

HEINER DRERUP

Zur politischen Wirksamkeit pädagogischer Begleitforschung am Beispiel der Gesamtschule

1. 1969 hat der Deutsche Bildungsrat das Experimentalprogramm Gesamtschule vorgeschlagen. Auf der Basis dieser Empfehlung hat die KMK ein verändertes Versuchsprogramm beschlossen, das dann durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördert und durch eine BLK-Projektgruppe ausgewertet worden ist (BLK 1982). Dieses Experimentalprogramm mit- samt der institutionalisierten Wissenschaftlichen Begleitforschung ist stets von Einschätzungen begleitet gewesen, in denen prospektiv und retrospektiv mögliche, faktische, normativ gutgeheißene oder abgelehnte Auswirkungen, Folgen, Einflüsse wissenschaftlicher Begleitung thematisiert worden sind. Bilanzierungen dieser Art finden sich bereits in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1969), in den Berichten der Forschungsgruppen (z.B. FREYHOFF 1975; REGENBRECHT 1975), der Bund-Länder-Kommission (BLK 1982), in den Fachmedien der Verbandspublizistik und in systematischer angelegten Studien und Bestandsaufnahmen zur Wissenschaftlichen Begleitforschung (z.B. HELLSTERN/WOLLMANN 1983; MITTER/WEISHAUP 1977; 1979; 1980; WEISHAUP 1980; KARGER 1985a, b; 1988).

2. Gesamtschule wird im Empfehlungstext im doppelten Sinne als *positive* Schulform dargestellt: sie realisiert feststellbare und zugleich pädagogisch sinnvolle Entwicklungstendenzen der Organisation des Schulwesens. Die Kommission erwartet von den Ergebnissen der versuchsbegleitenden Forschung, daß sie Wissenschaftlern und Schulpolitikern zu einer wissenschaftlich aufgeklärten Beurteilung verhilft, auf deren Basis die Entscheidung für oder gegen die Gesamtschule 'rationalisiert' und zugleich ein "Urteil über die sinnvollste Form der integrierten und differenzierten Gesamtschule" gewonnen werden kann (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 32). Pädagogische Begleitforschung soll damit sowohl zur konstruktiven *Entwicklung* wie zur *Evaluation* beitragen.

2.1. Der Modellversuch wird trotz der positiven Bewertung des Gesamtschulkonzepts als "offene(r) Versuch" (a.a.O., S. 9), als reversibles Experimentalprogramm deklariert, bei dem Wissenschaftlicher

Begleitforschung als Gestaltungshilfe und Informationslieferantin eine entscheidende Rolle eingeräumt wird. Das Beharren auf Reversibilität ist jedoch vor allem als 'abstrakte Konzession' an Gesamtschulgegner und zudem als politischer Kompromiß zu bewerten, der Gesamtschulgegnern wie -anhängern die Zustimmung zum Programm ermöglicht, weil man so eine Entscheidung verschieben kann bzw. weil eine schnelle Umstellung auf Gesamtschulsysteme angesichts der politischen Auseinandersetzungen und der föderalistischen Entscheidungsstruktur nicht möglich zu sein schien (vgl. RASCHERT 1980, S. 181). Das Gesamtschulexperimentalprogramm entschärft so den Konflikt zwischen Gesamtschulgegnern und -anhängern und ermöglicht zugleich eine den jeweiligen bildungspolitischen Optionen entsprechende Handhabung des Schulversuches und der Wissenschaftlichen Begleitung (Gesamtschuldurchsetzungs- oder Verhinderungsstrategie).

2.2. Strukturelle Konflikte, die sich aus den Funktionsbedingungen eines Experimentalprogramms mit offenem Ausgang ergeben, bleiben jedoch bestehen. "Niemand gründet Gesamtschulen, um mit ihnen zu experimentieren. Kommunale und regionale Interessen an der Sicherung der Schulversorgung, an der regionalen Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten und an der Durchsetzung bestimmter pädagogischer Innovationen" (WISSENSCHAFTLICHE BERATERGRUPPE 1979, S. 17) lassen sich mit einem Experimentalprogramm mit offenem Ausgang kaum vereinbaren. Zudem ergeben sich strukturelle Konflikte daraus, daß die praktische Verwirklichung von Reformschulen auf Partizipation und Engagement der beteiligten Gruppen (Eltern, Lehrer, Schulträger etc.) angewiesen ist, die ihrerseits begründete Interessen an einer stetigen Verbesserung und Stabilisierung des Schulversuches haben, der - zumindest aus ihrer Sicht - nicht mehr zur Diskussion stehen sollte (a.a.O., S. 17ff.).

