

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 22 (2000)

**Heft:** 1

**Artikel:** Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen : von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen

**Autor:** Gretler, Armin

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786544>

### **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:** 05.01.2025

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

# Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen

Armin Gretler

*In der institutionellen Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung der Nachkriegszeit werden fünf markante Phänomene identifiziert: 1) die mit dem erwachenden Interesse der Bildungspolitik an Forschung und Entwicklung zusammenhängende institutionelle Expansion im Jahrzehnt 1965 – 1975 (im vorliegenden Artikel werden für diesen Zeitabschnitt nicht die universitären, sondern die damals entstehenden verwaltungsinternen Institutionen untersucht); 2) die Gründung teilweise marktwirtschaftlich orientierter universitärer Forschungsdienstleistungsstellen in den neunziger Jahren; 3) der starke Zuwachs an privaten Klein- und Kleinstunternehmen der Bildungsforschung und –entwicklung in der ersten Hälfte der neunziger Jahre; 4) die Restrukturierung verschiedener kantonaler Institutionen im Gefolge des New Public Management und 5) die schrittweise Schaffung von identitätsstiftenden und zusammenarbeitfördernden Institutionen. – Die Erfassung der thematischen Akzente der Bildungsforschung stellt einige methodologische Probleme. Neben einem erstaunlich stabilen «Courant normal» vor allem psychopädagogisch-didaktischer Forschung sind der Beitrag der Bildung zum wirtschaftlichen Wachstum und zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit sowie die Curriculum- oder Lehrplanforschung Beispiele für Themen, die sowohl am Anfang als auch am Schluss der untersuchten Periode von grosser Bedeutung waren. Die geschichtliche Betrachtung mündet aus in einige aktuelle Fragestellungen und einig Ausblicke auf die nahe Zukunft.*

## 1. Einleitung und Vorbemerkungen

Mit Ausnahme der bedeutenden Entwicklung, die im ausgehenden 19. Jahrhundert in Genf einsetzte (siehe dazu z. B. Hofstetter & Schneuwly, 1998), kann die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg gleichsam als Vorgeschichte der schweizerischen Bildungsforschung bezeichnet werden; in der Deutschschweiz waren die Erziehungswissenschaften mit wenigen punktuellen Ausnahmen noch fast ausschliesslich geisteswissenschaftlich orientiert (für eine zusammenfassende Beschreibung dieser Epoche siehe z. B. Schweizerische Koordinationsstelle für Bil-

dungsforschung / SKBF, 1996a). Eine neue Entwicklung beginnt nach der Zäsur des Zweiten Weltkrieges. Im vorliegenden Beitrag soll diese Entwicklung unter dem Gesichtspunkt Institutionen und Themen beschrieben und kommentiert werden. Gemäss der im Editorial dieser Nummer begründeten Einführung des Begriffs «gesellschaftliche Erwartungen» werden einige der institutionellen und thematischen Entwicklungen hier mit ihm in Verbindung gebracht; es erweist sich aber, dass dieser Ansatz beim jetzigen Stand der Konzeptualisierung im Rahmen dieses Artikels noch nicht über eine Annäherung hinaus entwickelt werden kann.

Der Begriff der «gesellschaftlichen Erwartungen» kann hier darum nur durch einige vorläufige Anmerkungen erläutert werden. Wie werden gesellschaftliche Erwartungen identifiziert oder gar gemessen? Wer formuliert sie? An wen richten sie sich? Diese grundlegenden Fragen werden hier nicht systematisch angegangen. Der vorliegende Beitrag geht vielmehr von einem Alltagsverständnis aus, das verschiedene Ebenen gesellschaftlicher Erwartungen und Strömungen unterscheidet und sich bewusst ist, dass jede Tendenz in der Regel von der jeweiligen Gegentendenz begleitet wird; in diesem Sinne gilt es zu unterscheiden zwischen *Mainstream* oder dominanter Erwartung und Minderheitsströmungen. Diese allgemeine Aussage wird im Folgenden an einigen Stellen anhand der Entwicklungen konkretisiert und präzisiert, die im Bereich Institutionen und Themen im einzelnen untersucht werden. Immerhin sei einleitend noch angedeutet, dass der Begriff «gesellschaftliche Erwartungen» selbstverständlich auch viel mit politischen Kräfteverhältnissen zu tun hat und dass es nicht nur zwischen «übergeordnetem Zeitgeist» und nationalen Ausprägungen, sondern innerhalb der Schweiz auch zwischen der nationalen und der kantonalen Ebene zu unterscheiden gilt.

Schliesslich vier Vorbemerkungen, die vor allem damit zu tun haben, dass es in diesem Beitrag um junge und jüngste Geschichte der schweizerischen Bildungsforschung (bis zum heutigen Tag) geht. Die erste: Es ist zum Teil die Rede von Geschehnissen, die (noch) nicht öffentlich schriftlich fassbar sind und deshalb im Literaturverzeichnis noch keinen Niederschlag finden. Die zweite: Es geht häufig um Interpretationen dieser Geschehnisse; Interpretationen aber sind immer teilweise subjektiv. Beteiligte Akteure und Beobachter/innen werden deshalb gebeten, diese Interpretationen kritisch zu prüfen und allenfalls zu kommentieren. Die dritte: Es liegt im Charakter einer Arbeit, die sich bemüht, Überblick auch über jüngste Vergangenheit zu schaffen, dass Geschehnisse berührt werden, die noch ungenügend erforscht sind. In diesem Sinne ist eine solche Arbeit immer auch eine Einladung zu weiterer (historischer) Forschung. Die vierte, etwas allgemeiner: Der vorliegende Beitrag ist im wesentlichen deskriptiv. Es geht darum, Daten und Fakten zum Thema des Beitrags zu identifizieren und zu beschreiben. Er stützt sich kaum auf theoretische Modelle, die es erlauben würden, die festgestellten Fakten und Tendenzen aus einer allgemeineren Perspektive zu interpretieren. Gibt es solche Modelle? Oder geht es in der gegenwärtigen

Phase noch vor allem darum, Fakten zu beschreiben, aus denen Modelle sich dann ableiten lassen?

## **2. Zur Entwicklung der Institutionen der schweizerischen Bildungsforschung**

Lassen sich in der institutionellen (und thematischen) Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung der Nachkriegszeit markante Vorgänge erkennen? Diese Frage stellt sogleich eine weitere: Aufgrund welcher Kriterien soll ein Vorgang als markant bezeichnet werden? Im vorliegenden Zusammenhang sprechen wir von einem markanten Vorgang dann, wenn sich die Zahl der Institutionen – sei es gesamthaft, sei es in einer bestimmten Kategorie – in einem klar umgrenzten Zeitraum massiv verändert oder wenn institutionsintern in mehreren Institutionen ungefähr gleichzeitig sich gleiche oder ähnliche Ereignisse abspielen. Anhand dieser Kriterien lassen sich vier markante Vorgänge aus dem allgemeinen Strom herausheben: 1. die fundamentale institutionelle Umstrukturierung, Expansion und Neubegründung der Bildungsforschung im Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975; 2. die Schaffung von «Forschungsdienstleistungsstellen» an einigen Universitäten der Deutschschweiz im Laufe der neunziger Jahre; 3. die Explosion von privaten Klein- und Kleinstunternehmen der Beratung, Forschung und Entwicklung in der ersten Hälfte der neunziger Jahre; und 4. die Restrukturierung verschiedener verwaltungsinterner Institutionen in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre. Beim ersten und beim letzten Phänomen handelt es sich um gesamtschweizerische, beim zweiten und dritten um sozusagen ausschliesslich deutschschweizerische Entwicklungen.

Empirische Grundlage zur Identifizierung dieser vier markanten Entwicklungen sind die von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) periodisch herausgegebenen Verzeichnisse der Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung (SKBF, 1983, SKBF, 1989 und SKBF, 1996b). Der jüngsten Ausgabe dieses Verzeichnisses ist auch die folgende Tabelle entnommen, die einen Überblick über die 1996 erfassten Institutionen gibt:

*Tabelle 1: Institutionelle Struktur der schweizerischen Bildungsforschung*

Art der Institution	Anzahl	Veränderung gegenüber 1989
1. Hochschulinstitutionen		
- pädagogische, heilpädagogische, didaktische und ähnliche Institute	25	+6
- psychologische Institute	10	-
- soziologische Institute	2	-1
- andere (Linguistik, Medizin, Wirtschaftswissenschaften)	7	-
<b>Subtotal</b>	<b>44</b>	<b>+5</b>
2. Verwaltungsinterne Institutionen		
- auf nationaler Ebene	10	+3
- auf regionaler Ebene	2	-
- auf kantonaler Ebene	29	+8
- des Fürstentums Liechtenstein	1	-
<b>Subtotal</b>	<b>42</b>	<b>+11</b>
3. Private (und halböffentliche) Institutionen	39	+32
<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>+48</b>

Auf den kürzesten Nenner gebracht, zeigt die Tabelle, dass 1996 insgesamt 125 Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung erfasst wurden; davon sind je etwa ein Drittel Hochschulinstitutionen (44), sogenannte verwaltungsinterne Institutionen (42) und private Institutionen (39) (im übrigen siehe für einen ausführlichen Kommentar dieser Tabelle SKBF, 1996b: xi-xvi). Um Missverständnissen vorzubeugen, muss eine die institutionelle Struktur der schweizerischen Bildungsforschung prägende Feststellung auch an dieser Stelle gemacht werden: Die auf den ersten Blick erstaunlich hohe Zahl von 125 Institutionen hängt mit der föderalistischen Struktur des schweizerischen Bildungswesens zusammen, die sich auf die Bildungsforschung und Schulentwicklung überträgt und damit für deren starke Zersplitterung und Atomisierung verantwortlich ist. Tatsächlich stehen einer nur kleinen Zahl mittlerer und grosser Institutionen zahlreiche kleine und kleinste Institutionen gegenüber. Dazu gehören insbesondere auch die zumeist erst in den neunziger Jahren entstandenen privaten Institutionen. Hier wird offensichtlich, dass sich eine quantitative Erfassung der Bildungsforschung, die sich (wie hier) auf die Institution als Einheit abstützt, auch problematische Aspekte aufweist: Die Tabelle macht keinen Unterschied zwischen grossen und kleinen Institutionen. Die Gewichtung (z. B. Grösse und Struktur des Personals) und die weitere Charakterisierung jeder einzelnen Institution ist jedoch ohne weiteres möglich, wenn das obenerwähnte Verzeichnis beigezogen wird (SKBF, 1996b).

Ebenfalls auf die obenerwähnten periodischen Bestandesaufnahmen der SKBF stützt sich die folgende graphische Darstellung:

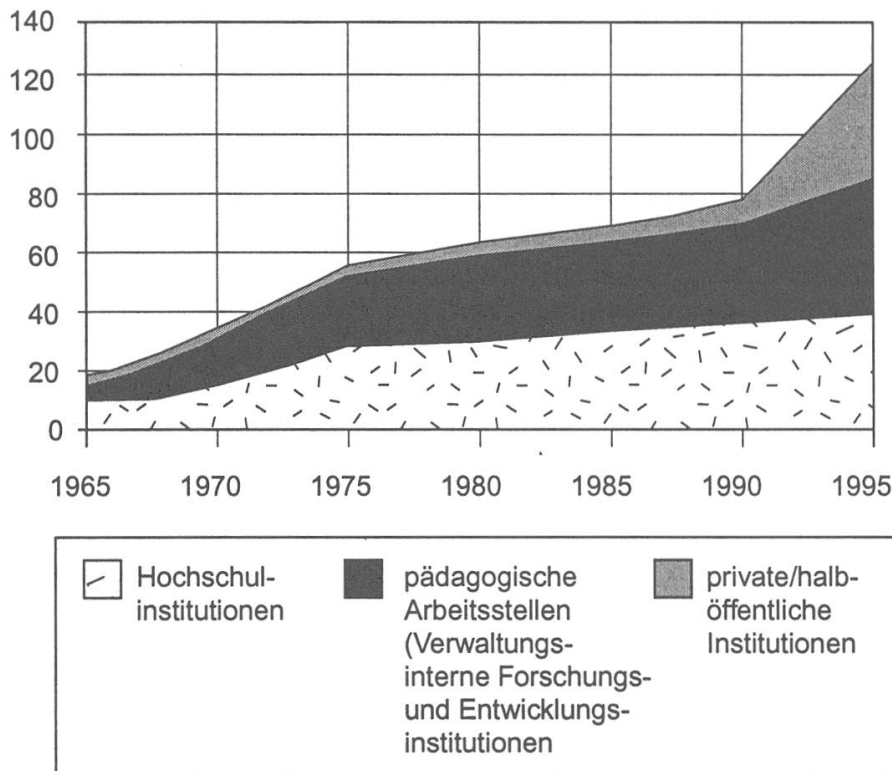


Fig. 1: Quantitative Entwicklung der Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung in der Schweiz, 1965-1995

Diese Darstellung illustriert insbesondere die in den folgenden Abschnitten 2.1 (Gründungswelle 1965-1975) und 2.3 (Explosion privater Institutionen in den neunziger Jahren) untersuchten Entwicklungen.

