pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Nagel, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf

Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München : R. Piper & Co. Verlag 1972, S. 344-353. - (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 18)

urn:nbn:de:0111-opus-14340

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Evaluation

Beschreibung und Bewertung von Unterricht,
Curricula und Schulversuchen

Texte
herausgegeben von Christoph Wulf

R. Piper & Co. Verlag
München

ISBN 3-492-01985-4
© R. Piper & Co. Verlag, München 1972
Gesamtherstellung Clausen & Bosse, Leck/Schleswig
Umschlagentwurf Gerhard M. Hotop
Printed in Germany

V Gesellschaftspolitische Aspekte der Evaluation

Klaus Nagel / Ulf Preuss-Lausitz

Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem[1]

I

Daß wissenschaftliche Begleitung als integraler Teil von Modellversuchen verstanden wird, ist in der Bundesrepublik neu. Aus der Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft folgt für diejenigen, die über den Strukturwandel des Bildungssystems zu entscheiden haben – nämlich Legislative und Exekutive –, die Erwartung, daß »wissenschaftliche« Kriterien für die politischen Entscheidungen vorliegen oder entwickelt werden können, was immer unter »wissenschaftlich« dabei zu verstehen ist.

Dieser Einsatz wissenschaftlicher Kompetenz bei der Erprobung von Modellen, der im Gesamtschulbereich schon institutionalisiert[2] und im Vorschulbereich mit einer Reihe von Projekten angelaufen ist[3], hat weniger wissenschaftsimmanente als politische und ökonomische Ursachen, – politische, weil als Antwort auf die Krisen im Bildungssektor, die den Bedarf an Arbeitskraft und ihre Qualifikation betreffen, die Struktur des Bildungssystems und nicht nur die Inhalte verändert werden müssen. Damit werden Institutionen der bürgerlichen Elitebildung bedroht, die jedoch ihren Charakter von ausgeprägten Eliteinstitutionen zu Aufstiegsinstitutionen hin verändert haben und damit von einer breiteren bürgerlichen Schicht getragen werden. Die Argumentation in den daraus resultierenden politischen Kämpfen wird deshalb nicht mehr nur auf der »ideologischen« Ebene ausgetragen; in wachsendem Maße spielen ökonomische und technologische Begründungen eine entscheidende Rolle. Dabei soll Wissenschaft solche Argumente liefern und politische Entscheidungen quasi-objektiv legitimieren. Die Ursachen für die Entwicklung liegen in der durch das sozioökonomische System bedingten gesellschaftlichen Notwendigkeit, die unproduktiven Kosten (sensu Marx) der Reformen so gering wie möglich zu halten, d. h. auch bei der Ausbildung einen Qualifikationsbegriff zugrunde zu legen, der einseitig auf Verwertung eben dieser erworbenen Qualifikationen abzielt. Da diese Zusammenhänge der Öffentlichkeit nicht bewußt sind, wird wissenschaftliche Rationalität als »objektive«, nicht-poli-

tische oder gar wertgebundene verstanden. Diese Trennung der Bereiche kann von Politikern benutzt werden, die eigenen Argumentationen gegenüber der Öffentlichkeit mit zusätzlichen »wissenschaftlichen« Argumenten zu stützen, ohne daß die Öffentlichkeit auch nur annähernd in der Lage wäre, hinter den wissenschaftlichen Argumenten die zugrunde liegenden Wertungen und die resultierenden politischen Implikationen zu entdecken (vgl. Fuchs 1970).

So ist vor allem die Ministerialbürokratie im Bildungssektor daran interessiert, Untersuchungen – zumeist als aufgabengebundene Auftragsforschung – im Gesamtschul- und Vorschulbereich durchzuführen (um die derzeit bedeutendsten Bereiche zu nennen), und bereit, erhebliche Mittel dafür zur Verfügung zu stellen. In dieser Situation griff die in der BRD in den sechziger Jahren entstandene empirisch-analytisch orientierte Sozial- und Erziehungswissenschaft das für sie einmalige Angebot staatlicher Instanzen auf, ihre Ressourcen und Arbeitsmöglichkeiten in ihren Fachbereichen zu erweitern, ohne die Problematik von Auftragsforschung zu berücksichtigen. Diese Problematik beinhaltet im Vorschulsektor, daß die Ziele entweder vorgegeben oder gar nicht expliziert sind, daß die Ergebnisse frühzeitig politischer Kontrolle unterworfen werden und daß die Versuche wegen bestimmter Auflagen und zu später Beteiligung von Wissenschaftlern an der Formulierung der Probleme den wissenschaftsmethodischen Ansprüchen oft nicht genügen (vgl. DIPF 1970, 68 u. 70).

