

Heiner Drerup

**Probleme außerwissenschaftlicher Verwendbarkeit
von Erziehungswissenschaft**

**Zum Einfluß von Erziehungswissenschaft im
politisch-administrativen Bereich**

Wenn Sozialwissenschaftler über den Stand der Außenbeziehungen ihrer Disziplinen in der Wahrnehmung ihrer Professionskollegen nachdenken, so fällt ihr Urteil über die einschlägigen Bilanzen häufig sehr pointiert aus. Bestandsaufnahmen werden als inkonsistent, emotional, ja als manisch-depressiv qualifiziert, weil sie allzu diskrepant und widersprüchlich ausfallen. Mal billige man einer Disziplin nahezu unbegrenzte Relevanz zu – zurecht oder zu Unrecht-, mal attribuiere man ihr mit ähnlich fragwürdigen Gründen generelle Irrelevanz (vgl. für die Sozialpsychologie SAXE 1983).

Diese Großbefunde sind ihrerseits klärungsbedürftig: Spiegeln sie Stimmungslagen der Profession, spiegeln diese den Stand der Außenbeziehungen oder nur deren pointierte Bilanzierungen, denen man unterschiedliche Motive und Funktionen zuzuschreiben hätte? So kann etwa extrem gehaltenes „negative phrasing“ besser Aufmerksamkeit erregen („It's interesting, isn't it?“ – DAVIS 1971) als „positive phrasing“, so können auch Relevanzannahmen als Relevanzwünsche gedeutet werden und Irrelevanzthesen als Versuche, sich mißliebiger Konkurrenz in der öffentlichen Auseinandersetzung zu entledigen, indem man ihr attestiert, daß sie im doppelten Sinne nichts zu sagen habe. Solche ideologischen Dienstbarkeiten positiv oder negativ gehaltener Bilanzierungen sind zweifellos wichtig und sicherlich in der politischen Auseinandersetzung für die Profession ein relevanter Gesichtspunkt, der bei der Selbstdarstellung einer Disziplin berücksichtigt werden muß. Dennoch empfiehlt es sich, vor die Frage nach dem ideologischen Nutzen die Frage zu stellen, was eigentlich in diesen Sammelbefunden über Nutzbarkeit/Nutzung, Wirkungsmöglichkeiten/Auswirkungen, Einflüsse etc. für welchen Part von Wissenschaft behauptet wird, d. h. welche theoretischen Bezugsrahmen in Anspruch genommen werden und ob und wie einklagbare Begründungsverpflichtungen auch eingelöst werden können bzw. werden. Die Trennung der Frage nach der ideologischen Verwendbarkeit von der Frage nach dem realitätserschließenden Gehalt von Vorstellungen über die Verwendung von Wissenschaft ist auch deshalb geboten, weil Funktionsinkompatibilitäten zu erwarten sind: Was für die professionsinterne Meinungspflege, die Selbstmotivation, die öffentliche Selbstpräsentation taugt,

muß nicht zugleich ein zutreffendes Abbild möglicher oder gar wirklicher Verhältnisse liefern.

Für die schwierige Problematik der Verwendbarkeit und Verwendung von Wissenschaft sind von Erziehungswissenschaftlern Konzeptualisierungsvorschläge entwickelt, in der Regel jedoch aus der wissenschaftstheoretischen, der sozialphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion übernommen worden. Einige dieser Vorschläge sollen im folgenden kurz vorgestellt, analysiert und mit den Hilfsmitteln einer sich konstituierenden sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung kritisiert werden. Die Entwicklung dieser Forschung soll sodann kurz dargestellt und daraufhin analysiert werden, ob und inwieweit sie über eine konsolidierte konzeptuelle Basis für die Untersuchung von Problemen der Verwendbarkeit und Nutzung von Erziehungswissenschaft im politisch-administrativen Bereich verfügt. Lassen sich die populären Annahmen und Forderungen, etwas wissenschaftlich „fundieren“ zu können bzw. zu müssen, ihrerseits wissenschaftlich „fundieren“? Die Entwicklung der neueren Diskussion über Verwendbarkeitsprobleme nötigt zur Skepsis und zur Aufgabe allzu einfacher und undifferenzierter Forderungen und Annahmen; nur vermag diese Diskussion weder zu verhindern, daß auch irrige Auffassungen und wissenschafts- und politikfreundliche Mythen über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik weiter gepflegt werden, noch vermag sie einen Zustand herbeizuführen, wo nach Ausräumung der irrigen Auffassungen gleichsam im Sinne einer Residualtheorie der Wahrheit nur noch „Wahrheiten“ überlebt hätten. Dennoch vermag sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung Hinweise dafür zu liefern, wie die analytische Optik von Untersuchungen angelegt sein muß, mit deren Hilfe man Mutmaßungen über Auswirkungen erziehungswissenschaftlicher Entwicklungen auf politisch-administrative Prozesse (und umgekehrt) durch besser begründbare und begründete Hypothesen ersetzen kann. Das soll nicht heißen, daß sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung eine ausgereifte allgemeine Theorie der Verwendung wissenschaftlichen Wissens (oder der Träger solchen Wissens) in unterschiedlichen Praxisfeldern zu liefern vermag, eine Theorie, mit deren Hilfe sich die jeweiligen Besonderheiten sowohl beschreiben als auch subsumtionslogisch erklären ließen. Eine derartiger Anspruch wäre sicherlich vorerst nicht zu verwirklichen. Die Geschichte der Medienwirkungsforschung dokumentiert auf einem verwandten Terrain, daß Hoffnungen, solche allgemeine Theorien entwickeln zu können, auf absehbare Zeit nicht einlösbar sind (vgl. DFG 1986, MAHLE 1985, DRERUP 1989).

1. Erziehungswissenschaft als politisch-administrative Beratungsinstanz: Selbstdeutungen der Disziplin

Überlegungen, wie Beziehungsgeflechte von Erziehungswissenschaft/-wissenschaftlern einerseits und politisch-administrativen Instanzen und deren Mitgliedern andererseits sind, sein könnten, sein sollten, sind für die erziehungswissenschaftliche Profession nicht neu. Sie werden üblicherweise als Sonderproblem im Zusammenhang der allgemeinen Theorie/Praxis-Diskussionen verhandelt. Seitdem jedoch im Kontext der Bildungsreform Teile der Profession den Übergang von einer gelehrten Profession, in der Wissenschaft traditionell „v o n K o l l e g e n f ü r K o l l e g e n“ betrieben wird, zu einer politikberatenden Profession vollzogen haben, die einerseits den konstruktiven Vorentwurf des Besseren leisten soll, gleichzeitig in der Realisation von außerwissenschaftlichen Klienten abhängig ist (vgl. BECK 1981), ist die Verwendbarkeitsproblematik zu einem Thema avanciert, das man nicht mehr vorwiegend normativ-spekulativ diskutiert. Auch aus professionspolitischen Gründen ist es deshalb mit Blick auf den Relevanzanspruch gegenüber „Praxis“ angebracht, sich intensiver mit der Verwendbarkeitsproblematik zu beschäftigen. Traditionelle Argumentationen über den Nutzen der Erziehungswissenschaft haben an öffentlicher Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft beträchtlich eingebüßt. Positive Verwendungsnachweise werden gefordert und können durch bloße Hinweise auf einen Selbstwert erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht abgewehrt werden. Die Situation der Disziplin hat sich seit 1978 gravierend verschlechtert, als der damalige Vorsitzende der DGfE BLANKERTZ für sie einen „Epochenausgang“ konstatierte mit seiner Feststellung vom „Ende der öffentlichen Emphase für Bildungsreform, dem Ende der Expansion der Erziehungswissenschaft und dem Ende des Vorschubkredits auf die erwartbare Relevanz der Erziehungswissenschaft für pädagogisches und bildungs-politisches Handeln“ (BLANKERTZ 1978, S. 173). Als Instanz der Erziehungsberatung, der Lehrer- und Diplompädagogenausbildung und als Instanz der Beratung politisch-administrativer Gremien sieht sich die Disziplin gegenwärtig verstärkt Einschätzungen und Maßnahmen ausgesetzt, die eine depressive Selbsteinschätzung als „überflüssige Disziplin“ zu stützen scheinen. Anlaß genug für sie, sich Rechenschaft über ihre Außenbeziehungen abzulegen.