### 2.1 Die fundamentale institutionelle Umstrukturierung, Expansion und Neubegründung der schweizerischen Bildungsforschung im Jahrzehnt 1965-1975

Die graphische Darstellung zeigt u. a., dass zu Beginn der sechziger Jahre weniger als 20 Institutionen bestanden, einige wenige auf Hochschulebene, noch weniger auf verwaltungsinterner Ebene. Sie zeigt auch, dass dann im Jahrzehnt 1965-1975 etwa 40 Institutionen gegründet wurden, ungefähr gleichmässig verteilt auf die beiden Ebenen. Zwischen 1975 und 1990 nahm zwar die Zahl der Institutionen weiterhin zu, aber in einer viel bescheideneren Masse. Das Jahrzehnt 1965-1975 wird also mit Recht hervorgehoben. Warum diese Gründungswelle? Mit welchen gesellschaftlichen Erwartungen war sie verbunden?

Vorerst ist festzustellen, dass die Schweiz mit dieser Gründungswelle an einer weltweiten Strömung teilnimmt (siehe dazu de Landsheere, 1986, der von der «explosion des instituts de recherche dans les 'Golden Sixties'» spricht). Es muss also eine mindestens in den westlichen Industrieländern gleichgerichtete gesellschaftliche Erwartung vorhanden sein, die sich in der Gründung von Bildungs-

forschungsinstitutionen ausdrückt. Diese Bewegung spielt sich vor einem Hintergrund ab, der nicht nur für den Bereich der Bildung, sondern auch für zahlreiche andere Bereiche gesellschaftlicher Tätigkeit von Bedeutung ist. Er hängt zusammen mit einem nach der Zäsur des Zweiten Weltkrieges überall festzustellenden Aufbruch, der sich in den beiden auf den Krieg folgenden Jahrzehnten in eine allgemeine, von Reformdruck und Reformbereitschaft geprägte Grundstimmung wandelt.

Im Bereich der Bildung kann die Stossrichtung dieser gesellschaftlichen Erwartungen etwa durch folgende Stichworte gefasst werden: Bildung als grundlegendes Menschenrecht (siehe z. B. Dahrendorf, 1965), Demokratisierung der Bildung (siehe z. B. Coleman & al., 1966), Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus und Beitrag der Bildung zum wirtschaftlichen Wachstum (siehe z. B. Denison, 1962). Wir werden weiter unten bei der Untersuchung der Themen der schweizerischen Bildungsforschung sehen, dass diese die hier skizzierten Erwartungen unter den Titeln Chancengleichheit und Ausschöpfung der Begabungsreserven (Humankapital) aufgenommen hat.

Das Bildungswesen nimmt diese Erwartungen aber auch durch die Gründung von Forschungsinstitutionen auf. Im Folgenden interessieren hier vor allem die verwaltungsinternen Institutionen, denn diese machen – wenn auch quantitativ nur etwa die Hälfte – so doch das eigentlich Neue und Prägende dieser Gründungswelle aus. Dass die Entwicklung der Bildungsforschung an den Universitäten in diesem Artikel nicht den ihr gebührenden Platz einnimmt, hat aber einen zweiten, noch wichtigeren Grund.<sup>1</sup> Worauf ist das Erscheinen des neuen, verwaltungsinternen Institutionentyps in den sechziger Jahren (mit zwei Vorläufern in Lausanne und Genf) zurückzuführen, der sich von nun an mit wachsender Bedeutung neben die universitäre Forschung stellen wird? Entscheidend ist wahrscheinlich, dass Bildungspolitik und Bildungsverwaltung angesichts des oben erwähnten Reformdrucks und auch im Zuge einer allgemeinen Modernisierung staatlicher Tätigkeit die Forschung als ein mögliches Instrument zu erkennen beginnen, das zur Lösung ihrer Probleme einen Beitrag leisten könnte. Aufgeklärte Politik und Verwaltung sind aber auch von sich aus interessiert und bereit, ihre Entscheidungen mehr als bisher auf Fakten statt auf Meinungen abzustützen (für Genf hat Hutmacher, 1986, diesen Prozess im einzelnen und unter Nennung der wichtigsten Akteure beschrieben). Deshalb sind sie auf Forschung angewiesen, deren Hauptaufgabe es ist, Fakten zu erkennen und zu erhellen. Damit geht bald der Wunsch einher, Forschung steuern (allenfalls kontrollieren) zu können, erweist sich doch die scheinbar naheliegendste Lösung, nämlich sich an die Universität zu wenden, in vielen Fällen und aus vielen Gründen als unbefriedigend. Es werden also ausseruniversitäre, verwaltungsinterne Forschungsinstitutionen mit dem Auftrag gegründet, Politik und Verwaltung Grundlagen für rationale Entscheide zu liefern. In diesem Zusammenhang wird – zuerst im englischen Sprachbereich – der Begriff «entscheidungsorientierte Forschung» geschaffen.

Mehrere dieser Gründungen erfolgten in unmittelbarem Zusammenhang mit geplanten Reformen<sup>2</sup>:

- Das schon 1954 als erste der verwaltungsinternen Institutionen gegründete Centre de recherches psycho-pédagogiques de l'enseignement secondaire du Canton de Vaud hatte ursprünglich die Aufgabe, die durch die Reform der waadtländischen Sekundarschule aufgeworfenen Probleme zu untersuchen.
- Die Hauptaufgabe des 1958 gegründeten Service de la recherche pédagogique (SRP) in Genf bestand am Anfang im Kampf gegen den «retard scolaire» und für die Demokratisierung des Schulwesens.
- Die 1969 gegründete Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons Solothurn entsprang dem Bedürfnis, Schulreformen wissenschaftlich zu begleiten; unmittelbarer Anlass ihrer Entstehung war der Gesamtschulversuch in Dulliken.
- Der 1974 gegründete Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) hatte ursprünglich die Aufgabe, die gemeinsame Oberstufenreform der Innerschweizer Kantone durchzuführen.

Die jeweils mit einem direkten, konkreten Zweck verbundene Gründung dieser und anderer Institutionen zeugt von einem pragmatischen und anfänglich eher vorsichtigen Vorgehen von Politik und Verwaltung gegenüber der Forschung. Bewährte sich eine Institution, so wurde ihr Mandat in der Folge häufig erweitert und, wo nötig, erneuert.

Dass Politik und Verwaltung es vorzogen, eigene Forschungsinstitutionen zu gründen, statt ihre diesbezüglichen Bedürfnisse über die universitäre Forschung zu befriedigen, hat ausser dem schon oben erwähnten Wunsch nach direkten Steuerungsmöglichkeiten noch weitere Gründe. Zwischen den wissenschaftlichen Interessen der Universität und den unmittelbaren, in der Regel auf rasche Entscheidungsgrundlagen ausgerichteten Bedürfnissen von Politik und Verwaltung besteht ohnehin ein Gegensatz. Darüber hinaus scheint es aber bei ersten Kontakten zwischen den beiden bis dahin weitgehend berührungslosen Kulturen nicht selten zu Schwierigkeiten und eigentlichen Zusammenstössen gekommen zu sein. So berichtet Huberman (1989), der den Auftrag erhalten hatte, eine «Situationsanalyse der Pädagogischen Abteilungen der Kantone in der Deutschschweiz» durchzuführen, oft seien diese «nach einer desaströsen Zusammenarbeit mit der Universität entstanden oder wurden jedenfalls danach ausgebaut» (S. 69) (Huberman untersuchte ausschliesslich die Deutschschweiz). Die Verwaltung eignete sich also nach negativen Erfahrungen durch die Anstellung entsprechend qualifizierter Personen selbst Kompetenzen an, die bisher der Universität vorbehalten waren. Wichtig schien dabei auch die Schaffung interner Evaluationsmöglichkeiten (Huberman, 1989, S. 68). Wie es von dieser Position dann in den neunziger Jahren zu einer Wende kam, in der mehr Gewicht auf externe Evaluation gelegt wird, bleibt zu untersuchen. Einen ersten Beitrag dazu leistet Rieger (in Vorbereitung) mit seiner demnächst erscheinenden Dissertation, in der er sich mit dem Einfluss des *New Public Management* im Bildungswesen kritisch auseinandersetzt.



Den von der Verwaltung bzw. der Politik für ihre eigenen Bedürfnisse geschaffenen Forschungsinstitutionen stellten sich im Laufe ihrer Identitätsfindung und Ausgestaltung eine Reihe spezifischer Probleme. Darauf gehen schon früh Hutmacher & Perrenoud (1974) in «De la recherche en éducation à la pratique scolaire – Essai sur la fonction de recherche scientifique à l'intérieur du système d'enseignement» ein. Das herausragendste Charakteristikum ist, dass sich diese Institutionen auf einem «doppelten Markt» zu behaupten haben. Sie haben einerseits den Anforderungen der Wissenschaft, andererseits jenen der Bildungsverwaltung und der Schulpraxis zu genügen. Die Verhältnisse sind aber noch komplizierter, denn die Erwartungen der Verwaltung und der Praxis unterscheiden sich ihrerseits wieder voneinander. Huberman (1989) spricht in diesem Zusammenhang von der «Sandwichrolle» der Pädagogischen Abteilungen, die «oft zwischen ihren Mandanten im Erziehungsdepartement und ihren Klienten in den Schulen» stehen (S. 69). Nimmt man beide Positionen zusammen, so könnte man also von einer doppelten Sandwichrolle der verwaltungsinternen Forschungsinstitutionen sprechen. Neben den beiden oben erwähnten (Anerkennung durch die Wissenschaft und Anerkennung durch Verwaltung und Schulpraxis) nennt Hutmacher (1986) zwei weitere für das Gedeihen einer verwaltungsinternen Forschungsinstitution wichtige Bedingungen: die Anerkennung der Notwendigkeit eines Bruches mit gewissen Normen der Verwaltung (der Zuerkennung eines speziellen Status also) und die Erreichung eines Gleichgewichts zwischen Auftragsforschung und autonomer (also nicht von der vorgesetzten Instanz angeordneten) Forschung (Hutmacher, 1986).

Damit sind – immer nach Hutmacher (1986) – Bedingungen gesetzt, die in ihrer Gesamtheit offensichtlich nur von grösseren, eine gewisse kritische Masse erreichenden Institutionen erfüllt werden können. Das ist in wenigen grossen Kantonen und tendenziell in den beiden regionalen Institutionen der Suisse romande (einschliesslich Tessin) und der Zentralschweiz der Fall. Die Funktionen kleinerer Institutionen bleiben notwendigerweise auf Entwicklung und reine Dienstleistung für die übergeordnete Instanz beschränkt; die Fragen der Anerkennung durch die Wissenschaft, teilweise autonomer Forschung und damit auch eines speziellen Status innerhalb der Verwaltung stellen sich nicht. Hingegen stellt sich die Frage – wechselt man auf eine prospektive und normative Ebene –, ob nicht die Kapazität der verwaltungsinternen Bildungsforschung durch zusammenfassende Regionalisierung auch in der Nordwest- und in der Ostschweiz erhöht werden könnte; allenfalls wäre auch an eine einzige derartige Institution in der Deutschschweiz zu denken, die dann die sogenannte kritische Masse erreichen würde. Nicht zur Diskussion steht auch in diesem Zusammenhang, dass in jedem Kanton eine Verbindungsstelle zur regionalen Institution bestehen bleiben müsste. Weiter unten (siehe 2.4) wird die Rede sein von der Umstrukturierung verwaltungsinterner Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen in den neunziger Jahren; es wird sich dann die Frage nach einem allfälligen Zusammenhang mit den schon oben genannten vier Bedingungen stellen

(1. Anerkennung der verwaltungsinternen Institution durch die Wissenschaft, 2. Anerkennung durch Politik, Verwaltung und Schulpraxis, 3. trotz grundsätzlich verwaltungsinternem Status, Befreiung von gewissen Verwaltungsnormen, 4. Erreichung eines Gleichgewichts zwischen interner Auftragsforschung und autonomer Forschung).

## 2.2 Die Einrichtung von universitären Forschungsdienstleistungsstellen in den neunziger Jahren

Verglichen mit der Gründungswelle verwaltungsinterner (und universitärer) Forschungsinstitutionen zwischen 1965 und 1975 ist die Einrichtung neuer universitärer Forschungsdienstleistungsstellen in den neunziger Jahren in jeder Hinsicht von geringerer Bedeutung; zudem beschränkt sich das Phänomen auf die Deutschschweiz. Es handelt sich um die folgenden vier neugeschaffenen Institutionen (sie werden relativ detailliert dargestellt, um sowohl die inhaltliche Seite als auch den Marketingaspekt ins Licht zu rücken):

1. 1993 wird an der Universität Bern die «Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF)» gegründet. Sie ist «administrativ, örtlich und personell eng an das «Sekundarlehramt», die Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Bern, gebunden» (Prospekt FSF). Sie betreibt vor allem schulpädagogisch-wissenschaftliche Begleitforschung und bearbeitet fachdidaktische Fragestellungen; teils ist sie mit Eigen-, teils mit Drittmittelprojekten beschäftigt. Die Forschungsstelle reagiert auf aktuelle Forschungsbedürfnisse, die an sie herangetragen werden. «Als Auftraggeber für kurzfristig zu realisierende Studien treten pädagogisch tätige Institutionen im weiteren Sinn auf, etwa Schulbehörden, Erziehungsdepartemente, interkantonale Arbeitsstellen, Institutionen der Grundausbildung und der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern» (Prospekt FSF).