Noch stärker als im Gesamtschulbereich wurde und wird im Vorschulbereich vor Beginn der Projekte die notwendige Reflexion über die *Fragestellungen*, die erst bildungspolitisch relevante Ergebnisse ermöglichen, verkürzt, ja versäumt. Dies ist nicht nur Ausdruck des von den Auftraggebern ausgeübten Handlungsdrucks, sondern auch des Fehlens einer öffentlichen Ziel- und Mitteldiskussion sowie der unpolitischen Haltung von Wissenschaftlern, die erst dann über die Komplexität von Maßnahmen zur Veränderung des Bildungssystems nachdenken, wenn sie die entsprechenden Aufträge erhalten. Soweit überhaupt Zielvorstellungen entwickelt wurden (Deutscher Bildungsrat 1970, 102–146), zeigt sich deutlich, daß zumeist gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge nicht berücksichtigt werden und Vorschulerziehung Lernprozesse einleiten soll, die bei einem Strukturwandel anderer Sozialisationsagenten ebenfalls erreicht werden könnten. So wird Vorschulerziehung diskutiert, ohne die Veränderungsmöglichkeiten der Grundschule und der familialen Erziehungsbedingungen (und ihrer Grenzen) zu reflektieren, also ohne zu fragen, ob nicht eine radikal veränderte Grundschule zahlreiche Aufgaben der Vorschulerziehung überflüssig machte. Statt dessen kommt in zahlreichen Vorschulprojekten der Wille zum Ausdruck, Kinder »schulreifer« und »schulerfolgreicher« zu

machen, d. h. auf nicht hinterfragte schulische Bedingungen und Normen auszurichten.

Nach wie vor wird vor allem in der Diskussion um »kompensatorische« Erziehung von einer unzureichenden Sozialisation in der Unterschicht, also in der Arbeiterfamilie, ausgegangen. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß, was in der Mittelschichtinstitution Schule, als die auch die Grundschule und auch der bisherige Kindergarten gelten können, dysfunktional ist, nicht nur aus der Sozialerfahrung der Arbeiterfamilie resultiert, sondern auch in ihrem Lebenszusammenhang angemessene, d. h. »richtige« Sozialisation ist. Um nur ein Beispiel zu nennen:

Die in der Arbeiterklasse häufig vorhandene »Unfähigkeit«, nicht langfristig planen zu können, ist Ergebnis ihrer Klassenerfahrung, nämlich nichts zu haben, was langfristige Planung notwendig und möglich machte (vgl. Rolff 1967). Kurzfristige Bedürfnisbefriedigung, das Gleich-haben-wollen, der Unwille zur Investition (soweit man etwas zu investieren hat) sind also nicht nur Ergebnisse einer bestimmten sozialen Erfahrung, sondern als verinnerlichter Verhaltensstil in *dieser Lage* angemessen, d. h. adäquat. Diejenige kompensatorische Erziehung ist daher falsch, die »deferred gratification patterns« den Arbeiterkindern zu vermitteln sucht, sie anpaßt an die Mittelschichtnorm langfristiger Investition (z. B. Bildung), ohne zu fragen, welche Folgen denn solches erworbene Verhalten in den unveränderten sozialen Verhältnissen hat.

Hier geht es nicht darum, einseitig Mittelschichtnormen ablehnend gegen Unterschichtnormen (diese glorifizierend) auszuspielen, sondern darauf hinzuweisen, daß solche Zusammenhänge sowohl in der Zieldiskussion der vorschulischen Erziehung als auch in den uns bekannten empirischen Projekten im Vorschulbereich nicht gesehen und berücksichtigt werden.