Hierbei könnte sie sich für den Part von Erziehungswissenschaft als politisch-administrativer Beratungsinstanz – um den es hier geht – zunächst an den von Wissenschaftstheoretikern tradierten generellen Verwendungsmodellen der Disziplin orientieren und praktische Handlungen und Entscheidungen im politisch-administrativen Bereich entsprechend konzeptualisieren und kritisieren als wissenschaftlich approbierte technologische Maßnahmen bzw. als Ausprägungen rationalen Handelns und Entscheidens (1). Sodann könnte man sich der aus eher sozialphilosophischer Sicht propa-

gierten Vorschläge bedienen, die von Seiten der Erziehungswissenschaft für die Verwendungsproblematik adaptiert bzw. entwickelt worden sind, um unterschiedliche Varianten der Zuordnung und Abrenzung von Erziehungswissenschaft und Politik/Administration zu beschreiben bzw. positiv oder negativ auszuzeichnen (2). Beide Vorschläge, die Verwendungsproblematik zu konzeptualisieren und hierauf abgestimmte Lösungsempfehlungen zu entwickeln, haben sich als nicht sonderlich hilfreich erwiesen.

(1) Vorschläge von Wissenschaftstheoretikern, Praxisbezüge von Wissenschaft mit Hilfe von Modellen einer Transformation wissenschaftlicher Systematisierungen (von der Wissenschaft via Technologie zu technischer Praxis) oder mit Hilfe von Modellen rationalen Handelns/Entscheidens zu beschreiben und zu normieren (z. B. PRENZEL/HEILAND 1985) haben sich nicht bewährt. Weder liefert Erziehungswissenschaft, was in diesen Vorschlägen als wissenschaftliches Gut vorausgesetzt wird, noch läßt sich politisch-administrative Praxis mit Vorgaben beschreiben oder sinnvoll normieren, wie sie in den Vorschlägen enthalten sind. Die Bilder – das der Erziehungswissenschaft von sich selbst, ihren Adressaten, von dem Bild der Adressaten von sich selbst – reproduzieren meist gängige Muster, die in professioneller Selbstdarstellung von Wissenschaftlern wie Verwaltungsleuten verwandt werden, doch taugen diese nicht als operative Grundlagen zur Beschreibung und Gestaltung des „interplay“ (REIN 1983) von Wissenschaft einerseits, Politik/Administration andererseits.

Die Bilder sind Relikte aus einer Zeit „naiver Verwendungsforschung“ (BECK/BONSS 1984), die sich orientierte an der Idee eines *Rationalitätskontinuums* von der Wissenschaftstheorie über Wissenschaft hin zu wissenschaftlich instruiertem Erkennen und Handeln in unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxisfeldern. Gemäß dieser Idee hat Wissenschaftstheorie durch methodologische Regeln die Qualitätsprüfung für wissenschaftliche Produkte zu steuern, um so die Qualität dieser Produkte wissenschaftlicher Forschung zu verbessern und damit den potentiellen Nutzen dieser Produkte für wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Abnehmer zu steigern. Auf diese Weise sollte ein Kontinuum der Rationalität von wissenschaftstheoretischem *Regelsystem* zu einer *normativ* angeleiteten *Erkenntnispraxis* und schließlich zu praktischem *Handeln* begründet werden. Die wissenschaftstheoretische Diskussion hat die Annahme eines Rationalitätskontinuums für das erste Teilstück (das Verhältnis von wissenschaftstheoretischen Regeln zur Erkenntnispraxis) widerlegt, indem sie die Diskontinuität der Problemlagen von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis nachwies (FEYERABEND). Die neuere Technologiephilosophie (d. h. Wissenschaftstheorie der anwendungsorientierten Wissenschaften) hat diese Annahme für das zweite Teilstück (das Verhältnis von wis-

enschaftlichem Wissen zu praktischem Handeln) widerrufen, indem sie auf Unterschiede, Funktionsdifferenzen und Inkompatibilitäten im Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zu Praktikerwissen und -handeln aufmerksam machte (hierzu: DRERUP 1987). Sie konnte sich hierbei auf Diskussionen sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung stützen, die sich von ihrer tradierten, weniger deskriptiv, eher normativ orientierten und wissenschaftszentrierten Sichtweise der Verwendbarkeitsproblematik zu lösen versucht. Die Quintessenz der traditionellen Perspektive läßt sich in folgender Gleichung formelhaft zusammenfassen: 'Mehr und besseres Wissen ergibt bessere Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen, die wiederum bessere Entscheidungen und Handlungen ermöglichen und somit zu einer besseren, weil rationaleren Gestaltung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfelder führen'. 'Mehr und besseres Wissen' über den außerwissenschaftlichen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen hat die Voraussetzungen und Erwartungen dieser „naiven Verwendungsforschung“ (BECK/BONSS) gründlich diskreditiert. Ihr Scheitern ist von sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschern zum Anlaß genommen worden, die Grundlagendiskussion wieder aufzunehmen (vgl. WEISS 1982, BECK 1982), von Wissenschaftsphilosophen ist es jedoch kaum zur Kenntnis genommen worden. Nur vereinzelt finden sich bei ihnen kritische Hinweise auf methodische und konzeptuelle Mängel wissenschaftstheoretischer Analysen, die sich deshalb auf inner- und außerwissenschaftliche Interessenlagen nicht anwenden lassen (vgl. SPINNER 1987, S. 13ff).

(2) Mehr Aufmerksamkeit als wissenschaftstheoretische Versuche, das Praxisverhältnis der Erziehungswissenschaft zu klären, haben die eher sozialphilosophisch gehaltenen Überlegungen auf sich gezogen, mit denen HABERMAS versucht hat, das Verhältnis von Wissenschaft und Politik zu beschreiben und zu normieren (HABERMAS 1971, S. 120 – 145).

HABERMAS schlägt für das Verhältnis von „*Fachwissen und Politik*“ (ebd. S. 127) die bekannten drei Modelle vor: Das dezisionistische (bei dem Rationalität der Mittelwahl einhergeht mit der Irrationalität politischer Wert- und Zielentscheidungen), das technokratische (bei dem Politiker faktisch wissenschaftlich ermittelten Sachzwängen unterworfen sind) und das pragmatistische Modell (das ein kritisches Wechselverhältnis von wissenschaftlichen Experten und politischen Entscheidungsträgern in der Kommunikation über praktische Bedürfnisse und technische Möglichkeiten ihr Befriedigung vorschlägt). Von diesen drei Modellen ist nur das letzte Modell, das pragmatistische, notwendig auf Demokratie bezogen (ebd. S. 127).

HABERMAS plädiert für das pragmatistische Modell, gleichwohl konstatiert er, daß die „*empirischen Bedingungen* für die Anwendung des pragmatistischen Modells fehlen“ (ebd. S. 138). So sei z. B. die Öffentlichkeit

nur eingegrenzt resonanzfähig für wissenschaftliche Forschungsergebnisse und für eine Diskussion „praktische(r) Fragen“ (ebd. S. 138f.). Gegen das „pragmatistische Modell“ sind von Sozialwissenschaftlern eine Fülle weiterer Einwände vorgebracht worden, denen zufolge das Modell weder tauglich, die „vielfältigen Probleme der Alltagswirklichkeit des Verhältnisses von Sozialwissenschaft und praktischer Politik“ zu erfassen (LUDZ 1977, S. 14; HUSEMANN/RUSCHHAUPT 1980, S. 75) noch sie zu gestalten.

„Ihre anregende Kraft scheinen diese Modelle einem Umstand zu schulden, der sich inzwischen als ihre Schwäche darstellt: daß sie unentschieden bleiben zwischen einer analytischen Aufhellung der Praxis der Politikberatung und einer normativ orientierten Stellungnahme für ein demokratisch legitimes Verfahren der Politikberatung“ (BECHMANN/FOLKERS 1977, S. 41). Rezeptionsversuche haben diese Mängel offenkundig werden lassen. So weist etwa RASCHERT daraufhin, daß sich z. B. Experimentalprogramme im Bildungssektor nicht mit Hilfe des von HABERMAS favorisierten pragmatischen Modells der Politikberatung beschreiben lassen, da sich „die Entwicklung politischer Planungsprogramme nicht auf den Dialog zwischen öffentlicher Bedürfnisartikulation und -reflexion und wissenschaftlicher Erarbeitung von Sozialtechnologien“ reduzieren läßt und Schulmodelle sich „nicht aus wissenschaftlichen Analysen einfach ableiten“ lassen (RASCHERT 1974, S. 28).