2. 1994 folgt das Pädagogische Institut der Universität Zürich (in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich) mit der Gründung des Forschungsbereichs «Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S)». Der FS&S offeriert seine Dienstleistungen vor allem Schulen, die sich intensiver mit Qualitäts- und Entwicklungsfragen beschäftigen möchten, sowie pädagogischen Institutionen und Behörden «sowohl zur Evaluierung von bestehenden Strukturen als auch zur Planung von Bildungsinnovationen» (Prospekt FS&S).

3. 1997 gründet der Fachbereich Pädagogik der Universität Basel in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut Basel-Stadt eine Institution, die wie diejenige in Bern den Namen «Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik» erhält. Das Ziel besteht darin,

*Lehre und Forschung im Fach Erziehungswissenschaft zu fördern. Insbesondere sollen Fragen zu Schulqualität, Bildungsphilosophie, Schulentwicklung, Bildungspolitik und Ausbildungskonzeptionen von Lehrerinnen und Lehrern behandelt werden. [...] Zur Vertiefung der eigenen Forschung sowie zur Finanzierung*

*des Betriebes übernimmt die Forschungsstelle ausgesuchte externe Aufträge» (Prospekt der Forschungsstelle Schulpädagogik und Fachdidaktik).*

Neben der Evaluation werden folgende Spezialgebiete genannt: Schule und Eltern, Beurteilung der Schulen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, Koedukation, Bildungsphilosophie, Qualitätssicherung, Gewalt in der Schule, Schulklima, Fachdidaktik als Wissenschaft, fachbezogene Lehr- und Lernprozesse. Die Forschungsstelle richtet sich an folgende Adressaten: Bildungsinstitutionen und -kommissionen, Schulen, Bildungsbehörden wie Erziehungsdepartemente oder Pädagogische Abteilungen, Bildungsgremien und Bildungsverbände, Dozentinnen und Dozenten, Lehrerinnen und Lehrer.

4. Ende 1999 schliesslich wird an der Universität Zürich das «Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung (KBL)» gegründet. Es kann etwa durch folgende Kernsätze charakterisiert werden: Das KBL ist eine Einrichtung

*mit einem Dienstleistungsangebot für das Bildungswesen sowie für Wirtschaft und Verwaltung. Das Zentrum verbindet Forschende in einem Netzwerk, das sowohl Grundlagenforschung als auch anwendungsorientierte, projektbezogene Forschung in den Bereichen Bildungsevaluation und Leistungsmessung durchführt und Dienstleistungen für Auftraggeber erbringt. Von Zürich aus wird ein Netzwerk aufgebaut, das auf der Zusammenarbeit zwischen Fachleuten und unabhängigen Institutionen beruht, die gemeinsame Ziele verfolgen:*

- Förderung der Evaluation im Bildungswesen
- verstärkte Kooperation mit Wirtschaft und Verwaltung
- internationale Ausrichtung der Zusammenarbeit und der Forschung
- Aufbau und Transfer von Know-how
- Förderung der Grundlagenforschung zur Entwicklung von Modellen und Methoden der Evaluation
- Aufbau eines wissenschaftlichen Dienstleistungsangebots für Auftragsforschung in den Bereichen Bildungsevaluation und Leistungsmessung
- Evaluation betriebsinterner Bildungsangebote
- Aufbereitung von Forschungsergebnissen zu verwertbaren Produkten. [...]

*Das Kompetenzzentrum unterstützt die interdisziplinäre Zusammenarbeit, insbesondere zwischen Forschenden der Fachbereiche Pädagogik, Psychologie, Politikologie, Soziologie und Ökonomie. [...] Die Geschäftsstelle erfüllt einen Leistungsauftrag der Universität Zürich. [...] Das Kompetenzzentrum arbeitet im Auftragsverhältnis. [...] Neue Finanzierungsmodelle für Forschung, wie sie von den technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen in Zusammenarbeit mit der Industrie schon längere Zeit bekannt sind, sollen auch von den Sozialwissenschaften genutzt werden. Mitglieder des Kompetenzzentrums haben sich deshalb durch selbst akquirierte Forschungsgelder zu finanzieren. (Prospekt des KBL).*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Kompetenzzentrum mit seinem Dienstleistungsangebot an Forschung einerseits voll einreicht in die markante Entwicklung, die in diesem Abschnitt sichtbar gemacht wird, sich aber an-

dererseits vor allem durch die folgenden spezifischen Merkmale auszeichnet: Aufbau eines Netzwerkes, expliziter Einbezug der Wirtschaft, (auch) internationale Ausrichtung, Arbeiten sowohl im Bereich der Grundlagen- als auch der anwendungsorientierten Forschung, programmatische Erklärung betreffend Interdisziplinarität und hoher Selbstfinanzierungsgrad innerhalb eines universitären Leistungsauftrags.

Diesen vier formellen Gründungen ist zumindest die «Abteilung für Allgemeine Pädagogik (AAP) des Pädagogischen Instituts der Universität Bern» beizufügen, die – ohne sich neue Strukturen und neue Namen zu geben – integral am Phänomen teilgenommen hat, das durch die Einrichtung dieser neuen Forschungsstellen seinen Ausdruck findet. Es ist allgemein bekannt, dass die AAP eine Reihe von Projekten durchgeführt hat, die ihr von öffentlichen Instanzen in Auftrag gegeben worden sind (so z. B. die Bildungsdirektion des Kantons Zürich und das Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn). Allenfalls wären weitere Beispiele zu nennen, wobei es allerdings im Grenzbereich schwierig wird, die seit jeher an Universitätsinstitute erteilten Aufträge von solchen zu unterscheiden, die durch aktives Marketing der Institute zustande gekommen sind. Zu untersuchen wäre, ob in der Suisse romande, wo keine solchen Neugründungen bekannt sind, eine Hinwendung der Universitäten zum aktiven Akquirieren von Forschungsaufträgen eventuell in anderer, sich von früheren Verhaltensweisen unterscheidender Form stattfindet.

Wie ist dieses Phänomen zu interpretieren? Als erstes gewinnt man den Eindruck, die deutsch-schweizerischen Universitäten seien daran, aus den Schwierigkeiten, die seinerzeit eine Mitursache der Gründung verwaltungsinterner Forschungsinstitutionen waren (siehe 2.1), Lehren zu ziehen und nun zu versuchen, Forschungsaufträge zurückzuholen. Zu diesem Zweck gründen sie sogar Institutionen, die man als Forschungsdienstleistungsstellen bezeichnen kann, weil ihr Dienstleistungscharakter ausdrücklich in den Vordergrund gestellt wird. Diese Institutionen arbeiten mindestens zum Teil unter den Bedingungen wirtschaftlicher Unternehmen und verhalten sich entsprechend. Dies ist neu, zumindest im Bereich der Bildungsforschung. Als potentielle Auftraggeber und damit als Kunden werden u. a. Erziehungsdepartemente (die ja zumeist über ihre eigenen pädagogischen Arbeitsstellen verfügen) und Schulen angesprochen.

Dies alles spielt sich vor einem Hintergrund ab, der sich seit den sechziger und siebziger Jahren grundlegend verändert hat. Wurde damals die Verwaltung modernisiert und im Hinblick auf zahlreiche neue Aufgaben erweitert und professionalisiert, so schlägt das Pendel seit dem Beginn der neunziger Jahre unter dem Einfluss der gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch dominierenden neoliberalen Strömung auf eine ganz andere Seite aus. Es ist hier nicht der Ort, die Lehre des *New Public Management* (NPM) in ihren verschiedenen Facetten auszubreiten. Hingegen soll auf drei Aspekte hingewiesen werden, die sich direkt auf die Bildungsforschung und ihre Institutionen auswirken: 1. Es werden Marktverhältnisse auch in Bereichen geschaffen, wo dies bisher nicht der Fall

war. Markt heisst Konkurrenz, z. B. auch unter den verschiedenen Typen von Bildungsforschungsinstitutionen. 2. Wie weit die pädagogischen Motive der Schulentwicklung zurzeit von wirtschaftlichen überlagert oder durchzogen werden, wird kontrovers beurteilt. Dies kommt z. B. im Titel der schon erwähnten, demnächst erscheinenden Dissertation von Rieger (in Vorbereitung) schön zum Ausdruck: «Schulentwicklung kontrovers – Schulleitung und Teilautonomie: Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und der Finanzknappheit in den neunziger Jahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem?» So oder so wird mit teilautonomen Schulen eine neue Kategorie potentieller Auftraggeber für Forschung und Entwicklung geschaffen (interne und externe Evaluation, verstärkter Trend zu schulhausinterner Fortbildung). 3. Das mit der neoliberalen Strömung und dem *New Public Management* zusammenhängende Schlagwort vom «schlanken Staat» begünstigt nicht den Ausbau der verwaltungsinternen Institutionen bis zur kritischen Masse. Dazu kommt die Tendenz gewisser Erziehungsdepartemente, Forschungs- und Evaluationsaufträge extern zu vergeben, die bis vor kurzem noch intern bearbeitet worden wären; den Gründen für diese Praxisänderung wäre im einzelnen nachzugehen.

Der hier kurz skizzierte Hintergrund – inwiefern bringt er gesellschaftliche Erwartungen zum Ausdruck? – dient auch zur Erklärung der nächsten markanten institutionellen Entwicklung, die hier zu identifizieren und zu beschreiben ist.

### 2.3 Der starke Zuwachs an privaten Klein- und Kleinstinstitutionen der Bildungsforschung und -entwicklung in der ersten Hälfte der neunziger Jahre

Aus Tabelle 1 und der graphischen Darstellung ist ersichtlich, dass die Zahl der privaten Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung zwischen 1989 und 1996 von 7 auf 39 gestiegen ist. Selbst wenn man einräumt, dass – in früher Erkenntnis des sich abzeichnenden Phänomens – eine spezielle Anstrengung zu ihrer Erfassung unternommen wurde (was früher vielleicht nicht der Fall war), so ist doch klar, dass es sich um ein markantes und signifikantes Ereignis handelt. Die Kurzbeschreibung dieser Institutionen im sogenannten Institutionenverzeichnis zeigt, dass es sich häufig um kleine und kleinste Bildungsberatungsfirmen (ein, zwei oder drei Personen) mit Forschungs- und Entwicklungskomponente handelt (SKBF, 1996b). Damit ist auch angedeutet, dass ihre Erfassung mit den üblichen Abgrenzungsproblemen verbunden war: Wo beginnt «Forschung und Entwicklung», wo hört sie auf? Weiter ist zu präzisieren, dass etwa die Hälfte dieser neuen privaten Institutionen im Raum Zürich angesiedelt ist.

Zur Erklärung dieser eigentlichen Explosion von privaten Kleininstitutionen kann weitgehend der schon im letzten Abschnitt skizzierte Hintergrund herangezogen werden: Schaffung eines Marktes und verstärkte Nachfrage nach Beratung, Entwicklung und Kleinforschung. Unter Bezugnahme auf die fünf Funk-

tionen (analytisch-erklärende, synthese- und theoriebildende, prospektive, evaluative und Beratungsfunktion), die der Bildungsforschung in unserem Land im Rahmen ihres Entwicklungsplans attribuiert wurden (SGBF, 1988), kann dies auch so ausgedrückt werden: im Spiegel ihrer institutionellen Entwicklung scheint die Beratungsfunktion der Bildungsforschung (die auch Entwicklung und Kleinforschung umfasst) in den neunziger Jahren an Gewicht zu gewinnen. Dabei ist klar, dass die Beobachtung der institutionellen Entwicklung nur einen unter mehreren Zugängen zur Realität der Bildungsforschung darstellt. Die wachsende Bedeutung privater Forschungsinstitutionen lässt sich aber auch aus dem Nationalen Forschungsprogramm 33 ablesen:

*Tabelle 2: NFP33-Forscher/innen: Institutionelle Affiliation und Sprachregion*

Sprachregion	Institutionelle Affiliation				Total (N=100%)
	Universität	(Bildungs-) Verwaltung	Private	Übrige	
Deutschschweiz	49%	15%	19%	16%	79
Romandie & Tessin	73%	27%	–	–	56

Quelle: Meyer, 1999, S. 11

Die Tabelle zeigt, dass in der Deutschschweiz – gemessen an der Zahl der am NFP 33 beteiligten Forscher/innen – den privaten Institutionen (19%) eine grössere Bedeutung zukommt als den verwaltungsinternen (15%). Diese Tatsache ist doch einigermaßen überraschend. In der Region Westschweiz und Tessin liegen die Verhältnisse anders: private Institutionen treten überhaupt nicht in Erscheinung, während die verwaltungsinternen mit immerhin 27 Prozent am NFP 33 beteiligt sind. Den Gründen für diesen markanten Unterschied wäre im einzelnen nachzugehen. Trifft die Vermutung zu, dass die verwaltungsinternen Institutionen der Westschweiz und des Tessins – oder zumindest einige von ihnen – die oben genannten vier Bedingungen für das Gedeihen solcher Institutionen (siehe Schluss des Abschnittes 2.1) in höherem Masse erfüllen als jene der Deutschschweiz und dass dies mit ein Grund für das relativ grosse Gewicht der privaten Institutionen in dieser letzteren Sprachregion ist?