Unklar ist, ob und inwieweit diese Konflikte seitens des Bildungsrates antizipiert bzw. in Kauf genommen worden sind und ob dies auch für die weiteren in den unterschiedlichen Aufgaben Wissenschaftlicher Begleitung angelegten Konflikte der Fall ist. Hierzu zählen die Konflikte zwischen dem Interesse von Schuladministration und Schulpraxis an "problem- und komplexitätsreduzierenden Lösungen einerseits und der häufig problemvermehrenden Rolle von evaluierender Forschung andererseits" (a.a.O., S. 20), zwischen der von der Schulpraxis bevorzugten konstruktiven Hilfe und der "primär analytischen Funktion wissenschaftlicher Evaluation" (ebd.), zwischen der Kurzfristigkeit, Unvorhersehbarkeit, Vielfältigkeit, Unbestimmtheit etc. von Problemen der Schulpraxis/Schulverwaltung und ihrem Interesse an

sofortiger Hilfeleistung sowie dem Interesse wissenschaftlicher Begleitung an langfristig und systematisch geplanter Realisierung eines Untersuchungsplanes (ebd.). Der Empfehlungstext der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ist trotz einiger Hinweise auf strukturell angelegte Konflikte (z.B. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 143) eher optimistisch gehalten, er orientiert sich an einem (nicht spezifizierten) Modell kooperativer Problemlösung (ebd.) durch Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schulpraxis und Wissenschaftliche Begleitung, die konstruktive Entwicklungsarbeit und Evaluation des Schulversuches zugleich zu leisten hat. Dieses Modell reicht jedoch nicht aus als Grundlage für eine Analyse und Bewertung der pädagogischen Begleitforschung und ihrer politischen Wirksamkeit.

3. Bilanzierungsversuche zur politischen Wirksamkeit pädagogischer Begleitforschung laborieren an dem Doppelproblem, daß beide Konzepte - das der *pädagogischen Begleitforschung* wie das der *politischen Wirksamkeit* - als 'umbrella terms' (FEYERABEND) verwandt werden.

Zur pädagogischen Begleitforschung werden sowohl Untersuchungen gerechnet, die von seiten der Bildungsadministration geplant und durchgeführt werden, als auch Einzelberichte, in denen Versuchsbedeutende ihre Arbeit im Versuch dokumentieren, sowohl die großen vergleichenden Evaluationsstudien als auch die Unzahl der vielen Einzelprojekte zur Curriculumentwicklung, zur Leistungsbewertung, zur Differenzierung etc., Projekte, die häufig kaum oder gar nicht dokumentarisch erfaßt worden sind, es sei denn, daß sich an ihnen spektakuläre Auseinandersetzungen entzündet haben wie z.B. an den Hessischen Rahmenrichtlinien oder der Unterrichtseinheit 'Arbeit' der Gesamtschule Fröndenberg. Berichten von Forschungsgruppen der offiziellen Begleitforschung (z.B. der NRW-Gruppen in Münster und Dortmund) läßt sich entnehmen, daß sich dem Konzept pädagogischer Begleitforschung sehr weitgestreute Aktivitäten subsumieren lassen.

"Die Wissenschaftliche Begleitung des Gesamtschulversuches in Münster hat in einem weit wörtlicheren Sinn den Gesamtschulversuch begleitet, als es ursprünglich konzipiert war. Die anfängliche Distanz, die Perspektive und Kontinuität der Fragestellung sichern sollte, mußte zunehmend unter dem Druck der aktuellen Bedürfnisse der Schulen aufgegeben werden. Die Arbeitsschwerpunkte folgten den einzelnen Entwicklungsschüben des Schulversuches und waren zeitlich an sie gebunden. Das geschah ... in dem Bemühen, den Schulen nach Kräften zu helfen". Diese Aktivitäten haben "die Entwicklung des Schulversuches in NRW beeinflußt ... Die vom Deutschen

Bildungsrat geforderte wissenschaftliche Kontrolle des Schulversuches ist noch zu leisten". So lautet das Resümee von REGENBRECHT (1975, S. 73) für die pädagogische Begleitforschung in Münster (1969-1974) zum Experimentalprogramm Gesamtschule Nordrhein-Westfalen. Und FREYHOFF, der Leiter der Dortmunder Forschungsgruppe, verweist in seinem Bericht mit dem Hinweis, daß die Wissenschaftliche Begleitung zum Experimentalprogramm selbst Charakteristika eines Experimentalprogramms aufweise, auf ähnliche Erfahrungen aus der Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung (FREYHOFF 1975, S. 25). Angesichts der Diffusität der Aktivitäten, die Wissenschaftlicher Begleitforschung zugerechnet werden, dürfte es schwierig sein, politische 'Wirkungen' der Begleitforschung in ihrer Gesamtheit zuzuschreiben.