Trotz dieser erkennbaren Schwächen des pragmatistischen Modells haben sich Erziehungswissenschaftler immer wieder explizit auf dieses 'demokratische' Modell berufen, um ihr Verständnis der Aufgabe von Erziehungswissenschaft als Instanz der Politikberatung zu beschreiben (z. B. BLANKERTZ 1973, S. 324f.). Wenn die generellen Vorbehalte gegen die Tauglichkeit dieses Modells zutreffen, so müßte sich eine programmatische Selbstverpflichtung auf dieses Modell durch eine Analyse der Praxis der Politikberatung als ein Selbstmißverständnis erweisen lassen. Hinweise für eine solche Inkonsistenz zwischen Programmatik und Praxis erziehungswissenschaftlicher Politikberatung lassen sich einer Arbeit von KELL und MENCK entnehmen, die BLANKERTZ' Konzept und Praxis der Politikberatung analysiert haben. KELL und MENCK fragen danach, welches erziehungswissenschaftliche Wissen von BLANKERTZ in seiner Beratungspraxis in Anspruch genommen wird, und stellen dabei fest, daß im wesentlichen eigentlich nur zwei Wissenskomplexe herangezogen werden: Bildungstheorie, insbesondere eine spezifische Deutung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung, und Begabungsforschung, Sozialisationstheorie, Schultheorie, wie sie in den Bildungsratsgutachten aufgearbeitet worden sind (KELL/MENCK 1987, S. 11f.). Nie jedoch wird „differenziertes Detailwissen“ herangezogen (ebd. S. 12). Aus der Eigenart dieser beiden Wissenskomplexe schließen KELL und MENCK auf die Funktionen, die einem

auf diese Weise präsentierten Wissen im Kontext der Politikberatung zuzuschreiben sind: „Es handelt sich um Topoi, die eine zweifache Funktion haben: Sie dienen zur Legitimation der politischen Optionen im Zuge der Entwicklung und Dissemination des Modells (der Kollegstufe, H. D.) und sie dienen zur wissenschaftlich vermittelten Anleitung der praktischen Einbildungskraft, setzen also Phantasie zur Konstruktion von Alternativen frei“ (ebd.). Beide Funktionen entsprechen jedoch nicht den im pragmatistischen Modell propagierten Funktionen und Aufgaben der Erziehungswissenschaft als Lieferantin konvergenter sozialtechnischer Wissens und Könnens. Das heißt: Was mit Verweis auf das pragmatistische Modell seitens der Erziehungswissenschaft in der Praxis der Politikberatung betrieben wird, entspricht nicht den Vorgaben dieses Modells. Gleiches trifft vermutlich auch zu für das weitgehend unerforschte Verhältnis von Erziehungswissenschaft als Instanz der Beratung der Kultusverwaltung. Das pragmatistische Modell scheint eher eine Art Vorzeigemodell zu sein, dessen Popularität vor allem darauf zurückzuführen ist, daß es für eine öffentlichkeitswirksame Außendarstellung von Formen der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft einerseits und Politik und Administration andererseits sich recht gut zu eignen scheint. Was im Schatten dieses Modells geschieht, wird im Regelfall weder hinreichend instruktiv durch dieses eher unspezifisch gehaltene Modell angeleitet, noch läßt sich die Beratungspraxis durch dieses Modell anders als abweichend beschreiben. Diese Mängel sind u. a. darauf zurückzuführen, daß beide Bereiche – Erziehungswissenschaft und Politik – nur auf der Basis von sehr „prinzipiellen Erwägungen“ (HABERMAS 1971, S. 138) einander zugeordnet werden und daß themen-, phasen-, aufgaben- und bereichsspezifische Besonderheiten gar keine Berücksichtigung erfahren.

So macht es sicherlich einen großen Unterschied aus, ob Wissenschaftler, Wissenschaftskommissionen oder nur wissenschaftliche Informationen von Seiten politisch-administrativer Instanzen in Anspruch genommen werden. Ebenso macht es einen Unterschied aus, ob wissenschaftliche Fachöffentlichkeiten oder außerwissenschaftliche Öffentlichkeiten als Adressaten wissenschaftlicher Expertisen zu berücksichtigen sind, ob man Glaubwürdigkeit von bestimmten politischen Optionen am wirkungsvollsten mit Hilfe von Personen (vgl. die Hinweise von KELL/MENCK zu den Funktionen von Topoi) glaubt darstellen zu können oder durch informierende und normativ motivierende Texte oder durch geschickt in den Medien lancierte „Jubel-“ bzw. „Tatarenmeldungen“. Und schließlich hat es auch beträchtliche Konsequenzen für die Praxis der Politikberatung, wenn die Befunde wissenschaftlicher Forschung bzw. ihre Deutungen durch autorisierte oder selbsternannte Interpreten nicht konvergieren sondern divergieren, wenn es bzw. wenn es keinen politischen Konsens gibt und wenn die

wissenschaftliche Literatur die gegebenen politischen Differenzen widerspiegelt.

Alle diese Besonderheiten werden weder in den skizzierten wissenschaftstheoretischen Vorschlägen zur Konzeptualisierung des Praxisverhältnisses von Wissenschaft noch in den sozialphilosophisch begründeten Modellen von Erziehungswissenschaft als einer Instanz der Politik-/Administrationsberatung berücksichtigt. Somit ist für beide Vorschläge, mit deren Hilfe Erziehungswissenschaftler das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik /Administration klären wollten, resümierend festzustellen, daß sie weder als operative Vorgaben für eine hinreichend instruktive Gestaltung, noch für eine deskriptiv angemessene Analyse vorfindbarer Formen erziehungswissenschaftlicher Politik- und Administrationsberatung zu verwenden sind. Und wenn diese Einschätzung zutrifft, so besteht Anlaß zu vermuten, daß die authentische Funktionsuntüchtigkeit dieser Modelle durch extrafunktionale Verwendbarkeiten kompensiert wird – sei es für die professionelle Selbstdarstellung von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, sei es für eine öffentlichkeitswirksame Inszenierung von Rationalität und Kompetenz. Diese Verwendbarkeit von Verwendungsmodellen ist ein wesentlicher Grund für ihre Präsenz in der politischen Öffentlichkeit: Sie beschreiben zwar nicht zutreffend reale wechselseitige Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und bildungspolitischen und -administrativen Instanzen, sie eignen sich jedoch für eine öffentlichkeitswirksame Darstellung und Inszenierung dieser Beziehungen.

Die Differenz der Praxis und der Darstellung der Praxis der Politikberatung ist relativ leicht aufzudecken. Schwieriger dürfte es jedoch sein, das vorhandene Beziehungsgeflecht zwischen Erziehungswissenschaft einerseits und politisch-administrativen Instanzen andererseits zu analysieren. Probleme dieser Art sind auch Thema einer sich konstituierenden sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung. Im folgenden Abschnitt soll deshalb ein kurzer Überblick über die neuere Entwicklung dieser Forschungsrichtung gegeben werden, um so Hinweise für die Untersuchungen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Politik- und Administrationsberatung zu gewinnen.

2. Verwendbarkeitsprobleme beratender Erziehungswissenschaft: Perspektiven sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung

Verwendungsforschung ist bis in die 70er Jahre weitgehend unselbständig betrieben worden im Rahmen von Innovations-, Disseminations- und Diffusionsforschung, von Forschungen über geplanten sozialen Wandel (HAVELOCK) und über Nutzung sozialwissenschaftlichen Wissens für eine Lösung sozialer Probleme (LEWIN; LAZARSELD). Ihre Genese, die sich noch in

Titeln neuerer Kompendienliteratur widerspiegelt („Putting Knowledge to Use – Facilitating the Diffusion of Knowledge and the Implementation of Planned Change“ – GLASER/ABELSON/GARRISON 1983), ist begleitet von kritischen Einschätzungen vorfindbarer Formen des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen und gesellschaftlichen Problemen und sehr optimistisch gehaltenen Hoffnungen über die Möglichkeiten einer verbesserten Koordination von Wissenschaftsentwicklung und -steuerung und ihrer Nutzung für eine rationale Lösung sozialer Probleme und eine konstruktive Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen. Gesellschaftliche Probleme beruhen aus dieser Sicht weitgehend auf Wissensdefiziten bzw. auf Nutzungsdefiziten bei bereits vorhandenen Beständen wissenschaftlichen Wissens. Aufgabe rationaler Politik und Verwaltung ist es, vorhandenes wissenschaftliches Wissen politikrelevant aufzuarbeiten bzw. Wissensdefizite zu benennen und entsprechend Forschungen zu initiieren, um diese Wissensdefizite zu beseitigen. Bei dieser Vorstellung, die wissenschaftliche Forschung und politisch-administrative Instanzen nach dem Muster eines kooperativen Problemlösungsmodells miteinander verbindet, geht man davon aus, daß das leidige doppelte Übersetzungsproblem (d. h. die Übersetzung praktischer Fragen in Forschungsfragen und die Übersetzung von Forschungsergebnissen in wissenschaftliche Empfehlungen für praktische Handlungen – vgl. LAZARSELD 1969) sich zufriedenstellend lösen läßt.