#### **2.4 Die Restrukturierung verwaltungsinterner Institutionen in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre**

Aus Gründen, die wieder im einzelnen zu untersuchen wären, wurden in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre einige verwaltungsinterne Institutionen restrukturiert. Das Wissen davon geht gegenwärtig in vielen Fällen erst auf administrative Mitteilungen und andere Kurzinformationen zurück. Im Blickfeld stehen hier die Kantone Zürich, Solothurn, Waadt, Neuenburg und Wallis; eventuell wären weitere beizufügen. Restrukturierung bedeutet in gewissen Fäl-

len die Aufgliederung der bisherigen Institution in mehrere Einheiten, die dann administrativ anders zugeordnet werden. In anderen Fällen geht es um die Neupositionierung der Institution im Organigramm der kantonalen Verwaltung. Insgesamt scheint damit eine Schwächung der betroffenen Institutionen verbunden zu sein. Andere Bereinigungen liegen in den Kantonen Genf und St. Gallen vor. In Genf wurden die drei bisherigen Institutionen (*Service de la recherche pédagogique*, *Service de la recherche sociologique* und *Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation*) mit den Zielen der Straffung und der Stärkung zum umfassenden *Service de la recherche en éducation* zusammengefasst. In St. Gallen wurde die bisherige Pädagogische Arbeitsstelle zum Dienst für Schulentwicklung; damit einher ging eine klare Funktionsumgrenzung der Institution und eine klare Abgrenzung von den beiden Bildungsforschungsstellen an der Pädagogischen Hochschule und der Universität St. Gallen.

Die hier erfassten Restrukturierungen gehören zum Teil in den Rahmen weiterer Auswirkungen des New Public Management auf die Verwaltung und insbesondere die Bildungsverwaltung. Unter dem gleichen Titel werden aber gleichzeitig neue Evaluations- und Qualitätssicherungsstellen geschaffen (Rieger, in Vorbereitung). Evaluationsaufträge werden also nicht nur vermehrt extern vergeben, sondern auch innerhalb der Verwaltung in andere Einheiten verschoben. Damit verstärkt sich in einigen Fällen der Eindruck einer Schwächung verwaltungsinterner Forschungsinstitutionen in der gegenwärtigen Phase.

## **2.5 Identitätsstiftende und zusammenarbeitfördernde Institutionen**

Nach der verhältnismässig detaillierten Betrachtung markanter Ereignisse im Bereich der Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen wird in diesem Abschnitt kurz – eher *pro memoria* – auf zwei andere Institutionstypen hingewiesen, die für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung in den letzten drei Jahrzehnten von grosser Bedeutung gewesen sind. Der erste Typus, verkörpert durch wissenschaftliche Gesellschaften, stiftet Identität, während es sich beim zweiten Typus um institutionelle Ausprägungen des Bemühens um Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Forschung, Politik, Verwaltung und Schulpraxis handelt.

Die wichtigste Institution des ersten Typus ist ohne Zweifel die 1975 gegründete «Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)», deren Geschichte noch zu schreiben ist. Hier werden drei Aspekte hervorgehoben. Die wesentlichste Funktion der SGBF besteht darin, Bildungsforschung als eigenes Feld (eigene Disziplin?) zu konstituieren, ins Bewusstsein zu heben und – soweit eine private wissenschaftliche Gesellschaft dafür zuständig sein kann – zu organisieren. Zentrales erstes Instrument wurde der Entwicklungsplan (SGBF 1988), in dem erstmals kollektiv abgestimmte Aussagen zu Aufgaben und Funktionen der Bildungsforschung gemacht wurden. Zweitens bildete die SGBF erstmals eine nationale Klammer, in deren Rahmen ein Dialog zum Thema Bil-

dungsforschung zwischen den Sprachregionen aufgenommen wurde und damit das Bewusstsein und der Begriff «schweizerische Bildungsforschung» überhaupt erst entstehen konnten. Drittens wurde mit der SGBF ein Ort geschaffen, an dem der bisher unorganisierte Teil sogenannter beruflicher Doppelidentitäten eine Stätte fand: Pädagogen, Psychologen, Soziologen (und andere) befassten sich nicht mehr nur in ihren disziplinären Kreisen mit Bildung, sondern auch in einem Rahmen, der Bildung auf interdisziplinäre Weise umfasst.

Mit der 1987 gegründeten «Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB)» formierten sich die auf Berufsbildung gerichteten Forschungsinteressen in einem eigenen Gremium. Nach dem Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms EVA sollte die Berufsbildungsforschung unter Mitwirkung der Wirtschaft und der Berufsverbände weitergeführt und weiterentwickelt werden. Diese Absicht hat sich inzwischen als Illusion erwiesen, denn das Engagement dieser Kreise für die Forschung blieb unter den Erwartungen. Bestanden damals identitätsmässig ungenügende Voraussetzungen, um die Berufsbildungsforschung institutionell in die SGBF zu integrieren, so haben intensive Diskussionen, vor allem in der «Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED)» und in der forschungspolitischen Kommission der SGBF seither zu einer Veränderung der Sichtweise beigetragen, die z. B. in der «Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000-2003» zum Ausdruck kommt: Dort wird Berufsbildungsforschung als Teil und im Rahmen der allgemeinen Bildungsforschung gesehen (Schweizerischer Bundesrat, 1998, S. 68). Als weiterer Bereich, dessen eigene Identität so gross ist, dass sie nicht in jener der allgemeinen Bildungsforschung aufgeht, hat sich die Lehrerbildung 1992 in einer eigenen Vereinigung zusammengeschlossen: Die «Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)» hat zwar nicht nur Forschungsinteressen, kann aber doch als stark forschungsorientiert bezeichnet werden.

Zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Forschung, Politik, Verwaltung und Schulpraxis wurden auf nationaler Ebene vor allem zwei Institutionen geschaffen. Die eben schon erwähnte CORECHED wurde 1991 gegründet und setzt sich die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den oben genannten Bereichen zum Ziel; insbesondere gewährleistet sie aber auch die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen im Bereich der Bildungsforschung (siehe auch Abschnitt 3.3).

Nachdem die verwaltungsinternen Institutionen sich auf sprachregionaler Ebene schon früh Gremien des Informationsaustausches und der gelegentlichen Zusammenarbeit geschaffen hatten – formal geregelt in der Suisse romande, auf informelle Weise in der Deutschschweiz – gründeten sie 1992 die «Schweizerische Konferenz der Leiter/innen von Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung (CODICRE)». Neben dem horizontalen Zusammenschluss auf nationaler Ebene spielt zunehmend auch die vertikale Verbindung zur Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eine wichtige Rolle; CODICRE ist denn auch seit 1997 eine Fachkonferenz im Sinne der Statuten der EDK.



Unter dem Titel «zusammenarbeitsfördernd» sind schliesslich zwei weitere institutionelle Entwicklungen mindestens kurz zu erwähnen. Erstens geht es um die Verstärkung der Beziehungen zwischen Schulpraxis und Bildungsforschung durch die 1994 vom Verband schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) als verbandseigenes Instrument gegründete Pädagogische Arbeitsstelle PA-LCH. Und zweitens ist die Einsetzung des «Conseil de la recherche» durch die regionale Erziehungsdirektorenkonferenz der Suisse romande und des Tessins und die Tatsache, dass er durch eines ihrer Mitglieder präsiert wird, als ein Indikator für ein erhöhtes Interesse der Bildungspolitik an der Bildungsforschung zu werten. Ausserhalb der institutionellen Entwicklung, aber im Rahmen der Bemühungen zur Intensivierung und Verbesserung der Beziehungen zwischen Forschung, Politik/Verwaltung und Schulpraxis, sind hier exemplarisch die Publikationspraxis des NFP 33 (Veröffentlichung sogenannter Umsetzungsberichte zu allen Projekten des Programms) sowie die Entwicklung der personellen Besetzung verschiedener Gremien zu nennen (so sitzen z. B. in EDK-Kommissionen neben Vertreter/innen von Politik, Verwaltung und Schulpraxis zunehmend auch solche der Forschung, was dann u. a. dazu führt, dass solche Gremien zur Lösung ihrer Probleme vermehrt auch die Erteilung von Forschungsaufträgen in Betracht ziehen).

Unter den in diesem Abschnitt angesprochenen institutionellen Entwicklungen sind zwei, nämlich die Gründungen von CORECHED und CODICRE, besonders geeignet, der Beobachterin und dem Beobachter die Augen zu öffnen für ein Phänomen, das sich anbietet, der schweizerischen Bildungsforschung der achtziger Jahre einen Obertitel zu geben. Die Gründung dieser beiden Institutionen geht zwar auf die Jahre 1991 und 1992 zurück, wäre aber in beiden Fällen nicht möglich gewesen, wenn nicht die achtziger Jahre intensiv zur Bildung von Vertrauen zwischen den in die Bildungsforschung implizierten Partnern – Forschung, Politik, Verwaltung und Schulpraxis – genutzt worden wären. In diesem Sinn und unter diesem Aspekt können die achtziger Jahre als Periode der Vertrauensbildung zwischen der Bildungsforschung und ihren Partnern bezeichnet werden.

### **2.6 Exkurs: Nicht gegründete, wieder aufgelöste und umgetaufte Institutionen als Indikator gesellschaftlicher Erwartungen an die Bildungsforschung**

Nicht nur Ereignisse, die tatsächlich stattgefunden haben, sondern auch nicht realisierte Pläne, wieder aufgelöste und umgetaufte Institutionen geben einen Einblick in die institutionelle Entwicklung einer Disziplin. Die Beschreibung markanter Entwicklungen könnte also ergänzt werden, einerseits durch jene geplanter, aber schliesslich nicht entstandener und andererseits durch jene wieder verschwundener Institutionen. Es würde zu weit führen, hier in die Einzelheiten zu gehen (siehe einige Beispiele dazu in SKBF, 1996a, S. 74). Hingegen sollen am Beispiel der nicht gegründeten Hochschule Aargau für Bildungswissenschaft-

ten zwei Konstellationen in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen kurz illustriert werden. Dass der Grosse Rat des Kantons Aargau das Eintreten auf das Projekt einer Hochschule für Bildungswissenschaften ungefähr zur gleichen Zeit verweigerte, in der der Grosse Rat des Kantons Genf die *Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation* in den Status einer vollwertigen Fakultät gleichen Namens erhob, zeigt, dass die gesellschaftlichen Erwartungen in Bezug auf die Bildungsforschung in zwei Kantonen zur gleichen Zeit sehr verschieden sein können. Die zweite Konstellation: Wurde die sogenannte Wissenschaftsorientierung der Schule nach dem Sputnikschock zu einem allgemeinen, international verbreiteten Postulat, so zeigt die Debatte im Grossen Rat des Kantons Aargau (Grosser Rat des Kantons Aargau, 1976), die weitgehend im Zeichen des Kampfes gegen eine «Verwissenschaftlichung» der Schule geführt wurde, dass – geographisch eingeschränkt und zeitlich verschoben – durchaus die Gegenströmung zur dominanten gesellschaftlichen Erwartung die Oberhand behalten kann.

Neben den geplanten, dann aber nicht zustande gekommenen und den wieder aufgelösten Institutionen können Namensänderungen von Institutionen einen weiteren Einblick in die Erwartungen – hier vor allem der politisch-administrativen Ebene – in Bezug auf die Forschungs- und Entwicklungsfunktion im Bildungswesen geben. Wieder ohne in die Einzelheiten zu gehen (diese wären allerdings eine eigene Untersuchung wert), kann gesagt werden, dass in einigen solchen Namensänderungen der Begriff «Pädagogik» durch «Bildungsforschung» ersetzt wird, was auf ein steigendes Bewusstsein für die Identität dieser neuen Disziplin schliessen lässt. In die gleiche Richtung deutet die schon oben erwähnte Wiederzusammenführung der Pädagogik und der Soziologie im genferischen *Service de la recherche en éducation*, nachdem sich die beiden zu Beginn der sechziger Jahre voneinander getrennt hatten. Insgesamt zeigen sowohl diese Namensänderungen als auch die im letzten Abschnitt angesprochenen Restrukturierungen, dass die Erwartungen an die Funktion Forschung und Entwicklung im Rahmen der Bildungsverwaltung noch im Fluss sind. Wer gedanklich hier einsetzt, stösst nochmals – auf der prospektiv-normativen Ebene – auf das Modell, das die eigentliche Forschung sprachregional in je einer Institution zusammenfasst; diese stünde mit den Kantonen ihrer Region über starke Einheiten in der kantonalen Bildungsverwaltung in Verbindung, deren Aufgabe die Problemformulierung einerseits, Anwendung und Entwicklung andererseits wäre. Damit öffnet sich der Blick auf die Zukunft; dieser Blick wird im nächsten Abschnitt präzisiert und erweitert.