Damit hängt zusammen, daß die Bildungsinstitutionen, trotz anhaltender relativ allgemeiner Kritik, vor allem an Mittelschichtwerten orientiert sind. Daß Schule – auch vorschulische öffentliche Erziehung – in einer bürgerlichen Gesellschaft von bürgerlichen Normen bestimmt wird, ist weder verwunderlich noch im ganzen zu ändern. Sowohl für die Analyse wie für die Zielfindung einer emanzipatorischen Vorschulerziehung (und von diesem Selbstverständnis gehen zahlreiche Projekte aus) wäre es aber Grundbedingung, gerade den aus den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen resultierenden widersprüchlichen Charakter von Unterschichtsozialisation und Mittelschichtcharakter öffentlicher Erziehung im Hinblick auf Emanzipation der Unterprivilegierten als *zentrales Untersuchungselement* zu verstehen und danach zu handeln. Was bislang angestrebt wird (im vorschulischen wie im Gesamtschul-Sektor), ist die individuelle »Emanzipation« – d. h. die Anpassung an bürgerliche Verhaltensstile und Lebenserwartungen – der individuelle Aufsteiger, der sich seiner Klasse entfremdet.

II

Trotz dieser noch ungeklärten Probleme und der fehlenden Zieldiskussion werden zahlreiche Projekte im Vorschulbereich durchgeführt [4], an die von den verschiedenen Bezugsgruppen unterschiedlichste Erwartungen geknüpft werden. Diese divergenten Interessen und Erwartungen sollen im folgenden kurz skizziert werden, um die potentiellen Konfliktsituationen, in denen Projekte wissenschaftlicher Begleitung stehen, zu kennzeichnen. Wir stützen uns bei diesen Thesen auf unsere Erfahrungen im Gesamtschulbereich, obwohl auch bei Projekten in der vorschulischen Erziehung einschlägige Erfahrungen vorliegen.

Politiker erwarten eine durch die Autorität von analytischer Wissenschaft abgesicherte Stützung ihrer sozial- und bildungspolitischen Argumentation. Sie brauchen alternativ strukturierte, publikumswirksame, parteigenehme Entscheidungshilfen. Häufig sind Bildungspolitiker gar nicht in der Lage, problemangemessene Entscheidungsalternativen zu erkennen, weil ihnen spezielle Kompetenz fehlt und deswegen detaillierte Informationen nicht verarbeitet werden können. Daraus resultiert auch ihr Bedürfnis, klare und einfach strukturierte Informationen zu erhalten, die das Wesentliche wiedergeben. Zum anderen wird häufig gefordert, daß diese Information »objektiv« und »neutral« ist. Darin steckt nicht nur die Furcht vor Manipulation durch die Wissenschaftler, sondern es kommt zugleich ein Wissenschaftsverständnis zum Ausdruck, das die historisch-gesellschaftlichen und unmittelbar politischen Implikationen aller wissenschaftlichen Tätigkeit ignoriert – ein Begriff von Wissenschaft, der deshalb um so leichter manipulativ benutzt werden kann. Dabei soll nicht unterschlagen werden, daß die Rationalität politischen Handelns eine auch an Machtpositionen und ihrer Erhaltung orientierte ist, was dazu führt, daß sich Argumente und Handlungen am Bewußtseinsstand der Öffentlichkeit orientieren. Dies erschwert den Kommunikationsprozeß zwischen Wissenschaftlern und Politikern auch auf der sprachlichen Ebene. In einer unaufgeklärt gelassenen Öffentlichkeit müssen für den Politiker Wählerstimmen immer wichtiger bleiben als Sachargumente, zumal wenn sie so komplexe Zusammenhänge wie im Bildungssektor betreffen.