Man kann die neuere Geschichte der sich verselbständigenden Verwendungsforschung in zwei Phasen einteilen. In der ersten Hälfte der 70er Jahre hat sich die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung – vor allem in den angelsächsischen Ländern insbesondere mit der Frage beschäftigt, wie viel und welche Art von wissenschaftlichem Wissen für welche Abnehmer produziert wurde. In der zweiten Hälfte der 70er Jahre hat man sich vor allem der Frage gewidmet, ob und inwieweit das produzierte Wissen den Bedürfnissen der Adressaten dieses Wissens zu genügen vermochte (DESPHANDE 1979, S. 164). Der Themen- und Perspektivenwechsel markiert den Übergang von einer *wissenschaftszentrierten* zu einer *nutzerorientierten* Verwendungsforschung und ist als Folge einer Krise der wissenschaftszentrierten Verwendungsforschung („naive Verwendungsforschung“ – BECK/BONSS) zu deuten.

Leitidee dieser „naiven“ Verwendungsforschung ist die Auffassung gewesen, daß vorgegebenes wissenschaftliches Wissen Entscheidungen und Handlungen bestimmen sollte, daß wissenschaftliches Wissen zu Recht aufgrund eines Rationalitätsvorsprungs gegenüber anderen Wissensarten vorzuziehen ist (vgl. REIN 1983, S. 236 f.). Die Vorstellung einer „rationalen Chronologie“ (WEISS) von wissenschaftlichem Wissen zu Entscheidungen/Handlungen, die als Ergebnis menschlicher Wahlentscheidungen zu deuten sind, verbindet ein mehr oder minder rationalistisches Verständnis

von Praxis als Ensemble wissenschaftlich informierter Entscheidungen und Handlungen mit einem Verständnis von Sozialwissenschaft als Instanz der Produktion konvergierender, gesicherten, instrumentell verfügbaren Problemlösungswissens. Schematisch kann man das Leitkonzept „naiver“ Verwendungsforschung in folgender Skizze zusammenfassen:

Identifikation von Handlungs-/Entscheidungsproblemen ⇒ Ermittlung des fehlenden sozialwissenschaftlichen Wissens ⇒ Erwerb dieses Wissens aus dem vorhandenen Bestand der Sozialwissenschaften oder durch Auftragsforschung ⇒ Interpretation der Ergebnisse mit Blick auf mögliche Handlungs- und Entscheidungsoptionen ⇒ Entscheidung/Handlung (vgl. exemplarisch zum Verhältnis von Sozialwissenschaft und Politik: WEISS 1982, S. 19; DIES. 1979, S. 427; WAGENAAR 1982, S. 23 ff.). Sozialwissenschaftliche Forschung hilft entsprechend dem inkorporierten rationalistischen Glauben dieses linear-sequenziellen Modells der Wissensnutzung durch direkte instrumentelle Anwendung gesicherten Wissens Entscheidungs- und Handlungsprobleme in den unterschiedlichen Praxisfeldern zu lösen. „Knowledge informs action“ (REIN). Zentrale Aufgabe der Verwendungsforschung ist es, Modelle zu entwickeln, mit deren Hilfe Wissens- bzw. Nutzungsdefizite möglichst schnell und möglichst effektiv wettgemacht werden. Sie stützt sich hierbei vor allem auf die sogenannte „gap theory“, die Annahme, daß zwischen Wissensproduzenten und Nutzern eine große Kluft besteht, die es zu überbrücken gilt. Diese „Theorie“ war deshalb so populär, weil sie vor allem technische Lösungen zur Überbrückung der Kluft für die Verwendbarkeitsproblematik nahelegen schien: Z. B. Verbesserung/Beschleunigung der Kommunikation, abnehmerfreundliche Gestaltung der Wissensangebote, Schaffung von Nutzungsanreizen etc. (WAGENAAR/KALLEN/KOSSE 1983, S. 8 – 10).

Orientiert am Bezugsrahmen „naiver“ Verwendungsforschung hat es eine Fülle von Forschungsvorhaben gegeben mit sehr vielen Einzelergebnissen über Auswirkungen unterschiedlichster Faktoren, Ergebnisse, die häufig kein insgesamt konsistentes Bild abgeben (vgl. z. B. HAVELOCK 1971; WARD/REED 1983; GLASER/ABELSON/GARRISON 1983; KNOWLEDGE 1979 ff.). Es gibt auch eine Fülle von Literatur zum Verhältnis von Sozial-/Bildungsforschung und politisch-administrativen Instanzen (vgl. WEISS 1977; FINSTERBUSCH/MOTZ 1980; KALLEN u. a. 1982; HELLER 1986), doch haben Reanalysen des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik/Administration weder den Nutzen tradierter Politikberatungsmodelle nachweisen können, noch haben sie bisher zu einer allgemeinen Theorie der Verwendungsforschung verholfen, sondern nur zu in ihrem Informationsgehalt eher bescheidenen „Generalisierungen“ (KOGAN 1983, S. 63 ff.; vgl. auch GLASER/ABELSON/GARRISON 1983,

Kap. 16) und Lernprozessen, die sich als Loslösung vom ehemals dominierenden Bezugsrahmen „naiver“ Verwendungsforschung deuten lassen.

Die gegenwärtige Einschätzung sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung ist ambivalent, sowohl, was die Bilanz für die Sozial-/Erziehungswissenschaften angeht, als auch, was die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Verwendungsforschung selbst anbetrifft. Zunächst: Die Bilanzen für Sozialwissenschaften/Erziehungswissenschaften als Instanzen politisch-administrativer Beratung sind im generellen Trend sehr skeptisch gehalten. Man spricht weniger über „use“ denn über „non-use“, „abuse“, „underutilization“ (vgl. z. B. HELLER 1986) sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens (vgl. auch FEND 1979), sieht sich aber bei diesen Bilanzen genötigt, die Tauglichkeit des verwandten grundbegrifflichen Rahmens der Verwendungsforschung in Frage zu stellen. So moniert etwa KARAPIN (1986, S. 236) auch angesichts des in der Verwendungsforschung verbreiteten Hangs zur Klage über zu wenig, zu späte, falsche Nutzung von Wissenschaft (und Verwendungsforschung) nicht gänzlich unbegründet angesichts des beklagenswerten Zustands diffus gehandhabter Grundbegriffe: „If no one knows exactly what ‘utilization’ looks like, how can anyone be sure that there is too little of it?“ (ebd.)

Etlche Bilanzen für die „naive“ Verwendungsforschung sind daher aus guten Gründen recht kritisch geraten (z. B. KARAPIN 1986, S. 260; vgl. auch WEISS 1982, 1986), doch werden einer konzeptuell und methodisch revidierten Verwendungsforschung große Aufgaben wie auch Möglichkeiten zugeschrieben (ebd.). Eine entsprechend revidierte Verwendungsforschung böte überdies die Möglichkeit, über die eigenen Verwendbarkeiten Rechenschaft abzulegen. Konturen einer solchen revidierten Verwendungsforschung lassen sich aus der Kritik der „naiven“ Verwendungsforschung ablesen. Einige Gesichtspunkte dieser Kritik sollen im folgenden stichwortartig skizziert und erläutert werden, um so die revidierte Sichtweise der Parts Sozial-/Erziehungswissenschaft, Politikadministration und ihrer wechselseitigen Wirkungs- und Nutzungsverhältnisse vorzustellen.

