.: Lernerfolgsmessung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den Schleswig-Holsteinischen Gesamtschulversuchen. (Modellversuche im Bildungswesen 15.) Kiel, 1978.
Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg. Zur Dianose und zur Bedeutung der Leistungsangst in der Schule. Düsseldorf, 1975.
Schwarzer, R.: Schulangst und Schulunlust in Gesamt- und Regelschulen. Aachen, 1979.
Teschner, W.-P. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen, 1971.
Teschner, W.-P.: Pädagogische Innovation in Schweden. Stuttgart, 1972.
Teschner, W.-P.: Curriculumreform als Innovation – Strategien und Modelle unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Forschung. In: Frey, K., et al. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch (3 Bände), München, 1975.
Teschner, W.-P., Jochimsen, I. D., Stolz, G. E.: Wissenschaftliche Auswertung der Schulversuche mit Gesamtschulen. Vier-Jahres-Plan. (Projektbericht WAS 5.) Kiel, 1977.
Teschner, W.-P., Jochimsen, I. D., Stolz, G. E.: Schulangst und Schulunlust in verschiedenen Differenzierungsmodellen. (Projektbericht WAS 6.) Kiel, 1968.
Teschner, W.-P., Stolz, G. V., Schinkel, K.: Selbstkonzept und Idealkonzept von Schülern im inter- und intraschulischen Vergleich. (Projektbericht WAS 7.) Kiel, 1979.

ANMERKUNGEN

1 Vergleiche beispielsweise *Rolff* (1970). Schon Jahre zuvor hatten kritische Stimmen aufgrund schwedischer Erfahrungen vor dieser «Hamster-im-Laufrad-Ideologie» gewarnt, wie etwa *Dahllöf* (1967 a) mit seinem Aphorismus, dass die «Reform nicht so rollen darf, dass sie ins Schwimmen gerät».

2 Im Visby-Kompromiss von 1960 einigten sich vier der im schwedischen Reichstag vertretenen Parteien (Sozialdemokraten, Konservative, Liberale und Bauern-Zentrum) gegen die Stimmen der Kommunisten auf eine Hauptlinie für die zukünftige Reform der Grundschule. Vergleiche dazu *Marklund* (1964), *Bierschenk* (1968), *Teschner* (1972).

3 Beispielsweise aus dem *Plowden*-Report, Departement of Education and Science (1967); die hier gemeinte Teiluntersuchung ist als deutsche Uebersetzung nachzulesen in *Teschner* (1971), S. 80 ff.

4 Das Problem der Evaluation schulischer Neuerungen wurde an fünf Fallstudien auf dem CERI-Seminar Dillingen 1977 untersucht und in der Schrift der Bund-Länder-Kommission (1979) dokumentiert. Ferner sei auf die Publikation CERI (1973) und *Mitter & Weishaupt* (1979) verwiesen.

5 Dieser Abriss ist als Ergänzung im Rahmen einer ausführlicheren Modell-Skizze in *Teschner* (1975) und *Haft & Teschner* (1976) zu verstehen.