Die *Verwaltung* ist die zweite relevante Bezugsgruppe. Dabei muß, trotz aller idealtypischen Vereinfachung, auf die Konflikte sowohl zwischen Verwaltungen unterschiedlicher Ressorts (Bau-, Finanz-, Sozial- u. Kulturverwaltung) als auch innerhalb der Kultusverwaltungen hingewiesen werden, die es schwierig machen, von einem einheitlichen Verwaltungsinteresse zu sprechen. Darüber hinaus ist sie gegenüber der politischen Spitze nicht ohne Eigeninteressen. Verwaltung, vor allem, wenn sie zugleich fach-

lich kompetent bzw. interessiert ist, steht in dem Konflikt zwischen den (eigenen) Zielvorstellungen und den ökonomischen, juristischen und politischen Begrenzungen. Sie ist daher an einer stetig, aber nicht zu schnell voranschreitenden begrenzten Reform interessiert und erwartet von wissenschaftlicher Begleitung sowohl die dafür adäquaten Implementationsstrategien als auch den meist ökonomisch orientierten »Effektivitätsnachweis«. Ihre Leitlinie ist die »kontrollierte Reform«, die bei den Adressaten (Lehrern, Eltern, Erziehern) nicht Anlaß zu herrschaftsgefährdender Unruhe [5], bei Öffentlichkeit und konkurrierenden Parteien nicht Anlaß zur Kritik bieten. Daher wird wissenschaftliche Begleitung seitens der Verwaltung als Kontroll- und Effektivitätsinstrument verstanden. Dabei genügen ihr auch oberflächliche Informationen, die dem Bewußtseinsstand der Öffentlichkeit über die Probleme angemessen sind (z. B. Übergangsquoten), ohne daß die zugrundeliegenden Prozesse oder Inhalte interessieren.

Die *Pädagogen* (Lehrer und Erzieherinnen) als diejenigen, die die strukturellen Reformen auch inhaltlich realisieren müssen, erwarten von wissenschaftlicher Begleitung zuallererst die konkrete Lösung ihrer dringendsten Praxisprobleme (Preuss Lausitz/Nagel/Hopf 1970). Diese Hilfe, das ist den Erziehern deutlich, kann nicht in Form von Kontroll-Untersuchungen oder in an Theoriegewinnung orientierten empirischen Arbeiten geleistet werden, sondern entweder in der Form regelmäßiger Beratung und Weiterbildung oder in einer engen Zusammenarbeit zwischen Forschungsgruppen und Erziehern (i. S. v. action research), die die gegebene Situation reflektiert und verändert. Diese Erwartungen werden – das zeigt sich unter den Gesamtschullehrern schon jetzt – häufig enttäuscht und zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: Zum einen, weil sich der Sozial- und Erziehungswissenschaftler erst in den letzten Jahren verstärkt mit Sozialisationsprozessen innerhalb des komplexen Feldes Familie/Schule und vorschulische Erziehung/Bildungspolitik/gesamtgesellschaftliche Bedingungen zu beschäftigen beginnt und daher über handlungsrelevante komplexe Systemkenntnisse noch kaum verfügt; zum anderen, weil diese Hilfe sowohl von denen, die sie brauchen, wie von denen, die sie geben könnten, *technisch* verstanden wird, obwohl die Probleme gesellschaftliche Ursachen haben, die nicht durch einzelne Techniken zu ändern sind.

Das derzeit sehr dringende Problem in Gesamt- (wie anderen) Schulen, wie denn nun Apathie und Aggression bei Schülern zu beseitigen seien, wie man »intrinsische Motivation« freisetzen könne, ist nur nachgeordnet ein lerntheoretisches und didaktisches Problem. Zentral ist es ein Problem, das aus unzulänglichen Arbeitsbedingungen (zu große Lern- und Spielgruppen, mangelhafte Ausbildung der Pädagogen) und aus der Diskrepanz zwischen Curricula und Normen und den Erfahrungen, Erwartungen und

Verhaltensstilen der Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten resultieren (Liebel/Wellendorf 1969). Mit anderen Worten: Die Phänomene (z. B. Apathie, Aggression, Hospitalismus usw.) sind dann als Ausdruck gesellschaftlich-politischer Bedingungen zu begreifen, denn Klassenfrequenzen, Ausbildung und Curricula sind nicht innerhalb der Schule oder durch den einzelnen Erzieher änderbar, sondern können nur durch *politisches* (d. h. auch gemeinsames) Verhalten eben dieser Erzieher in Koalition mit anderen Gruppen (Eltern, Schülern, Bildungswissenschaftlern) verändert werden.