(1) Erziehungswissenschaft im Kontext kulturellen Wandels: Revision wissenschaftszentrierter Sichtweisen

Die Wissenschaftsinstanz wird, was Sozialwissenschaft/Erziehungswissenschaft angeht, nicht mehr als Lieferantin konvergenter, gesicherter *Wissens* verstanden, sondern als eine von vielen Lieferantinnen von *Informationen*, als Instanz, die *elastische* Güter liefert (elastische Waren sind solche, für die es Substitute gibt, für nichtelastische – wie z. B. Salz – gibt es keinen Ersatz – vgl. GLASS 1971), die man also ersetzen kann durch das, was man hat oder sich aus anderen Quellen beschaffen kann. Zu den Leistungen, die

man von den genannten Wissenschaften erwarten kann, zählen Informationen in Form von Weltbildern, Basismetaphern, Begriffssystemen, Fachsprachen, theoretisch-empirische Generalisierungen, Einzelbefunde, Methoden, Praxismodellen wie z. B. Trainingsverfahren und Empfehlungen in Form von Expertisen. Sozial-/Erziehungswissenschaften haben als Lieferanten kein Monopol, sie konkurrieren mit Altbeständen, disziplinären Kontrahenten, Zwischenhändlern in den Medien und Beratungsorganisationen, den Laienexperten und deren Erfahrungen mit Wissenschaft. Sie haben auch kein gesichertes Monopol auf „Wahrheiten“. Zu ihren Derivaten zählen nicht nur methodisch überprüfte und approbierte Befunde sondern auch schlechte Resultate, falsche Verallgemeinerungen, Halbwahrheiten, kurzlebige Wahrheiten, nützliche Unverständlichkeiten etc. „Wahrheit“ und Verwendbarkeit müssen nicht konvergieren. Daher macht es auch so große Schwierigkeiten, konzeptuell zu bestimmen, *was* Gegenstand der Verwendungsforschung zu sein hat, *wie* man sodann Verwendungen methodisch angemessen zu erforschen hat.

Traditionell unterstellte man, orientiert an einfachen Transport-/Transformationsmodellen, daß sich Sozial-/Erziehungsforschung instrumentell nutzen ließe: Sie liefere zweckrational verwendbares Problemlösungswissen, mit dem man die erkannten Probleme erfolgreich lösen könne. Weil dieser Anspruch sich jedoch als kaum haltbar erwies, erweiterte man das Verwendbarkeitsverständnis um die Vorstellung des „conceptual use“. Wissenschaft liefert demnach Vorschläge, alternative Deutungen, Begrifflichkeiten (z. B. „strukturelle Gewalt“; „White flight“), mit deren Hilfe man Dinge anders sieht, Sachverhalte wahrnimmt, die man zuvor gar nicht oder anders wahrgenommen hat. Diese Veränderungen können sodann, ergänzt durch andere Wandlungen, dazu führen, daß ein Meinungsklima entsteht, in dem neue Handlungs- und Entscheidungsoptionen bevorzugt werden. Diese doppelte (vom Gegenstand her wie vom Umgang mit dem Gegenstand her) Erweiterung des Verwendungsverständnisses kann forschungsstrategisch zum Anlaß genommen werden, das tradierte normativ fixierte Verständnis von „Wissen“ und „Nutzung“ im Sinne von approbiertem Wissen und autorisierter Nutzung aufzugeben, diese Begriffe zu ersetzen (z. B. „Wissen“ durch „Information“, „Wissensnutzung“ durch „Umgang mit Information“ oder Ähnliches) oder sie als offene Begriffe im Sinne von „umbrella terms“ zu verwenden, um feststellbare Formen des Umgangs mit wissenschaftlichen Informationen wahrnehmen zu können, die aus einer restringierten normativen Perspektive nicht oder nur als abweichende wahrgenommen werden könnten. Der veränderte begriffliche Rahmen macht erforderlich, daß sowohl die Derivate der Sozial-/Erziehungswissenschaft als auch der Umgang mit ihnen in einem umfassenderen kulturellen Kontext langfristiger kognitiv-normativer Wandlungsprozesse eingeordnet werden. Dement-

sprechend muß auch das methodische Instrumentarium erweitert werden, um auch langfristige, indirekte Einflüsse ermitteln zu können (vgl. zur ähnlichen Problematik der Medienwirkungsforschung: MAHLE 1986) und die spezifischen Fehlerrisiken von Befragungen über die Verwendung wissenschaftlichen Wissens (KARAPIN 1986, S. 238) zu kompensieren durch Methoden teilnehmender Beobachtung, Fallstudien, dokumentarische Analysen etc. (vgl. DUNN/DIKES/CAHILL 1984). Die Wege wissenschaftlicher Informationen in der Wissenschaft, von der Wissenschaft in außerwissenschaftliche Bereiche sind vielfältiger und unübersichtlicher als es die konventionellen Fahrpläne „naiver“ Verwendungsforschung vorsehen.

(2) „**Transportschäden**“, die keine sind: **Diskontinuitäten im Umgang mit Informationen**

Informationen aus dem Bereich der Sozial-/Erziehungswissenschaft gelangen in der Regel nicht ohne Wandlungsprozesse und Vermittlungsinstanzen in den politisch-administrativen Bereich. Die beteiligten Instanzen fungieren hierbei – anders als „naive“ Verwendungsforschung angenommen hat – nicht als passive Konsumenten, sondern als aktive „Re-Produzenten“ (STEHR/BALDAMUS 1983) dieser Informationen.

Diese Wandlungsprozesse beginnen schon im Bereich der Wissenschaft. Die Entstehung von Informationen in der wissenschaftlichen Forschung, Darstellung und Kommunikation vollzieht sich im Rahmen wissenschaftlicher Arbeit, die weder als Ausdruck einer „Logik der Forschung“ (POPPER) noch eines „Ethos der Wissenschaft“ (MERTON) zu deuten ist, sondern als Exemplifikation einer widersprüchlichen „sozialen Logik der Praxis von Wissenschaft“ (BONSS/HARTMANN 1985, S. 30). Gemäß dieser „Sozialen Logik“ nutzen wissenschaftliche Praktiker mit guten Gründen die Möglichkeiten der widersprüchlichen Normen und Gegennormen in beiden Regelwerken der Wissenschaft (Wissenschaftslogik, Wissenschaftsethos) aus, um wissenschaftliche Informationen zustande zu bringen. Ohne den möglichen und gebotenen strategischen Umgang mit Geltungskriterien – also etwa bei schrankenloser Maximierung von unbegrenztem Zweifel und eliminationistischer Kritik – kämen weder Experimente noch wissenschaftliche Texte zustande (ebd. S. 30 f.). Differenzen zwischen Produktion, Darstellung und rezipierender Weiterverarbeitung von Informationen verweisen darauf, daß diese Arbeitsabschnitte unterschiedlichen Rationalitätskriterien zu genügen haben (ebd.), was insbesondere auch für unterschiedliche wissenschaftsliterarische Kontexte gilt (Forschungsliteratur, Lehrbuchliteratur, Ratgeberliteratur – TERHART 1989), für die Informationen aufgearbeitet werden.

Diese Differenzen werden noch bedeutsamer, wenn Informationen für außerwissenschaftliche Adressaten umgearbeitet werden. Divergenzen zwischen

Forschungsprojekten, Forschungsberichten, Pressemitteilungen und Pressemeldungen belegen, daß es schwer fallen dürfte, für den „sozialen Fahrplan“ (ZIMAN) und den Weg sozial-/erziehungswissenschaftlicher Informationen Begleitpapiere auszustellen, mit deren Hilfe man die Identität dieser 'Transportgüter' zweifelsfrei bestimmen kann. Andererseits sind wissenschaftliche Informationen auf Weiterverarbeitung und Rezeption durch Massenmedien angewiesen, wenn man Einflußchancen wahrnehmen will, die über spezialisierte Fachöffentlichkeiten weit hinausgehen. Es verwundert daher nicht, daß „interessierte Kreise“ dazu neigen, wissenschaftliche Informationen, die mit Interessen und Ideologien interagieren, möglichst geschickt und wirksam zum passenden Zeitpunkt und in der mediengerechten Aufmachung (Begriffswahl, Schlagzeilen-Slogans) schon vor einer innerwissenschaftlichen Diskussion und kollegialen Prüfung in die Medien zu bringen. Diese generelle Tendenz, den „sozialen Fahrplan“ wissenschaftlicher Information auf diese Weise zu verkürzen, wird verständlich, wenn man davon ausgeht, daß die meisten Bürger als Konsumenten wissenschaftlicher Informationen in der Regel als inkompetent gelten (MEEHAN 1982, S. 77), daß sie dazu neigen, die Komplexität von Sachverhalten zu vergessen und sich nur noch an Slogans zu erinnern (WEISS 1986, S. 230), daß erfolgreich plazierte Schlagzeilen bessere Wirkungschancen haben als differenzierte wissenschaftliche Verlautbarungen bzw. nachgereichte Dementis vorangegangener Schlagzeileninformationen.