Zudem wird auch der Begriff der politischen Wirkung/Wirksamkeit als 'umbrella term' verwandt, bei dem unklar bleibt, was mit ihm oder mit verwandten, metaphorisch gehaltenen Konzepten (z.B. Einfluß) beschrieben bzw. normativ eingefordert werden soll, welchen Elementen (Forschungsergebnissen, Kooperationsformen) in welchen Kontexten 'Wirkungen' zugeschrieben werden und worin diese bestehen bzw. bestehen sollten.

Bilanzierungen, die die Konzepte (pädagogische Begleitforschung/politische Wirkung/Wirksamkeit) auf diese Weise verwenden, bleiben daher trotz der gelegentlich apodiktischen Tonlage und der Tendenz, Gesamtwirkungen bzw. einheitliche Wirkungsweisen zu behaupten (total-effect-fallacy), eher unpräzise, da unklar bleibt, was wem zu- oder abgesprochen wird. Zudem laborieren diese Bilanzierungen auch daran, daß sie aus wissenschaftszentrierter Sicht unhaltbare Annahmen über mögliche/reale Beziehungen zwischen Begleitforschung, Politik und Administration im Rahmen von Modellversuchen machen. An drei Bilanzierungsversuchen sei dies verdeutlicht.

3.1. Ein Vorschlag von Bildungsforschern, das Verhältnis von pädagogischer Begleitforschung und Bildungspolitik/-administration zu bestimmen, geht aus von der Annahme, daß der "konsequente() Fallibilismus" die "Philosophie hinter den Experimentalprogrammen und Modellversuchen der Reformphase" war (FEND 1984a, S. 101). Diese Annahme operiert mit einer falschen Analogie, bei der Aussagen und politische Maßnahmen/Prozesse gleichgesetzt werden. Demnach seien sowohl "Reformprozesse als auch Aussagen über ihre Wirkung als Hypothesen zu besseren Problemlösungen zu betrachten", die wahrheitskritisch analysierbar sind und sein müssen (FEND 1984b, S. 11, 14). Nur sind Gesamtschulentwicklungen keine Hypothesen.

3.2. Ebenso verfehlt sind Versuche, Modelle rationalen Handelns für die Beschreibung und Normierung von Entwicklungen im Bildungswesen zu propagieren, wenn hierbei das Verhältnis von Bildungsreform als Handlung(!) auf die seitens der Forschung gelieferten Wissensstände im Sinne einer rationalen Chronologie von gesichertem Wissen zu Reform als Handlung gedeutet wird (vgl. so PRENZEL/HEILAND 1985).

3.3. Für eine sehr direkte Anbindung von Politik, Administration und Öffentlichkeit an wissenschaftliche Problemsichten und -lösungsvorschläge plädiert WOTTAWA (1982). Seine stark am normativen Selbstverständnis einer wissenschaftlich angeleiteten Politik und einer wissenschaftlich aufgeklärten Öffentlichkeit orientierte Sicht führt zu Fehleinschätzungen der Möglichkeiten der Evaluationsforschung, der potentiellen Rezipienten und der Verwendung und Nutzung der Ergebnisse dieser Forschung. Seine Leitvorstellung zielt auf Verbesserung und Maximierung des Einflusses der Evaluationsforschungsergebnisse auf Politik, Administration und gebildete Öffentlichkeit und berücksichtigt weder die 'Kakophonie' (WEISS) der Informationen, Interessen und Ideologien, mit denen die jeweiligen Adressaten sich konfrontiert sehen, noch die vielfältigen Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Ergebnissen.

4. Die generelle Hoffnung, durch mehr und bessere Forschung in der Gesamtschulfrage gesicherte und konsenterte Wissensbestände für politische Entscheidungen liefern zu können, hat sich nicht erfüllt. Es scheint eher so zu sein, daß auch Gesamtschulforschung dazu tendiert, vor allem neue Argumente und Komplikationen zu erzeugen, bessere Methoden zu verwenden, ohne daß die Resultate damit zugleich verständlicher und eindeutiger werden. Sozialforschung führt offensichtlich auch in diesem Bereich nicht zu "mehr Klarheit über das, was zu denken und zu tun ist" (generell zu Sozialforschung COHEN/WEISS 1977, S. 394), nicht zu mehr Konvergenz, sondern zu mehr Divergenz, zu kontinuierlicher Umdefinition der Probleme (ebd.; vgl. ZEDLER 1985). Diese stetige Neudefinition der Probleme korrespondiert im Bildungsbereich mit einem Themenwandel in der öffentlichen Diskussion (von der 'Systemfrage' über das Thema der 'guten Schule' zur Diskussion über den 'guten Lehrer' und das Lehrerehos).

5. Die konventionelle Sichtweise, Auswirkungen von pädagogischer Begleitforschung in Sachen Gesamtschule nur anhand der Ergebnisverwertung der Evaluationsergebnisse in unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu untersuchen, berücksichtigt nicht die Bedeutung institutionalisierter Begleitforschung/sgruppen in der politischen Aus-

einandersetzung. Funktionsbilanzen, für die Suchbegriffe von SPIES (1977), DIEDERICH (1977) u.a. vorgeschlagen worden sind, erweitern die analytische Optik, indem sie wissenschaftsexterne Perspektiven auf die pädagogische Begleitforschung anwenden.