## 2.7 Ausblick auf allfällig bevorstehende institutionelle Veränderungen

Im Bisherigen wurden vier markante institutionelle Entwicklungen der schweizerischen Bildungsforschung ins Bewusstsein gehoben. Die wichtigste, die (immer mit der Ausnahme von Genf) als fundamentale Umstrukturierung und institutionelle Neubegründung der schweizerischen Bildungsforschung bezeichnet

wurde, fand schon 1965-1975 statt; die drei anderen fallen alle ins letzte Jahrzehnt des ausgehenden Jahrhunderts. Keine dieser Entwicklungen hängt mit Entscheiden eines zentralen Akteurs oder mit einem Gesamtkonzept zusammen; vielmehr wurden die ihnen zugrunde liegenden Entscheide durch einzelne Kantone (in zwei Fällen durch regionale Erziehungsdirektorenkonferenzen), einzelne Universitäten oder durch Privatpersonen gefällt. In der jüngsten forschungspolitischen Botschaft des Bundesrates an das Parlament, in der die Bildungsforschung erstmals auf dieser Ebene erwähnt und gleich mit einer ganzen Anzahl gesellschaftlicher Erwartungen konfrontiert wird, wird nun ein Gesamtkonzept für die weitere Entwicklung der Bildungsforschung gefordert: «Es wird sicherzustellen sein, dass die verschiedenen vorgesehenen Massnahmen im Bereich der Bildungsforschung von der angewandten Berufsbildungsforschung bis zur Hochschulforschung nach einheitlichen Prinzipien und im Rahmen eines kohärenten Gesamtkonzeptes erfolgen», wobei den Verfassern der Botschaft klar ist, dass dies auch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen erfordert (Schweizerischer Bundesrat, 1998, S. 18 und 19).

Im Folgenden werden in einem Blick nach vorn institutionelle Entwicklungen ins Auge gefasst, von denen eine im Grundsatz bereits beschlossen ist, während andere sich als Möglichkeiten abzeichnen. Bereits beschlossen ist, dass die künftigen Pädagogischen Fachhochschulen Forschung und Entwicklung zu betreiben haben. Es werden also in den nächsten Jahren eine Reihe (nach gegenwärtiger Planung etwa 15) Bildungsforschungsinstitutionen eines neuen Typs entstehen. Damit stellt sich eine Reihe wichtiger Fragen in Bezug auf die zukünftige institutionelle Struktur der Bildungsforschung. Eine erste betrifft das Verhältnis zwischen diesem neuen Forschungstyp und der bisherigen verwaltungsinternen Forschung und Entwicklung. Im jetzigen Planungsstadium zeichnen sich zwei Hauptmodelle als Antwort auf diese Frage ab: «Im ersten Modell werden die beiden Institutionen zu einer einzigen zusammengelegt. Die Pädagogische Arbeitsstelle wird dann in der Regel zur Forschungsabteilung der Pädagogischen (Fach-) Hochschule. Im zweiten Modell sind Pädagogische Arbeitsstelle und Pädagogische (Fach-) Hochschule eigenständige Institutionen» (Schweizerischer Wissenschaftsrat und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1998, S. 83). Am gleichen Ort wird argumentiert, dass beide Modelle ihre Vor- und Nachteile haben und dass darum – unter Berücksichtigung spezifischer lokaler und historischer Konstellationen – nicht unbedingt organisatorisch-strukturelle Vereinheitlichung anzustreben sei. Das erste Modell stellt allerdings einen weiteren Anstoss dar, Funktion und Aufgabe der verwaltungsinternen Institutionen zu überdenken. Eine zweite Frage, die mit der ersten in direktem Zusammenhang steht, betrifft die Gefahr einer zusätzlichen Zersplitterung und Atomisierung der Bildungsforschung durch die Schaffung neuer Institutionen eines neuen Typs. Als wesentlich – immer gemäss der in der oben erwähnten Untersuchung (SWR & EDK, 1998) entwickelten Argumentation – erscheinen zwei Dinge: Erstens ist durch die Schaffung der Pädagogischen

(Fach-) Hochschulen die Gesamtkapazität der Bildungsforschung zu erhöhen und zweitens darf auch im Falle des integrierten Modells, also einer Verlagerung der Forschungsfunktion aus der Verwaltung in eine Lehrer/innenbildungsinstitution, die in den jetzigen verwaltungsinternen Institutionen sichergestellte Nähe zwischen Politik und Forschung nicht verlorengehen. Diese Nähe stellt den positiven Aspekt der durch die föderalistische Struktur auf verwaltungsin-terner Ebene verursachten Zersplitterung der Forschung dar.

Auf der Hochschulebene legt der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (1998) ein neues Konzept vor, das die Schaffung nationaler Forschungsschwerpunkte vorsieht. Für die Bildungsforschung stellt dieses Konzept insofern eine Herausforderung dar, als damit der Grad ihrer Identitätsfindung, ihre Kohäsion und ihre Zusammenarbeitsbereitschaft auf universitärer Ebene auf den Prüfstand gestellt werden. Aus den Kreisen der Bildungsforschung wird seit der ersten Lagebeurteilung im Entwicklungsplan (SGBF, 1988) über alle forschungspolitischen Postulate und Empfehlungen hinweg – bisher allerdings ohne konkrete Auswirkungen – die Schaffung eines Bildungsforschungsschwerpunktes in der Deutschschweiz gefordert (als Pendant zur *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* der Universität Genf, die bisher als einzige Institution für sich beanspruchen kann, ein Schwerpunkt der Bildungsforschung zu sein). Die Frage bleibt offen, ob ein nationaler Schwerpunkt Bildungsforschung gemäss dem Konzept des Nationalfonds gleichzeitig diese deutschschweizerische Lücke schliessen könnte. Auf verwaltungsin-terner Ebene könnte sich die Chance zur Bildung eines deutschschweizerischen Bildungsforschungsschwerpunktes allenfalls durch den gegenwärtig zur Diskussion stehenden Zusammenschluss der drei deutschsprachigen Regionen der Erziehungsdirektorenkonferenz zu einer einzigen, die gesamte Deutschschweiz umfassenden Region ergeben. Ob der Stellenwert der Bildungsforschung für diese Region hoch genug wäre, um die Schaffung einer solchen Institution zu einem prioritären Anliegen werden zu lassen, bleibt allerdings offen.

Die Gestaltung von Forschung und Entwicklung in den Pädagogischen (Fach-) Hochschulen und die Einrichtung von nationalen Forschungsschwerpunkten laufen auf je verschiedenen Strängen, zwischen denen keine Verbindung besteht; die Entscheide werden von je verschiedenen Akteuren getroffen. Umso wichtiger ist im Hinblick auf eine gewisse Steuerung der Entwicklung die in der oben erwähnten Botschaft des Bundesrates geforderte Ausarbeitung eines Gesamtkonzeptes der Bildungsforschung; mit CORECHED besteht ein für diese Aufgabe geeignetes Gremium, sind doch in ihr sowohl der Bund und die Kantone, als auch Politik, Verwaltung, Schulpraxis und Forschung vertreten.

### 3. Versuch eines Überblicks über die Themen der schweizerischen Bildungsforschung

Versucht man, Themen der Bildungsforschung zwischen Ländern oder über die Zeit zu vergleichen, so stösst man bald auf eine Schwierigkeit: Es fehlen allgemein anerkannte und verbreitete Klassifizierungsschemata, d. h. Kategorien, denen die Produktion der Forschung oder die einzelnen Forschungsprojekte zugeordnet werden könnten. Die Absenz solcher Ordnungen mag mit der Komplexität der Materie und mit dem geringen Alter der Disziplin zusammenhängen. Wie eine noch nicht abgeschlossene Umfrage der *European Educational Research Association* (EERA) (EERA, in Vorbereitung) zeigt, wird Bildungsforschung zwar durchaus klassiert, aber in jedem Land anders und kaum in gleicher Weise während längerer Zeit. Die thematische Erfassung der Bildungsforschung muss sich also zum Teil eher impressionistischer Methoden bedienen.

In der Schweiz werden die Projekte der Bildungsforschung seit 1974 im Rahmen der «Permanenten Erhebung über Bildungsforschungs- und Entwicklungsprojekte» der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung statistisch erfasst und nach verschiedenen Kriterien analysiert (SKBF, 1974 ff.). Die Erhebung beruht auf Freiwilligkeit. Stichproben mit dem Ziel, den Vollständigkeitsgrad der Erhebung zu überprüfen, ergeben jeweils je nach Forschungsinstitution unterschiedliche Resultate. Obwohl hier also gewisse (unvermeidliche) Grenzen der empirischen Datenbasis sichtbar werden, kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass der Erfassungsgrad hoch ist, dass er sich ständig verbessert hat, dass aber die permanenten Bemühungen, das Ziel der vollständigen Erfassung zu erreichen, fortzusetzen sind. Diese Datenbasis erlaubt, die thematische Ausrichtung der erfassten Projekte nachfolgend im Zeitvergleich zwischen 1974-1983 und 1993-1998 zu untersuchen (siehe 3.2). Vorher aber wird in eher impressionistischer Weise auf die thematischen Akzente vor 1970 eingegangen (siehe 3.1). Eigentliche thematische Schwerpunkte setzen die Nationalen Forschungsprogramme und andere auf nationaler Ebene beschlossene Projekte (siehe 3.3). Schliesslich wird auf thematische Lücken der bisherigen Bildungsforschung hingewiesen (siehe 3.4).

#### 3.1 Thematische Akzente bis zum Anfang der siebziger Jahre

Die Bildungspolitik der Nachkriegszeit bis in die beginnenden siebziger Jahre wurde vor allem durch zwei grosse Themen geprägt: die sogenannte Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungswesen. Ausschöpfung der Begabungsreserven ist die schweizerische Formulierung für die aus den Erkenntnissen der frühen Humankapitalforschung zu ziehenden bildungspolitischen Folgerungen. Die noch kaum konstituierte, ja sich teilweise gerade in diesem Zusammenhang konstituierende schweizerische Bildungsforschung nahm die gesellschaftlichen Erwartungen, die sich an dieses

Thema knüpften, auf und lieferte zwischen 1958 und 1972 fünf Berichte, die mit zunehmender Verfeinerung auf dem sogenannten Arbeitskräftebedarfsansatz der Bildungsplanung beruhten: den Bericht Hummler zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses (Delegierter für Arbeitsbeschaffung, 1958), die Berichte Schultz und Labhardt zum Bedarf an Hochschulabsolventen (Eidgenössisches Departement des Innern, 1963 und 1964) und die beiden den gesamten Arbeitskräftebedarf umfassenden Berichte Kneschaurek (Arbeitsgruppe Perspektivstudien, 1971) und Jermann (Basler Arbeitsgruppe für Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, 1972). Es kann natürlich diskutiert werden, ob diese, mit einer Ausnahme von Bundesinstanzen in Auftrag gegebenen Berichte der Bildungsforschung im engeren Sinne zuzurechnen sind. Im übrigen ist es interessant zu beobachten, dass die Frage des Beitrages der Bildung zum wirtschaftlichen Wachstum und zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit 20 Jahre später in Form der international vergleichenden, mehr qualitativ ausgerichteten Leistungsmessungen wieder ins Zentrum rückt; es kann hier also von einer langfristig konstanten gesellschaftlichen Erwartung an die Bildungsforschung gesprochen werden (siehe dazu 3.3).

Am Beispiel der Chancengleichheit lässt sich die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Erwartung und Forschung illustrieren. Das übergeordnete, aus Aufklärung und französischer Revolution stammende Postulat nach Gleichheit und Gerechtigkeit wird von der Forschung für den Bereich des Bildungswesens aufgenommen und mit präzise dargestellten Tatbeständen untermauert, was es wiederum erlaubt, allgemeine Erwartungen in präzise politische Forderungen umzusetzen, was seinerseits wieder zu neuen Forschungsbedürfnissen führen kann. Die Verfolgung eines solchen Weges von einer übergeordneten gesellschaftlichen Erwartung über mehrere Stationen bis zur politischen Realisierung eines konkreten Einzelaspekts wäre von grossem Interesse. Auch in der Schweiz war die Chancengleichheit – und insbesondere der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und schulischer Laufbahn – ein wichtiges Thema der Bildungsforschung (siehe z.B.: Girod, 1961-1968; Hess, Latscha & Schneider, 1966) und führte – zusammen mit der wirtschaftlichen Forderung nach Ausschöpfung der Begabungsreserven – zu so bedeutenden Reformen und Neuerungen im Bildungswesen wie die neuen Strukturen der Sekundarstufe I in einigen Kantonen (vor allem der *Cycle d'orientation* im Kanton Genf und die *Scuola media* im Kanton Tessin), der Dezentralisierung der Maturitätsschulen in zahlreichen Kantonen und dem Stipendengesetz von 1965. Dreissig Jahre später wird an verschiedenen Orten Bilanz gezogen; die Wirksamkeit der gegen die Ungleichheit der Bildungschancen getroffenen Massnahmen wird überprüft (siehe z. B. Bundesamt für Statistik, 1996).