Die Einflußchancen von Sozial-/Erziehungswissenschaft im politisch-administrativen Bereich können durch politisch versierte Medienkampagnen, Vorveröffentlichungen, Indiskretionen/Falschmeldungen zuungunsten dieser Wissenschaften verändert werden. Das heißt: Massenmedien transportieren nicht nur aufgearbeitete wissenschaftliche Informationen in die Öffentlichkeit, sie beeinflussen auch als konkurrierende Informationsträger die Zugangs- und Einflußchancen dieser Wissenschaften im politisch-administrativen Bereich. Den Einfluß der Medien kann man an einem einfachen Drei-Item-Quiz über Forschungsergebnisse aus dem Erziehungsbereich verdeutlichen (vgl. PETTIGREW 1985, S. 125), in dem man fragt, welche der folgenden Feststellungen falsch, welche zutreffend sind.

- „1) 'Busing' ist gescheitert, denn es haben sich für schwarze Kinder nur wenig positive Zugewinne ergeben, die aus der Aufhebung schulischer Rassentrennung resultieren.
- 2) Gerichtlich befohlene Aufhebung schulischer Rassentrennung führt unvermeidlich zu massiver Flucht der Weißen aus den betroffenen Schuldistrikt.
- 3) Kinder lernen mehr in Privatschulen als in Public Schools.“(ebd.)

Jede dieser Behauptungen ist falsch, d. h. keine liefert eine korrekte Beschreibung der Forschungslage. Nur: Jede dieser Feststellungen ist ein „media truism“, eine Medienwahrheit geworden (ebd.) und hat damit ein Ausmaß an öffentlicher Glaubwürdigkeit zugebilligt bekommen, das anderen wissenschaftlichen Behauptungen versagt geblieben ist. Ähnliche Befunde ließen sich auch für den Medienumgang mit Gesamtschulbegleitforschung feststellen, wobei man natürlich weiß, daß nicht alle „Wahrheiten“ zu „Medienwahrheiten“ avancieren können und Forschungsberichte sich kaum in Schlagzeilen unterbringen lassen. „Wahrheiten“ sind nur beschränkt transportfähig und, was am Ende des Transports mit divergierenden Informationen geschieht, ist durch die Form der Medienpräsentation allein noch nicht determiniert. Wie sozial-/erziehungswissenschaftliche Informationen in unterschiedlichen Kontexten aufgearbeitet werden, läßt sich recht gut dokumentieren und analysieren. Wie sie von Letztabnehmern verarbeitet werden, ist von der wissenschaftszentrierten Verwendungsforschung kaum analysiert worden.

Ihre normativ-deskriptive Prämisse eines Rationalitätsgefälles von der Wissenschaft zur Praxis (von gutem Wissen über richtige Nutzung zu besserer Praxis.) ist vermutlich ein wichtiger Grund (neben den fehlenden konzeptuell-methodischen Grundlagen) dafür, daß kaum untersucht worden ist, wie Informationsabnehmer mit ihren Informationen umgehen, welche Informationen aus welchen Quellen sie mit welchen Folgen für wichtig halten, ob und wie sie disparate Informationen aus unterschiedlichen Quellen integrieren, wie sie mit Konflikten zwischen Normen, zwischen kognitiven Feststellungen, zwischen normativen und kognitiven Annahmen umgehen. Diese generellen Defizite sind der wissenschaftszentrierten Verwendungsforschung auch mit Blick auf ihre Konzeptualisierung von Politik und Administration als Adressaten wissenschaftlicher Beratung angelastet worden (vgl. hierzu auch ZEDLER 1985).

(3) Politik und Sachverstand: Symbolische Verwendung von Wissenschaft und Wissenschaftlern

Politikberatung ist von Seiten wissenschaftszentrierter Verwendungsforschung vor allem konzeptualisiert worden als kooperatives Problemlösen mit Hilfe von Sozial-/Bildungsforschung und wissenschaftlich aufgeklärter und konstruktiv angeleiteter politischer und administrativer Entscheidungen. Politik wurde nach dem Muster rationaler Entscheidungsprozesse konstruiert, für die sozialwissenschaftliche Forschung die erforderlichen Informationen und Hilfen bereitzustellen hatte. Dabei argumentierte man offen oder implizit mit der Erwartung, daß die seitens der Sozialforschung gelieferte Evidenz eine „direkte, entscheidende, instrumentelle Rolle“ im politischen Entscheidungsprozeß spielen solle, daß also Sozialwissenschaft (inklusive

Erziehungswissenschaft) die „primäre oder sogar einzige Determinante politischer Entscheidungen sein sollte“ (MARK/SHOTLAND 1975, S. 346). *Scientia locuta, causa finita!* Auf diese Formel läßt sich das Verständnis wissenschaftszentrierter Verwendungsforschung von der politischen Entscheidungsrelevanz anwendungsorientierter Sozial-/Bildungsforschung bringen.

Nur hat dieses Verständnis des Zusammenspiels von Sozialforschung/Bildungsforschung und Politik/Administration sich nicht bewährt: Weder hat Sozialforschung generell, noch Bildungsforschung insbesondere, den autoritativen Part als Informationslieferantin spielen können, noch entsprechen die Prozesse und Strukturen im politisch-administrativem Bereich den Vorstellungen, die in diesem Kooperationsmodell vorausgesetzt werden. Wenn dieses Modell in der öffentlichen Inszenierung von Politik durch politische Akteure auch weiterhin verwandt wird, so lassen sich hierfür andere Gründe nennen, derentwegen man diese Legende beibehält.

Wenn man im Politikbereich zwischen den tatsächlichen Ordnungsleistungen des politisch-administrativen Systems („policies“) und den hiervon analytisch zu unterscheidenden Formen öffentlichkeitswirksamer Politikinszenierungen zur Durchsetzung von Interessen unterscheidet („politics“) (vgl. JANN 1983, S. 26f.; vgl. auch JONES 1985, S. 3978f. zu Varianten des Policy-Begriffs), so kann man feststellen, daß dieses Koordinationsmodell vor allem im Rahmen von „politics“ verwandt wird, um den Anschein wissenschaftlich verbürgter Rationalität zu nutzen. Und wenn zugleich noch auf wissenschaftliche Informationen verwiesen wird, derentwegen man bestimmte Maßnahmen getroffen habe, so kann auch ein solcher Verweis legitimationsstrategisch zu deuten sein als symbolische Verwendung: Man versucht nachträglich eine Entwicklung zu legitimieren, die vorgängig aus anderen Gründen zustande gekommen ist. Ansonsten hat sich dieses Modell jenseits seiner extrafunktionalen Verwendbarkeiten nicht bewährt, da es von falschen Annahmen über Sozial-/Bildungsforschung und den Strukturen und Prozessen rationaler Politik und Administration ausging. Sozial-/Bildungsforschung hat gerade in den relevanten gesellschaftlichen Streitfragen Informationen geliefert, die zu fragmentarisch, zu wenig konsistent, zu wenig kumulativ waren und deshalb auch nicht die autoritative Grundlage politischer Maßnahmen zu liefern vermochten, zumal sie häufig gar nicht zur Kenntnis genommen, fehlgedeutet wurden oder scheinbar ohne sichtbare Folgen blieben (was für einen Großteil der Gesamtschulforschung offensichtlich zutrifft). Sozial-/Erziehungswissenschaft ist nur eine von vielen Quellen für Informationen, die über unterschiedliche Kanäle (Medien, Konferenzen, Artikel, Gutachten, Gespräche etc.) in unterschiedlichen Kombinationen und Lesarten um Aufmerksamkeit konkurrieren. Die Vorstellung, gerade Informationen dieser Art müßten di-

rekte Auswirkungen auf politische Entscheidungen haben, die ohne sie nicht oder anders gefällt worden wären, ist weder normativ gerechtfertigt, noch kann sie sich auf Erfahrungen berufen, die einen derartigen Anspruch stützen (vgl. HELLER 1986; KALLEN u. a. 1982). Dagegen spricht, daß sozial-/erziehungswissenschaftliche Informationen nur selten verantwortliche Akteure im politischen Bereich in authentischer Form (z. B. Forschungsberichte) erreichen und daß diese Akteure ihre eigenen Informationen, ihre eigenen Do-it-yourself-Pädagogiken, Interessen und Gruppenloyalitäten haben und daß sozial-/erziehungswissenschaftliche Informationen einen äußerst geringen Anteil am Gesamt verfügbarer Informationen ausmachen (WEISS 1986, SPIESS 1988). Dem Anspruch auf „direkte Wirkung“ steht auch entgegen, daß Entwicklungen im Politikbereich sich in der Regel nicht im Sinne einfacher Entscheidungsprozesse rekonstruieren lassen (vgl. ROEDER 1983).