So weist z.B. SPIES mit Blick auf die NRW-Begleitforschungsgruppen in Münster und Dortmund auf Funktionen der "Absicherung (inklusive Pannenverschleierung), Durchdringung (inklusive Pannenschleierung) - Instrumentierung (und zwar sofort verwertbare)" hin, die sich nicht problemlos miteinander vereinbaren lassen (SPIES 1977). Nur ist dieser Aufklärungsprozeß über mögliche bzw. realisierte Funktionen pädagogischer Begleitforschung bisher noch nicht allzu weit fortgeschritten. Denn, wenn man DIEDERICH (1977) glaubt, sind wir von einer "Theorie pädagogischen Handelns, die in der Lage wäre, gerade das Ineinander von schulpraktischem, wissenschaftlichem und Verwaltungshandeln zu erklären, noch einige Generationen entfernt" (DIEDERICH 1977, S. 179f.). Dieser Befund ließe sich auch für Theorien machen, die sich mit den Beziehungen von Bildungsforschung und Bildungspolitik befassen. Auch hier ist man bisher über einige wenige Generalisierungen nicht hinausgekommen (vgl. HUSÉN/KOGAN 1984). Versuche, Auswirkungen/Einflüsse/Nutzungen von pädagogischer Begleitforschung in unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu untersuchen (DRERUP 1990), können hier sicherlich weiterhelfen, wenn man die konzeptuell wie normativ eingegrenzte Sichtweise wissenschaftszentrierter Verwendungsforschung aufgibt.

Literaturverzeichnis:

- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl 1982.
- COHEN, D.K./WEISS, J.A.: Social Science and Social Policy: Schools and Race. In: The Educational Forum 41 (1977)4, S. 393-413.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1969.
- DIEDERICH, J.: So tun als ob ... - Eine Antithese zur Begleitforschung. In:

- MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim 1977, S. 142-180.
- DRERUP, H.: Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 45-80.
- FEND, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a. M. 1984 a.
- FEND, H.: Erziehungswissenschaft im politischen Kontext. Beiträge zur Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren. Konstanz 1984 b (MS).
- FREYHOFF, U.: Bericht über die Arbeit der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Dortmund, in den Jahren 1970-1974. In: KULTUS-MINISTER NRW (Hrsg.): Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 27. Köln 1975.
- HELLSTERN, G.M./WOLLMANN, H. (Hrsg.): Experimentelle Politik - Reformstrohfeuer oder Lernstrategie: Bestandsaufnahme und Evaluierung. Opladen 1983.
- HUSEN, T./KOGAN, M. (Eds.): Educational Research and Policy - How do they Relate? Oxford 1984.
- KARGER, E.: Begleitforschung an Gesamtschulen im offiziellen Auftrag (Teil 1). In: Gesamtschulinformationen 17 (1985) 1-2, S. 105-141 (1985a).
- KARGER, E.: Begleitforschung an Gesamtschulen im offiziellen Auftrag (Teil 2). In: Gesamtschulinformationen 17 (1985) 3-4, S. 57-87 (1985b).
- KARGER, E.: Begleitforschung an Gesamtschulen im offiziellen Auftrag (Teil 3). In: Gesamtschulinformationen 19 (1988) 1-2, S. 192-225.
- MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim 1977.
- MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Weinheim 1979.

- MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Pädagogische Begleitforschung - Erfahrungen und Perspektiven. (Materialien der Arbeitsgruppe 5.1. des 7. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17. bis 19. März 1980 in Göttingen). Frankfurt a. M. 1980.
- PRENZEL, M./HEILAND, A.: Reformieren als rationales Handeln. Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 49-63.
- RASCHERT, J.: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Reinbek 1980, S. 103-215.
- REGENBRECHT, A.: Bericht über die Arbeit der Forschungsgruppe zur Wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Münster, in den Jahren 1970-1974. In: KULTUSMINISTER NRW (Hrsg.): Strukturförderung des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 27. Köln 1975, S. 61-89.
- SPIES, W.: Wissenschaftlich gelenkte Bildungspolitik? In: HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1977, S. 167-183.
- WEISHAUPT, H.: Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd.2. Reinbek 1980, S. 1287-1342.
- WISSENSCHAFTLICHE BERATERGRUPPE Gesamtschulversuch Nordrhein-Westfalen: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 389. Köln 1979.
- WOTTAWA, H.: Gesamtschule: Was sie uns wirklich bringt. Düsseldorf 1982.
- ZEDLER, P.: Stagnation und Bewertungswandel. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 501-524.