Als drittes grosses Thema dieser Zeit ragt die Curriculumforschung heraus. Der Anstoss, sich intensiv mit den Lehrplänen zu befassen, ging letztlich auf den Sputnikschock zurück und betraf die ganze westliche Zivilisation. In der Schweiz war die Curriculumforschung der Arbeitsschwerpunkt der in den späten siebziger

Jahren wieder aufgelösten «Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL)»; gleichzeitig wurden dort die ersten Schritte interkantonal vergleichender Forschung in diesem Bereich gemacht (Frey, 1968). Nachdem das Thema in der Zusammenarbeit der kantonalen Lehrplanverantwortlichen immer mehr oder weniger präsent war, wurde es im NFP 33 prominent wieder aufgenommen (siehe dazu die Veröffentlichungen im Rahmen des NFP 33-Projekts «Von der Lehrplanung zur Lernorganisation», z. B. Künzli & Hopmann, 1998).

Drei Nachbemerkenngen zu dieser Beschreibung der thematischen Akzente der schweizerischen Bildungsforschung bis etwa 1970 drängen sich auf: 1. Bei dieser eher impressionistischen Art, die Themen zu identifizieren, ergibt es sich, dass alle drei hier genannten Teil dominanter internationaler Strömungen sind, hinter denen starke gesellschaftliche Erwartungen stehen. 2. Dass alle drei Themen der sechziger und frühen siebziger Jahre 25 Jahre später in aktualisierter Form von der Forschung wieder aufgenommen und teilweise sogar wieder ins Zentrum gerückt werden, mag Anlass sein, den bisher zur Charakterisierung der schweizerischen Bildungsforschung häufig gebrauchten Begriff der Diskontinuität zu differenzieren. Wurde die thematische, allerdings über verschiedene Institutionen laufende Kontinuität der Themen bisher eher unterschätzt? Und: Zeigt diese neuentdeckte relative Kontinuität nicht gerade, dass hinter gewissen Forschungsthemen überdauernde gesellschaftliche Erwartungen stehen? 3. Der Versuch, wichtige Forschungsthemen einer bestimmten Epoche zu identifizieren, könnte natürlich auch über methodisch andere Ansätze unternommen werden. So könnte z. B. die wissenschaftliche Produktion bedeutender Forscherpersönlichkeiten, die bei dem hier gewählten Ansatz nicht auftauchen, in den Mittelpunkt gestellt werden; dadurch würden diese Forscherpersönlichkeiten ins Licht gerückt.

### 3.2 Die thematische Ausrichtung im Zeitvergleich zwischen 1974–1983 und 1993–1998

In diesem Abschnitt werden die statistisch erfassten Bildungsforschungsprojekte der Zeiträume 1974-1983 und 1993-1998 nach zwei inhaltlichen Kriterien miteinander verglichen. Das erste Kriterium ist die Stufe im Bildungswesen, das zweite ist der im betreffenden Projekt im Mittelpunkt stehende Aspekt des Bildungsprozesses. Beide Kriterien wurden zu Beginn der siebziger Jahre von Arbeitsgruppen der Schweizerischen Koordinationsstelle entwickelt, in denen sowohl die universitäre, als auch die nicht-universitäre Ebene der Bildungsforschung mit je mehreren Mitgliedern vertreten waren. Die empirische Datenbasis der Tabellen 3 und 4 bilden die in den jeweiligen Zeiträumen durch die permanente Erhebung der SKBF erfassten Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Diese wurden den in den beiden Tabellen aufgeführten Kategorien zugeordnet, wobei Mehrfachzählungen möglich waren; diese werden in den Tabellen ausgewiesen. Auf diese Weise kann – zumindest in diesen beiden Dimensionen – gewissermassen der thematische Courant normal der schweizerischen Bildungsforschung erfasst werden.

*Tabelle 3: Verteilung der Projekte nach Stufen im Bildungswesen (in Prozenten)*

Stufe	1974–1983	1993–1998
Vorschule, Kindergarten	5.6	4.4
Primarschule	20.2	19.6
Sekundarstufe I	13.7	19.6
Sekundarstufe II (allg. Bildung)	7.5	10.4
Berufsgrundausbildung	13.1	
Ausbildung der Ausbildner	7.8	5.5
Hochschul- und Fach- hochschulbildung	8.9	8.6
Allgemeine Erwachsenenbildung	3.8	3.3
Berufliche Weiterbildung	4.1	2.1
Sonderschulwesen	2.2	3.0
Gesamtes Bildungssystem, Stufenunabhängiges, anderes	12.9	23.5
Total	99.8 <sup>1</sup>	100.0 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> N = 498 (noch keine Unterscheidung in ausführliche und kurze Projektmeldungen)

<sup>2</sup> N = 1'956 (davon 267 Mehrfachzählungen, ausführliche und kurze Projektmeldungen)

Die Tabelle zeigt vor allem eine grosse (erstaunliche oder erwartete?) Konstanz in der Stufenausrichtung der Projekte über die beiden doch immerhin etwa 20 Jahre auseinanderliegenden Zeiträume hinweg. Ausser einem Anstieg bei den stufenunabhängigen Projekten (von 12,9% auf 23,5%), einem Anstieg bei der Sekundarstufe I (von 13,7% auf 19,6%) und einem Rückgang bei der Sekundarstufe II (von 20,6% auf 10,4%) sind kaum ins Gewicht fallende Veränderungen auszumachen. Eines besonderen Kommentars bedürfen die beiden Stufen der obligatorischen Schulzeit (Primarschule und Sekundarstufe I) und die unmittelbar anschliessende Sekundarstufe II (die im ersten Zeitraum noch getrennt nach Allgemein- und Berufsgrundausbildung erfasst wurde, während diese beiden Kategorien seit 1997-1998 und damit rückwirkend auf den ganzen zweiten Zeitraum zusammengenommen wurden). Mit 33,9% im ersten und 39,2% im zweiten Zeitraum steht die obligatorische Schulzeit mit Abstand an der Spitze, was wohl stark damit zusammenhängt, dass die verwaltungsinternen Institutionen seinerzeit ausschliesslich mit Blick auf diese Stufe des Bildungswesens gegründet wurden (siehe 2.1). Die Berufsgrundausbildung steht 1974-1983 mit 13,1% relativ hoch zu Buch; dies ist auf das 1980 anlaufende Nationale Forschungsprogramm EVA (Education et vie active) zurückzuführen, das der Berufsbildung gewidmet war; dieser Anteil ging nach Abschluss dieses Programms (im Jahre 1987) so stark zurück, dass die gesamte Sekundarstufe II nur noch einen Anteil von 10,4% erreichte. Dass die Sekundarstufe II und alle ihr nachfolgenden Stufen zusammen (Fachhochschule, Hochschule, allgemeine Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung) als Forschungsgegenstand hinter der



obligatorischen Schulzeit zurückstehen, liegt auch an einer institutionellen Lücke, gibt es doch für diese Stufen keine spezifischen Forschungsinstitutionen.

*Tabelle 4: Verteilung der Projekte nach Aspekten des Bildungsprozesses (in Prozenten)*

Aspekte	1974–1983	1993–1998
Strukturelle und organisatorische	12.4	15.0
Curricula, Lerninhalte, Lernziele	13.1	9.3
Lehr- und Lernmethoden	10.5	7.6
Hilfsmittel und Medien	3.7	4.0
Beurteilung von Lernenden und Lehrenden	9.9	2.3
Interaktionen, Lehr-/Lernprozesse	7.9	5.1
Lehrende: Einstellungen, Verhalten, Ausbildung	9.6	7.6
Individuelle Voraussetzungen, Determinanten des Lernens	8.4	7.4
Gesellschaftliche, politische, ökonomische und rechtliche Bedingungen des Lernens	12.1	7.8
Wirkungen des Bildungsprozesses	8.4	21.3
Sonstiges	4.0	12.6
Total	100.0 <sup>1</sup>	100.0 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> N = 498, nur ausführliche Projektmeldungen

<sup>2</sup> N = 526, nur ausführliche Projektmeldungen

Wieder ist – mit zwei oder drei Ausnahmen, die hier nicht weiter kommentiert werden – eine grosse Konstanz zwischen den beiden Zeiträumen festzustellen. Oder negativ ausgedrückt: Es lassen sich nicht einzelne Aspekte des Bildungsprozesses als herausragende Themen des einen oder anderen der beiden Zeiträume identifizieren. Mit einer wichtigen Ausnahme: Der Anteil des Aspektes «Wirkungen des Bildungsprozesses» steigt von 8,4% im ersten auf 21,3% im zweiten Zeitraum. Der Grund dafür ist offensichtlich: Die Jahre 1993 bis 1998 sind sozusagen identisch mit der Laufzeit des Nationalen Forschungsprogramms «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme».

Die Feststellungen, die sich aufgrund der beiden Tabellen machen lassen, können ergänzt werden durch Hinweise auf jeweils aktuelle thematische Tendenzen in der alle zwei Jahre erfolgenden Berichterstattung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Neben der dominierenden Wirksamkeitsforschung werden in den neunziger Jahren folgende Themen genannt: Historische Bildungsforschung, der Computer im Bildungswesen, der Komplex «Eltern – Familie – Schule», interkulturelle Bildung, die Rolle von Mädchen und Frauen im Bildungswesen und – vorübergehend – die Zeitorganisation in der Schule (SKBF, 1991, 1993, 1995, 1997, 1999).

### 3.3 Themensetzungen auf nationaler Ebene

Fragt man sich, wer in der Schweiz die Themen der Bildungsforschung bestimmt, so wird bald klar, dass die institutionelle Struktur dabei eine grosse Rolle spielt. Auf der Hochschulebene sind es einerseits die einzelnen Institute bzw. die Lehrstuhlinhaber, die die Themen gemäss ihren eigenen Forschungsinteressen festlegen. Ergibt sich daraus ein einigermaßen klar profiliertes Programm, so ist dieses selten personenüberdauernd. Dies ist – auf universitärer Ebene – einer der Indikatoren des Merkmals «Diskontinuität» der schweizerischen Bildungsforschung. Andererseits spielen in der Bildungsforschung unseres Landes die sogenannten Qualifikationsarbeiten (vor allem Habilitationen und Dissertationen, aber auch Lizentiats- und Diplomarbeiten) seit jeher und immer noch eine grosse Rolle; ihre Themen werden in der Regel von den sich Qualifizierenden nach eigenen Interessen bestimmt, wobei offen bleibt, ob sich diese in den Rahmen eines Institutsprogramms einfügen oder nicht. Die Themen der verwaltungsinternen Institutionen richten sich nach den Forschungs- und Entwicklungsbedürfnissen ihrer Träger, in der Regel kantonale Erziehungsdepartemente oder regionale Erziehungsdirektorenkonferenzen; insofern antworten sie auf politisch-administrative Erwartungen. Sowohl die universitären als auch die verwaltungsinternen Institutionen nehmen in mehr oder weniger grossem Masse auch externe Aufträge entgegen oder verhandeln solche mit gewissen Partnern, während die privaten Institutionen ganz von Aufträgen leben. Die Themen dieser Aufträge entsprechen den punktuellen spezifischen Interessen der jeweiligen Auftraggeber.

Diese Themenwahl aufgrund vielfältiger, nichtgebündelter Interessen wird seit den siebziger Jahren ergänzt durch eine neue, auf nationaler Ebene angesiedelte Form der Themenbestimmung. Damals erweiterte der Nationalfonds seine bis dahin rein reaktive durch eine aktive Forschungsförderungspolitik (während reaktiv die Reaktion auf eingereichte Forschungsgesuche meint, nämlich deren Bewilligung oder Ablehnung aufgrund wissenschaftlicher Kriterien, ist unter aktiver Forschungspolitik die Themenformulierung durch öffentliche Instanzen und die Finanzierung entsprechender Forschungsprojekte zu verstehen). Bei der reaktiven Forschungsförderung bestimmen wissenschaftliche Interessen und Qualität allein, bei der aktiven werden gesellschaftliche Erwartungen mitentscheidend, denn die Nationalen Forschungsprogramme, bisher Hauptinstrument der aktiven Forschungspolitik, bearbeiten «Probleme von nationaler Bedeutung».

Bisher betreffen drei Nationale Forschungsprogramme zentral den Bereich der Bildung:

- das der Berufsbildung gewidmete NFP 10 «Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf», bekannt unter der Abkürzung seines französischen Namens «Education et vie active / EVA» (1980-1987) (SKBF, 1988);
- das NFP 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme der mehrsprachigen Schweiz» (1993-1999) (NFP 33, 1999);

- und das 1999 beginnende NFP 43 «Bildung und Beschäftigung» (Schweizerischer Nationalfonds, 1999).