Entscheidungshandeln wird dem üblichen Verständnis nach als ein Vorgang gedeutet, bei dem autorisierte Leute ein Problem analysieren, Lösungsvorschläge entwickeln, deren Folgen, Kosten, Nutzen abschätzen und bewerten, um so dann sich für einen Vorschlag zu entscheiden, wobei sie sich dessen bewußt sind, eine Entscheidung getroffen zu haben (vgl. z. B. WEISS 1982, S. 28ff.). Zweifellos gibt es Situationen, auf die eine solche Sicht mehr oder minder paßt. Doch noch vertrauter in politischen Kontexten sind Sachlagen, auf die eine solche Perspektive nicht anwendbar ist, da Zuständigkeiten und Kompetenzen nicht eindeutig definiert sind und auch keiner identifizierbaren Gruppe von Leuten exklusiv zugewiesen sind, die als Entscheidungsobjekte auftreten können. Entwicklungen sind auch in diesen Fällen festzustellen, nur lassen sie sich nicht als Abfolge von Vorgängen rekonstruieren, die sich zutreffend als Entscheidungen beschreiben ließen. Modellkonzepte, die das Verhältnis von Sozial-/Erziehungswissenschaft und politisch-administrativem Geschehen mit Hilfe der Leitvorstellung wissenschaftlich determinierter Entscheidungen konstruieren, sind daher bei dieser Sachlage nicht anwendbar.

Wenn man diese Vorstellungen naiver Verwendungsforschung in Sachen Politikberatung aufgibt, so befreit man die analytische Optik der Verwendungsforschung von normativen und deskriptiven Prämissen, die in „dieser Welt“ sich nicht aufrechterhalten lassen. Kurzgeschlossene Zusammenhänge normativ-deskriptiver Gemengelagen und politischer Entwicklungen/Entscheidungen als vermeintlicher Folgen lassen sich dann nicht mehr behaupten. Nur werden sowohl die analytischen Einheiten, mit denen es Verwendungsforschung danach zu tun hat, großkalibriger und komplexer (z. B.: Forschungsprogramme, Politikentwicklungen) so daß auch die Beziehungen zwischen diesen Einheiten sich methodisch ausgewiesen noch schwieriger prüfen lassen als dies bereits bei tradierten Exempeln scheinbar erfolgrei-

cher Verknüpfung von sozialwissenschaftlichem Sachverstand und durch ihn (mit) inspirierten Entscheidungen (siehe hierzu die inzwischen mehr als 30 Jahre alte, immer noch nicht beigelegte Kontroverse um den Beitrag sozialwissenschaftlichen Sachverstandes in der Entscheidung des obersten Gerichtshofes der USA zur Aufhebung der Rassentrennung – vgl. COOK 1984) der Fall war.

Diese Hinweise sind jedoch nicht als Einwände gegen eine revidierte Form sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung zu deuten, sie richten sich nur gegen die Illusion, als ließen sich ihre Aufgaben leichter erledigen als die ihrer Vorgängerin, als seien schnelle und einfache Resultate zu erwarten, als könne Verwendungsforschung mit der Analyse von Verwendbarkeitsproblemen bereits gesicherte Grundlagen für eine konstruktive Gestaltung und Optimierung der Beziehungen von Wissenschaft, Politik und Administration liefern und auf diese Weise zu einer umfassenden instrumentellen Rationalisierung politisch-administrativer Praxis beitragen, d. h. zu einer Rationalisierung durch Verwendung von Wissenschaft und durch Verwissenschaftlichung dieser Verwendung.

Wunschbilder einer derart umfassenden Rationalisierung werden in der gegenwärtigen Diskussion jedoch bereits als Dokumente vergangener wissenschaftlicher Hoffnungen (oder Befürchtungen) wahrgenommen. So meint LUHMANN vor überzogener Skepsis in Sachen Verwendbarkeit warnen zu müssen. Von „dem Schreckbild einer wissenschaftlich begründeten, technokratischen Herrschaft, die außerhalb der Politik alles schon festlegt“, sei „nicht viel übrig geblieben“ (LUHMANN 1981, S. 130). Aus seiner Sicht besteht derzeit eher „die Gefahr, daß die Forschung über anwendungsbezogene Forschung den letzten Rest von Vertrauen“ in die Wirkungsmöglichkeiten von Sozialwissenschaft als Instanz der Politikberatung zerstört (ebd.). Was die Erziehungswissenschaft angeht, so kann man über gegenwärtige Ist-Zustände im Beziehungsgeflecht von Erziehungswissenschaft, Politik und Administration sicherlich ebenso unterschiedliche Einschätzungen vertreten wie über die Risiken derartiger Urteile für den Marktwert der Disziplin. Professionspolitisch kann sich diese Disziplin natürlich nicht mit Einschätzungen anfreunden, die ihr signalisieren, daß sie als Beratungsinstanz (fast) nichts zu sagen hat (im doppelten Sinne). Als Disziplin ist sie auf den Glauben angewiesen, daß sie als wissenschaftliche Beratungsinstanz zur Rationalisierung politisch-administrativer Praxis beitragen kann. Nur ist positive Meinungspflege ebenso wenig Aufgabe sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung wie eine kritiklose Akzeptanz vermeintlicher Ist-Zustände im Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Politik und Administration, zumal dann nicht, wenn diese Zustandsbilder normativ zu verbindlichen Wunschbildern und Vorgaben für die Verwendungsforschung umgedeutet werden. Verwendungsforschung muß sich daher auch nicht, wie

es seitens „naiver“ Verwendungsforschung geschehen ist, an dem Leitziel orientieren, möglichst den Input und Einfluß wissenschaftlicher Informationen zu optimieren. Das Scheitern „naiver“ Verwendungsforschung sollte sie vielmehr zum Anlaß für eine forschungsstrategische Umorientierung nehmen. Sie sollte versuchen, herauszufinden, welche Informationen aus welchen Quellen im Kontext politisch-administrativer Entwicklungen Beachtung finden, wie Wissens- und Normwandelungsprozesse interagieren, welche Folgen unterschiedliche Formen der Institutionalisierung von Bildungs- und Sozialforschung auf ihre Verwendung haben. Vor allem die verstärkte Einbindung von Bildungsforschung in weisungsabhängige Staatsinstitute und die Privilegierung dieser administrativ kontrollierten Forschung durch behördliche Einschränkungen der Forschungsmöglichkeiten unabhängiger Bildungsforschung bieten Anlaß zur Kritik (vgl. HEID 1987, S. 238 ff.). Die Folgen dieser Form außerwissenschaftlicher Platzierung erziehungswissenschaftlicher Forschung sind bisher kaum untersucht worden (ebd.; FEND 1982). Ihren aufklärerischen Ambitionen kann sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung jedoch nur dann genügen, wenn sie über den Versuch, den Einfluß der Forschung auf politisch-administrative Praxis zu verstärken, nicht vergißt, die Folgen unterschiedlicher Formen politisch-administrativer Institutionalisierung erziehungswissenschaftlicher Forschung kritisch zu analysieren.

Literaturverzeichnis

- BECHMANN, G./FOLKERS (1977): Politikberatung und Großforschung. In: Institut für Gesellschaft und Wissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg (Hrsg.): Analysen und Berichte aus Gesellschaft und Wissenschaft 7/1977. Erlangen 1977
- BECK, U. (1980): Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm. In: Soziale Welt 31 (1980) S. 415 – 441
- BECK, U./BONSS, W. (1984): Soziologie und Modernisierung. In: Soziale Welt 35 (1984) 4, S. 381 – 406
- BLANKERTZ, H. (1973): Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft – Versuch einer Analyse aus Anlaß des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 49 (1973) 4, S. 314 – 334
- BLANKERTZ, H. (1978): Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. In: ZfPäd 24 (1978) 2, S. 171 – 182
- BONSS, W./HARTMANN, H. (1985): Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. In: DIES. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft (Soziale Welt Sonderband 3). Göttingen: Schwartz 1985, S. 9 – 46

- COOK, S. W. (1984): The 1954 Social Science Statement and School Desegregation - A Reply to Gerard. In: *American Psychologist* 39 (1984) 8, S. 819 - 832
- DAVIS, M. (1971): That's interesting. In: *Philosophy of the Social Sciences* 1 (1971) S. 309 - 344
- DESPHANDE, R. (1979): The Use, Nonuse, and Abuse of Social Science Knowledge. In: *Knowledge* 1 (1979) 1, S. 164 - 176
- DFG (1986) Deutsche Forschungsgemeinschaft: Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1986
- DRERUP, H. (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987
- DRERUP, H. (1989): Umgang mit Bildungsforschung in den Medien. In: DERS./TERHART, E. (Hrsg.): *Erkenntnis - Entscheidung - Gestaltung*. Weinheim 1989
- DUNN, W. N./DUKES, M. J./CAHILL, A. G. (1984): Designing Utilization Research. In: *Knowledge* 5 (1984) 3, S. 387 - 404
- FEND, H. (1979): Zum Verhältnis von Innovation und Evaluation. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1 (1979) 2/3, S. 29 - 38
- FEND, H. (1982): Erziehungswissenschaft - Bildungspolitik - Kultusverwaltung. Geschichten unglücklicher Liebschaften oder Modernisierungsprozeß in Bürokratien. In: BROCKMEYER, R./HAMACHER, P. (Eds.): *Schule zwischen Recht, Politik und Planung*. Paderborn u. a. 1982, S. 124 - 147
- FINSTERBUSCH, K./BENDER, A. B. (1980): *Social Research for Policy Decisions*. Belmont, Cal.: Wadsworth 1980
- GLASER, E. M./ABELSON, H. H./GARRISON, K. N. (1983): *Putting Knowledge to Use*. San Francisco/Washington/London: Jossey Bass 1983
- GLASS, G. V. (1971): Educational Knowledge Use. In: *Educational Forum* 36 (1971) S. 21 - 29
- HABERMAS, J. (1971): *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt: Suhrkamp 1971
- HAVELOCK, R. G. (1971): *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor/Michigan: The University of Michigan 1971
- HEID, H. (1987): Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 4(1987) 2, S. 225 - 251
- HELLER, F. (1986) (Ed.): *The Use and Abuse of Social Science*. London/Beverly Hills: Sage 1986

- HUSEMANN, R./RUSCHHAUPT, U. (1980): Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse für Planungs- und Entscheidungsprozesse in der Ministerialbürokratie (Wissenschaftsforschung Report 19). Bielefeld: Universität Bielefeld
- JANN, W. (1983): Policy-Forschung - ein sinnvoller Schwerpunkt der Politikwissenschaft? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte - Beilage zur Wochenzeitung 'Das Parlament'* B 47 vom 12. 11. 1983, S. 26 - 38
- JONES, M. T. (1985): Politics of Education. In: HUSEN, T./POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education* Vol. 7. Oxford u. a.: Pergamon 1985, S. 3977 - 3996
- KALLEN, D. a. (1982) (Eds.): *Social Science Research and Public Policy-Making: A Reappraisal*. Windsor/Berks: The NFER-Nelson Publish. Comp. 1982
- KARAPIN, R. S. (1986): What's the Use of Social Science? A Review of the Literature. In: HELLER, F. (Ed.): *The Use and Abuse of Social Science*. London/Beverly Hills: Sage 1986, S. 236 - 265
- KELL, A./MENCK, P. (1987): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und bildungspolitischer Praxis bei Herwig Blankertz. 1987 (MS)
- KNOWSLEDGE. *Creation, Diffusion, Utilization* Vol. 1(1979)ff
- KOGAN, M. (1984): Report of Proceedings. In: HUSEN, T./KOGAN, M. (Eds.): *Educational Research and Policy - How do they relate?* Oxford u. a.: Pergamon 1984, S. 37 - 40, S. 47 - 99
- LAZARFELD, P. (1969): Über die Brauchbarkeit der Soziologie. In: ROSENMAYR, L./HÖLLINGER, S. (Hrsg.): *Soziologie-Forschung in Österreich*. Wien/Köln/Graz 1969, S. 13 - 30
- LUDZ, P. C. (1977): Reflexionen zum Verhältnis von Sozialwissenschaften und praktischer Politik. In: BAIER, H. (Hrsg.): *Freiheit und Sachzwang - Beiträge zu Ehren Helmut Schelsky*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977, S. 10 - 22
- LUHMANN, N. (1981): *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München/Wien: Olzog 1981
- MAHLE, W. (1985) (Hrsg.): *Langfristige Medienwirkungen*. Berlin: Wissenschaftsverlag V. Spiess 1986
- MARK, M. M./SHOTLAND, R. L. (1985): Toward More Useful Social Science. In: SHOTLAND, R. L./MARK, M. (Eds.): *Social Science and Social Policy*. Beverly Hills/London/New Dehli: Sage 1985, S. 335 - 370
- MEEHAN, E. J. (1982): *Economics and Policymaking - The Tragic Illusion*. Westport/London: Greenwood 1982
- PETTIGREW, Th. F. (1985): Can Social Scientists be Effective Actors in the Policy Arena? In: SHOTLAND, R. L./MARK, M. M.

- (Eds.): Social Science and Social Policy. Beverly Hills/London/
New Dehli: Sage 1985, S. 121 - 134
- PRENZEL, M./HEILAND, A. (1985): Reformieren als rationales Handeln.
Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform. In: ZfPäd 31
(1985) 1, S. 49 - 63
- RASCHERT, J. (1974): Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment.
Stuttgart: Klett 1974
- REIN, M. (1983): From Policy to Practice. Armonk, New York: Sharpe
1983
- ROEDER, P. M. (1983): Bildungsreform und Bildungsforschung. In:
ZfPäd 18. Beiheft 1983, S. 81 - 96
- SAXE, L. (1983): The Perspective of Social Psychology: Toward a Viable
Model for Application. In: KIDD, R. F./SAKS, M. J. (Eds.):
Advances in Applied Social Psychology. Hillsdale N. J./London:
Erlbaum 1983, S. 231 - 255
- SPIES, W. E. (1983): Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusver-
waltung. In: Neue Sammlung 38 (1988) 3, S. 378 - 386
- SPINNER, H. F. (1987): Die Besteigung des Informationsberges als neue
Aufgabe der Philosophie im Verbund mit allen Wissenschaften.
(MS)
- STEHR, N./BALDAMUS, W. (1983): Accents and Action: The Logic(s)
of Soczial Science and Pragmativ Knowledge. In: HOLZNER, B/
KNORR, K. D./STRASSER, H. (Eds.): Realizing Social Science
Knowledge. Wien/Würzburg 1983, S. 73 - 78
- TERHART, E. (1989): Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: Das
Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Er-
kenntnis - Entscheidung - Gestaltung. Weinheim 1989
- WAGENAAR, H. C. (1982): A Cloud of Unknowing: Social Science Re-
search in a Political Context. In: KALLEN, D. u. a. (Eds.): So-
cial Science Research and Public Policy-Making: A Reappraisal.
Windsor/Berks: The NFER-Nelson Publish. Comp. 1982, S. 21 -
31
- WAGENAAR, H. C./KALLEN, D./KOSSE, G. B.: Social Science and
Public Policy-Making in the 1980s: Major Findings of the SVO
Workshop Educational Research and Public Policy-Making. In:
KALLEN, D. u. a. (Eds.): Social Science Research and Public
Policy-Making: A Reappraisal. Windsor/Berks: The NFER-
Nelson Publish. Comp. 1982, S. 7 - 20
- WARD, S. A./REED, L. J. (1983) (Eds.): Knowledge Structure and Use:
Implications for Synthesis and Interpretation. Philadelphia: Tem-
ple University Press 1983

- WEISS, C. H. (1979): The Many Meanings of Research Utilization. In:
Public Administration Review 39 (1979) S. 426 - 431
- WEISS, C. H. (1982): Knowledge Utilization in Decision Making: Reflec-
tions on the Terms of the Discussion. In: Research in Sociology
of Education and Socialization 3(1982) S. 17 - 41
- WEISS, C. H. (1986): Research and Policy-Making: A Limited Partnership.
In: HELLER, F. (Ed.): The Use and Abuse of Social Science.
London/Beverly Hills/New Dehli: Sage 1986, S. 214 - 235
- ZEDLER, P. (1985): Stagnation und Bewertungswandel. In: ZfPäd 31
(1985)4, S. 501 - 524
- ZEDLER, P./RÜDELL, G. (1989): Zur Verwendung erziehungswissen-
schaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bil-
dungsverwaltung am Beispiel der Schulentwicklung. In: DRE-
RUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis - Entscheidung -
Gestaltung. Weinheim 1989
- ZIMAN, J. M. (1968): Public Knowledge. Cambridge 1967