Ebenfalls auf nationaler Ebene angesiedelt sind die von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz durchgeführten oder in Auftrag gegebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Von ähnlichem Gewicht wie die Nationalen Forschungsprogramme ist das von 1978 bis 1986 dauernde Entwicklungsprojekt «Überprüfung der Situation der Primarschule (SIPRI)», das vier Themen umfasste: Lernziele der Primarschule – Anspruch und Wirklichkeit, Funktionen und Formen der Schülerbeurteilung, Übergang von der Vorschulzeit zur Primarschule und Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, 1986).

Schliesslich hat sich zu Beginn der neunziger Jahre mit der CORECHED ein Gremium auf nationaler Ebene gebildet, das sich am Themenbildungsprozess beteiligt und das den Vorteil hat, dass Bund und Kantone in ihm vertreten sind. So hat die CORECHED in bezug auf die Beteiligung der Schweiz an international vergleichenden Bildungsforschungsprojekten entweder selbst Entscheide getroffen oder Entscheide beeinflusst, die in ihrer Gesamtheit bewirken, dass die international vergleichenden Leistungsmessungen zu einem zentralen Thema auch der schweizerischen Bildungsforschung der neunziger Jahre geworden sind (siehe dazu vor allem die Projekte «*Third International Mathematics and Science Study / TIMSS*», «*Reading Literacy*», «*International Adult Literacy Survey / IALS*», «*Programme for International Student Assessment / PISA*» und «*International Life Skills Survey / ILSS*»). Dieses Thema gehört wie jenes des NFP 33 in den Kreis der Wirksamkeitsforschung und in jenen der allgemeinen Umorientierung von der Input- zur Output-Steuerung auch im Bildungswesen; damit schliesst sich auch der Kreis zu den institutionellen Entwicklungen, die mit *New Public Management* im Zusammenhang stehen (siehe 2.2 – 2.4).

### 3.4 Thematische Lücken

Weitere Ausführungen zum Inhalt der schweizerischen Bildungsforschung – zum Teil in ähnlichen Ansätzen, zum Teil unter anderen Aspekten – finden sich in verschiedenen anderen Versuchen, dieses Feld zu beschreiben (siehe z. B. CORECHED, 1996; SKBF, 1996a; Gretler, 1994; Patry & Gretler, 1992). Kritische Auseinandersetzungen mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung – z. B. im Rahmen von CORECHED – führten u. a. zu folgenden Feststellungen:

- Es besteht ein Ungleichgewicht zwischen Fragestellungen aus den Bereichen pädagogische Psychologie und Didaktik einerseits und solchen aus den Bereichen Soziologie und Ökonomie andererseits. Die Bildungssoziologie und die Bildungsökonomie (aber auch andere Disziplinen wie z. B. Politikwissenschaft und Recht) sind zu schwach vertreten.
- Allgemein – und dies hängt direkt mit der ersten Feststellung zusammen – kommt Bildungsforschung auf der Makroebene gegenüber jener auf der Mikroebene zu kurz.

- Neben angewandter Forschung und Entwicklung hat die Grundlagenforschung nicht das nötige Gewicht und die nötige Kontinuität.
- Unter den verschiedenen Funktionen der Bildungsforschung (siehe deren Aufzählung im Abschnitt 2.3) wird der prospektiven Funktion nicht das ihr zukommende Gewicht gegeben.
- Auf die Stufen des Bildungswesens bezogen, muss die Forschung auf der Sekundarstufe II, auf der Fachhochschul- und der Hochschulstufe sowie in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung intensiviert werden (siehe z. B. CORECHED, 1994).

Der in diesem Kapitel unternommene Versuch, einen Überblick über die Themen der schweizerischen Bildungsforschung zu geben, erlaubt u. a., eine Schlussfolgerung in Bezug auf das Merkmal «Kontinuität / Diskontinuität» zu ziehen: Aufgrund der im Vergleich der Zeiträume 1974-1983 und 1993-1998 in den Dimensionen «Stufen des Bildungswesens» und «Aspekte des Bildungsprozesses» festgestellten grossen Konstanz wurde der Begriff (thematischer) «Courant normal» (der schweizerischen Bildungsforschung) eingeführt. Hinter diesem Begriff versteckt sich eine scheinbar paradoxe Wirklichkeit: Einesteils weist er aus dem oben genannten Grunde auf Kontinuität hin, andernteils bestätigt er auch das Merkmal Diskontinuität, indem sich – mit den erwähnten Ausnahmen – keine dominanten Themen identifizieren lassen (es sei denn, man gebe sich mit der pauschalen Bezeichnung «psycho-pädagogische und didaktische Forschung und Entwicklung für die Volksschulstufe» zufrieden). Damit stehen übrigens die beiden späteren Zeiträume, für die reichliches empirisches Datenmaterial zur Verfügung steht, im Gegensatz zum ersten hier untersuchten, bis an den Anfang der siebziger Jahre reichenden Zeitraum, für den sich auf eher impressionistische Weise die dominierenden Themen «Beitrag der Bildung zum wirtschaftlichen Wachstum», «Chancengleichheit» und «Curriculumforschung» festmachen liessen. Insgesamt – und dies ist eine nicht unwesentliche Schlussfolgerung aus dieser thematischen Analyse – scheint es, dass die zur Charakterisierung der schweizerischen Bildungsforschung gern gebrauchten Merkmale (thematische) Zersplitterung und Diskontinuität in differenzierterer Form als bisher zu verwenden sind.

#### **4. Zusammenfassung und Perspektiven: von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen**

Zum Schluss dieses Beitrags werden einige wesentliche Ergebnisse zusammengefasst. Davon ausgehend werden einige Perspektiven der weiteren Entwicklung eröffnet. Dies wird es an mehreren Stellen nötig machen, von der historisch beschreibenden und interpretierenden Ebene teils auf eine spekulative, teils auf eine postulative Ebene zu wechseln, postulativ dort, wo von verschiedenen zukünftig möglichen Situationen eine privilegiert und aufgrund bestimmter Argumente als erstrebenswert bezeichnet wird.

Ein erstes, aus der Untersuchung der institutionellen Entwicklung hervorgehendes Ergebnis ist eine *Periodisierung der Nachkriegszeit*. Aufgrund der eingangs definierten zwei Kriterien (Veränderungen der Zahl und Veränderungen der inneren Struktur der Institutionen) liessen sich vier markante institutionelle Entwicklungen identifizieren. Die erste fällt in das Jahrzehnt 1965-1975, die drei anderen fallen alle in die neunziger Jahre. Dazwischen – also im Wesentlichen in den achtziger Jahren – liessen sich anhand der beiden Kriterien keine markanten institutionellen Entwicklungen feststellen; die eingangs eingeführte Graphik zeigt vielmehr, dass die Zahl sowohl der universitären als auch der nicht-universitären Institutionen langsam weiter wächst und dass in diesem Sinne von Konsolidierung gesprochen werden kann. Hingegen wurde anhand der identitätsstiftenden und zusammenarbeitfördernden Institutionen vorgeschlagen, diese Jahre als Phase der Vertrauensbildung zwischen Forschung, Politik / Verwaltung und Schulpraxis zu bezeichnen. Sucht man nun auch die drei markanten institutionellen Entwicklungen der neunziger Jahre unter einen gemeinsamen Titel zu stellen, so geht als eines der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung der Vorschlag hervor, die Zeit von 1965 bis zum Ende des Jahrhunderts wie folgt zu periodisieren:

- 1965-1975: Expansion, fundamentale Neustrukturierung und Neubegründung der schweizerischen Bildungsforschung;
- 1975-1990: Identitätsstiftung innerhalb der Bildungsforschung und Vertrauensbildung zwischen Forschung, Politik, Verwaltung und Schulpraxis;
- ab 1990: Institutionelle Um- und Restrukturierung unter zum Teil marktwirtschaftlichem Einfluss.

Nachdem ein Ergebnis der hier durchgeführten *thematischen Analyse* (differenzierterer Gebrauch des Merkmals «Kontinuität / Diskontinuität») am Schluss des letzten Kapitels dargelegt wurde, ist hier in prospektiver und postulativer Sicht auf die Schliessung der festgestellten thematischen Lücken einzugehen. Während in Bezug auf die Stufen des Bildungswesens von einer (bestehenden) «Forschungs- und Entwicklungskultur» für die Primarstufe und die Sekundarstufe I ausgegangen werden kann, ist dies für alle nachfolgenden Stufen des Bildungswesens nicht der Fall. Welche Steuerungsmittel für die Schliessung dieser und der anderen festgestellten thematischen Lücken zur Verfügung stehen, ist weitgehend unklar. Ist hier in pauschaler und überhaupt noch nicht präziser Weise auf die am Schluss dieses Beitrags evozierte nationale Bildungsforschungspolitik zu verweisen?

Zusammenfassend wird hier auch nochmals auf den *Umbruch bei einem Teil der verwaltungsinternen Institutionen* hingewiesen. Als Indikatoren dieses Umbruchs, der in einigen Kantonen als Prekarisierung der Situation bezeichnet werden kann, wurden genannt: Nichterfüllung der unter 2.1 genannten, im Wesentlichen mit der sogenannten kritischen Masse in Zusammenhang stehenden vier Bedingungen durch die kleineren Institutionen; Restrukturierungen in den neunziger Jahren, die mit wenigen Ausnahmen mit einer Schwächung verbun-

den sind; schwache Beteiligung der verwaltungsinternen Institutionen der Deutschschweiz am NFP 33; vermehrte Vergabe kantonaler Evaluationsaufträge an externe Institutionen; noch nicht überall geklärtes Verhältnis zwischen den bisherigen verwaltungsinternen Institutionen mit dem Bereich Forschung und Entwicklung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. In prospektiver Sicht stellt sich die Frage, ob nicht die eventuell bevorstehende Schaffung einer gesamtdeutschschweizerischen Regionalkonferenz der Erziehungsdirektoren (entsprechende Abklärungen sind zurzeit im Gang) auch Anlass einer Konzentration der Kräfte im Bereich der Bildungsforschung und -entwicklung sein könnte.

Damit ist – in prospektiver Sicht – der alte Problemkreis der *Konzentration und Schwerpunktbildung* in der schweizerischen Bildungsforschung angesprochen. Nach der institutionellen Expansion zwischen 1965 und 1975 und seit den ersten Analysen zu Struktur und Organisation der Bildungsforschung in der Schweiz (siehe vor allem SGBF, 1988) wird bekanntlich ihre zu einem grossen Teil auf die föderalistische Struktur des Landes zurückzuführende Zersplitterung und Diskontinuität kritisiert und folgerichtig eine Konzentration und Schwerpunktbildung gefordert.<sup>3</sup> Gegenwärtig zeichnen sich drei Ansatzpunkte ab, an denen diese Forderung einsetzen könnte: verwaltungsintern die eben erwähnte eventuelle Neustrukturierung der deutschschweizerischen EDK-Regionen, auf Hochschulebene die Initiative des Nationalfonds zur Bildung von nationalen Forschungsschwerpunkten und auf Fachhochschulebene die Verpflichtung der zukünftigen Pädagogischen Hochschulen zu (berufsfeldbezogener) Forschung und Entwicklung. Gerade in diesem dritten Fall (eine schon im Gang befindliche Entwicklung, die auch zu einer weiteren Zersplitterung der schweizerischen Bildungsforschungslandschaft führen könnte) ist aus Sicht der Bildungsforschung aufgrund des schon alten Konzentrationsargumentes zu fordern, dass es unter den Pädagogischen Hochschulen in gegenseitiger Absprache und Koordination im Bereich Forschung und Entwicklung zu Schwerpunktbildungen kommt.

Das *Verhältnis zwischen Forschung, Politik, Verwaltung und Schulpraxis* wurde in diesem Artikel vor allem im Lichte der Vertrauensbildung unter diesen Partnern behandelt. Anhand einer Reihe von Indikatoren, die hier nicht im einzelnen wiederholt werden, wurde aufgezeigt, dass dieses Verhältnis im Lauf der hier untersuchten Zeit als wichtig (vor allem im Hinblick auf die Wirkung von Bildungsforschung in der Praxis des Bildungswesens) erkannt wurde und dass insgesamt eine Verbesserung des Verhältnisses festzustellen ist (als erste haben in der Schweiz Hutmacher & Trier, 1976, auf die dieses Verhältnis weitgehend bestimmenden Interessenkonstellationen und die sich aus ihnen ergebenden Problemstellungen hingewiesen). Alle diese positiven Indikatoren vermögen aber nicht darüber hinwegzutäuschen – und dies ist nun in prospektiver Sicht von Bedeutung –, dass im Verhältnis und in der Zusammenarbeit zwischen den hier zur Diskussion stehenden Partnern in der Weiterentwicklung des Bildungswesens

noch viel zu tun bleibt. So ist es z. B. enttäuschend zu sehen, wie wenig sich die Vorbereitung und Durchführung wichtiger Bildungsreformen (z. B. neues Maturitätsanerkennungsreglement, Berufsmaturität und Fachhochschulen) auf die Themen der Bildungsforschung niederschlägt (Ausnahmen wie die Evaluation der Berufsmaturität und andere Evaluationen bestätigen die Regel). Dabei scheinen bei den verschiedenen Partnern noch recht unterschiedliche Erwartungshaltungen zu bestehen: die Forschung wartet auf Aufträge von Politik und Verwaltung, während diese – was erstaunen mag – von der Forschung erwarten, dass sie sich auch von sich aus mit den Reformthemen befasst. Im Hinblick auf die weitere Verbesserung des Verhältnisses zwischen Forschung, Politik / Verwaltung und Schulpraxis bieten sich u. a. folgende Mittel und Wege an: Erhöhung des Gewichts bestehender Gremien (CORECHED, CODICRE), Übernahme des Modells Suisse romande und Tessin, d. h. Schaffung regionaler Forschungsräte durch die andern Regionen oder durch die Deutschschweiz als Ganzes, verstärkter Einbezug der Lehrer/innen in die Forschung im Rahmen des Forschungsauftrags der Pädagogischen Hochschulen.

Abschliessend ist in prospektiver Sicht auf einen der Indikatoren zurückzukommen, der als positiv für die Veränderung des Verhältnisses zwischen Bildungsforschung und Forschungspolitik auf nationaler Ebene gewertet wurde: In der Botschaft des Schweizerischen Bundesrates (1998) wird ein *Gesamtkonzept der Bildungsforschung* gefordert. Während die Erarbeitung des Entwicklungsplans (SGBF, 1988) seinerzeit die Sache einer von der SGBF mandatierten Gruppe von Bildungsforscher/innen war, geht die Initiative diesmal von der Forschungs- und Bildungspolitik des Bundes aus. Zu postulieren ist hier, dass Forschung, Politik, Verwaltung und Schulpraxis sich in adäquater Weise an der Ausarbeitung eines solchen Gesamtkonzeptes beteiligen. So könnte dieses zur Grundlage einer nationalen, Bund und Kantone umfassenden und von Forschung und Schulpraxis mitgestalteten und mitgetragenen Bildungsforschungspolitik und damit zu einem nächsten Entwicklungsschritt in der schweizerischen Bildungsforschung führen.

### Anmerkungen

- 1 Erstaunlicherweise fehlt bisher eine Überblick bietende und zusammenfassende Untersuchung zur Entwicklung der Bildungsforschung an den Universitäten. Um diese Lücke zu schliessen, hat der Schweizerische Wissenschaftsrat im Rahmen seiner forschungspolitischen Früherkennung (FER) 1999 an zwei Forscher der Universität Genf ein Mandat «Prospective de la recherche en éducation en Suisse» erteilt. Im Rahmen eines Untermandates arbeitet die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung zurzeit (1999 / 2000) an einer Bestandesaufnahme «Bildungsforschung an den schweizerischen Universitäten». Die Ergebnisse dieser Studie werden es erlauben, die gezwungenermassen etwas stiefmütterliche Behandlung der Universitäten im vorliegenden Beitrag zu korrigieren.
- 2 Die an dieser Stelle aufgeführten Beispiele sind in gekürzter Form einer Publikation der SKBF (1996a, S. 73) entnommen.

- 3 Letztmals wurde dies von der Politikerin Vreni Müller-Hemmi, Mitglied der «Kommission Wissenschaft, Bildung und Kultur» des Nationalrates, mit der These «Die schweizerische Bildungsforschung braucht einen Konzentrationsprozess» am Kongress 1999 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung gefordert.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Perspektivstudien (Oberleitung Francesco Kneschaurek) (1971). *Entwicklungsperspektiven der schweizerischen Volkswirtschaft bis zum Jahre 2000. Teil IV: Perspektiven des schweizerischen Bildungswesens*. St. Gallen.
- Basler Arbeitsgruppe für Bildungs- und Arbeitsmarktforschung (Matthias Jermann & al.) (1972). *Bildungswesen, Arbeitsmarkt und Wirtschaftswachstum – Eine Modellstudie zur langfristigen Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in der Schweiz*. Bern.
- Bundesamt für Statistik (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: BFS.
- Coleman, J. S. & al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche / Osnabrück Rasch.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delegierter für Arbeitsbeschaffung (1958). *Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses (Bericht Hummler)*. Bern.
- Denison, J. F. (1965). *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us*. New York.
- Eidg. Departement des Innern (1963). *Bericht der Eidg. Expertenkommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufs auf der Mittelstufe (Bericht Schultz)*. Bern.
- Eidg. Departement des Innern (1964). *Bericht der Eidg. Expertenkommission für Hochschulförderung (Bericht Labhardt)*. Bern.
- Frey, K. (1968). *Lehrpläne der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen – Eine vergleichende Analyse zur Koordination und Neugestaltung der kantonalen Lehrpläne in der Schweiz*. Basel.
- Girod, R., en collab. avec Rouiller, J.-F. (1961–68). *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*. Genève.
- Gretler, A. (1994). *Länderbericht Schweiz. Drittes internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung*, Wien, 5.-7. Oktober 1994. Aarau: SKBF.
- Grossenbacher, S., Schärer, M., Gretler, A. (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bestandesaufnahme. Expertenbericht*. (Dossier, 54A), Bern: EDK.
- Grosser Rat des Kantons Aargau (1976). Hochschulgesetz: Eintretensreferat und Eintretensdebatte vom 20.10.1976.
- Hess, F., Latscha, F., Schneider, W., (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève 1890-1930. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 79-115). Paris – Bruxelles: De Boeck, Raisons éducatives.
- Huberman, M. (1989). Situationsanalyse der pädagogischen Abteilungen der Kantone in der Deutschschweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 11 (3), 66–82.
- Hutmacher, W. (1986). *Matériaux pour une histoire du Service de la recherche sociologique (SRS)* [Manuscrit]. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher, W. & Perrenoud, P. (1974). De la recherche en éducation à la pratique scolaire – Essai sur la fonction de recherche scientifique à l'intérieur du système d'enseignement. In *Etudes pédagogiques, 1974 – Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (pp. 38–54). Lausanne.



- Hutmacher, W. & Trier, U. P. (1976). Zusammenarbeit zwischen Forschung, Schulpraxis, Verwaltung und Politik: Problemstellungen, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten. In U. Hameyer, K. Aregger, K. Frey, (Hrsg.) *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation*, (S. 97–117). Weinheim: Beltz.
- Künzli, R. & Hopmann, S. (1998). Lehrpläne: *Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Chur: Rüegger.
- Meyer, T. (1999). *Das NFP 33 aus der Sicht der Forscherinnen und Forscher. Ergebnisse einer Befragung der beteiligten Forschenden am Ende der Programmlaufzeit im Auftrag der Programmleitung*. Bern: NFP 33.
- Nationales Forschungsprogramm 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (1999). *Was bringt unsere Bildung? Zum Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»* NFP 33. Chur: Rüegger.
- OECD (1995). *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. Paris: OECD.
- Patry, J.-L. & Gretler, A. (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970–1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungs-wissenschaftlicher Forschung*, 1992 (1), 33-71.
- Rieger, G. (in Vorb.). *Schulentwicklung kontrovers – Schulleitung und Teilautonomie: Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und der Finanzknappheit in den neunziger Jahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem?* Dissertation Universität Bern.
- Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (1986). *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Redaktion: Werner Heller / Jean-Pierre Salamin, Bern: EDK.
- Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (1988). *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung. Bildungsforschung und Bildungspraxis (Spezialnummer)* Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (1974). *Information Bildungsforschung*. Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (1983, 1989, 1996b). *Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung*. Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (1991, 1993, 1995, 1997, 1999). *Tätigkeitsbericht*. Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (1996a). *Was ist Bildungsforschung? Geschichte, Selbstverständnis und Perspektiven = Qu'est-ce que la recherche en éducation? Histoire, identité et perspectives*. Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung (1988). *Schlussmeldung zum Nationalen Forschungsprogramm «Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf» (NFP EVA) (Information Bildungsforschung, 81:004/2)*. Aarau: SKBF.
- Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (1994). *Leitlinien für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung*. Aarau: CORECHED/SKBF.
- Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (1996). *Erste Berichterstattung über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung in der Schweiz sowie deren Beziehungen zu Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis*. Aarau: CORECHED/SKBF.
- Schweizerischer Bundesrat (1998). *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000–2003 vom 25. November 1998*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Nationalfonds (1999). *Nationales Forschungsprogramm 43 «Bildung und Beschäftigung». Ausführungsplan*. Bern: Nationalfonds.
- Schweizerischer Nationalfonds (1999). *Nationale Forschungsschwerpunkte* (siehe unter [www.snf.ch](http://www.snf.ch)).

## La recherche suisse en éducation de l'après-guerre dans le miroir de ses institutions et de ses thèmes – de l'histoire à quelques questions actuelles et perspectives pour le proche avenir

### Résumé

Dans le cadre de cet article, cinq phénomènes marquant le développement institutionnel de la recherche suisse en éducation de l'après-guerre sont identifiés: 1) l'augmentation spectaculaire du nombre des institutions de recherche et de développement entre 1965 et 1975, phénomène lié à l'intérêt naissant de la politique de l'éducation pour la recherche (ici, l'accent est mis non sur les institutions universitaires, mais sur celles internes à l'administration; 2) la création d'institutions universitaires partiellement orientées vers un marché de services de recherche dans les années nonante; 3) la forte augmentation de petites et très petites entreprises privées de recherche et de développement pendant la première moitié des années nonante; 4) la restructuration de plusieurs centres cantonaux de recherche et de développement liée au *New Public Management* et 5) la création de plusieurs institutions associatives renforçant l'identité de la recherche en éducation et la coopération entre recherche, politique, administration et pratique de l'enseignement.

La description des thèmes de la recherche en éducation pose quelques problèmes méthodologiques. On enregistre, d'une part, un «courant normal» assez stable de recherches surtout psycho-pédagogiques et didactiques; d'autre part, la contribution de l'éducation à la croissance économique et à la compétitivité internationale ainsi que la recherche dans le domaine des programmes d'enseignement sont des exemples de thèmes importants aussi bien au début qu'à la fin de la période observée. La description de l'évolution historique débouche sur quelques questions actuelles et quelques perspectives pour un proche avenir.

## La ricerca educativa svizzera nel dopoguerra dal punto di vista delle istituzioni e dei contenuti: cenni storici e questioni attuali

### Riassunto

Cinque sono i fenomeni salienti messi a fuoco nella ricerca educativa svizzera del dopoguerra: 1) l'aumento spettacolare delle istituzioni di ricerca tra 1965 e 1975, aumento dovuto essenzialmente al nuovo interesse per la ricerca della politica educativa (l'accento viene messo non tanto sulle istituzioni universitarie quanto su quelle interne all'amministrazione pubblica); 2) l'apparizione negli anni novanta di istituzioni di ricerca universitarie orientate almeno parzialmente verso il mercato; 3) il forte aumento, pure negli anni novanta, di piccole e piccolissime ditte private di sviluppo e ricerca educativa; 4) la ristrutturazione di pa-

recchie istituzioni di ricerca all'interno delle amministrazioni cantonali nell'ambito del New Public Management; 5) la fondazione di un certo numero d'istituzioni associative aventi lo scopo di rinforzare l'identità della ricerca in educazione e la collaborazione tra ricerca, politica, amministrazione e insegnamento.

Nella seconda parte dell'articolo, l'identificazione dei temi importanti della ricerca educativa fa emergere qualche difficoltà metodologica. Accanto ad un «courant normal» di ricerche di psico-pedagogia e didattica abbastanza stabile, appaiono temi, importanti per tutto il periodo in questione, legati al contributo dell'educazione allo sviluppo economico e alla competitività internazionale oppure all'elaborazione dei curricula e dei programmi. In una breve terza parte, il discorso sfocia su alcuni problemi attuali e alcune prospettive per il prossimo futuro.

## **Educational research in Switzerland since World War II as reflected in its institutions and its themes – from recent history to some present issues and some perspectives for the near future**

### **Summary**

In the institutional development of educational research in Switzerland since World War II, five important phenomena are identified: 1) the spectacular increase in the number of research institutions between 1965 and 1975 mainly due to the then emerging interest of politicians in educational research (in this place, the accent is put not on university institutions, but on the new research and development units within public administration); 2) the creation of partially market-oriented research institutions within university departments in the nineties; 3) the rapidly growing importance of small and very small private educational R&D-enterprises in the nineties; 4) the restructuring – linked to New Public Management – of several educational R&D-institutions within cantonal public administration, and 5) the creation of a few institutions enhancing the identity of educational research and the cooperation between research, politics, administration and teaching.

The identification of research themes over the last fifty years poses some methodological problems. It seems that there is a rather stable «courant normal» mainly in psycho-pedagogical research and research in didactics; in addition, there are a few themes such as the contribution of education to economic growth and international competitiveness, and curriculum research which have been important at the beginning as well as at the end of the observed period. From recent history, the article finally goes over to some present issues and some perspectives for the near future.