Wissenschaftler arbeiten – selbst wenn sie »rein theoretische« Interessen haben – in einem komplexen, widersprüchlichen Erwartungshorizont unterschiedlicher Bezugsgruppen, dessen sie sich kaum bewußt sind. Dieser zwingt sie, ihre Begleituntersuchungen, auch wenn sie dies nicht wünschen, als gesellschaftlich-politisch gebunden anzusehen und sich für bestimmte Erwartungen zu entscheiden. Darüber hinaus bringen sie eigene Interessen ein: Zum einen – »theoretisches« Interesse unterstellt – geben ihnen die Projekte Gelegenheit, in neuen Bereichen Qualifikationen zu erwerben; dies ist zumeist mit positiven Folgen für die Karriere verbunden. Zum anderen bietet sich aufgrund des politisch-öffentlichen Interesses an Begleituntersuchungen eine für Bildungsforschung günstige finanzielle Situation. Gerade soweit Projekte an Pädagogischen Hochschulen lokalisiert sind – was für den vorschulischen Bereich meist der Fall ist –, können dadurch zahlreiche Wissenschaftler zum ersten Male Forschung in größerem Ausmaß betreiben.

Betrachtet man die augenblicklichen Fragestellungen der Projekte, so wird deutlich, daß sich zahlreiche Wissenschaftler auf fachspezifische Ansätze ohne Einbeziehung der bildungspolitischen Konsequenzen und ohne handlungsrelevante Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses beschränken. Dabei fehlt es nicht selten sogar an Einsicht in die geringe Tragweite empirisch-analytischer Ergebnisse im Hinblick auf die angewandten Methoden. Darüber hinaus sind Wissenschaftler aufgrund der Karriereinteressen *mehr* an der theoretischen Klärung von Zusammenhängen als an praktisch relevanten Strategien zur Veränderung konkreter Sozialisationsbedingungen interessiert, weil sie nur so als *Wissenschaftler* anerkannt werden.

Andere Bezugsgruppen für wissenschaftliche Begleituntersuchungen von Modellversuchen lassen sich nur vereinzelt ausmachen. *Eltern* z. B. (oder eine diffus strukturierte, bildungspolitisch interessierte »Öffentlichkeit«) haben bislang kaum *artikulierte* Interessen außer dem vagen, daß Schulreform das »Beste« für *ihre* Kinder erreichen möge und die Wissenschaftler dazu beitragen sollen. Dabei entsteht nicht selten ein Widerspruch zwi-

schen dem Bewußtsein der Eltern und den von Wissenschaftlern (oder eventuell auch von der Verwaltung) als wünschenswert angesehenen Veränderungen. Dieser resultiert sowohl aus der unterschiedlichen Interessenlage der Eltern aus unterschiedlichen Klassen, wie auch aus der problembezogenen Unaufgeklärtheit der Eltern, was wiederum schichtspezifisch unterschiedlich ist. Deshalb bleibt es fraglich, ob sich pluralistische Konzepte der Beteiligung und Aufklärung aller als wirksam erweisen, wenn einzelne Gruppen über bessere Zugänge zu Informationen, bessere Voraussetzungen und Möglichkeiten der Einflußnahme und Mitsprache verfügen (vgl. Milberg 1970).

Die *Privatwirtschaft* ist bislang erst dann aktiv geworden (dann aber in massiver Weise), wenn ihre Profitinteressen bedroht waren oder die Gefahr bestand, daß in der Ausbildung zu kritische Inhalte vermittelt werden. Daher waren die Initiativen der Wirtschaft bislang auf die Lehrlingsausbildung (bzw. die Diskussion um die Integration der Berufsausbildung in der Sekundarstufe II), auf das 10. Hauptschuljahr, auf die Fächer Arbeitslehre und Gesellschaftskunde konzentriert (vgl. Baethge 1970). Vorschulische Erziehung, die nicht direkt, sondern nur vermittelt relevant ist für die Qualifikation der künftigen Arbeitskraft (und erst dadurch für die Verwertungsinteressen der Privatwirtschaft relevant wird), ist bisher nur für die Spielzeugindustrie bedeutsam geworden. Diese hat denn auch den Vorschulkongreß 1970 in Hannover finanziert, wobei offen bleiben kann, ob der Verlauf in ihrem Interesse war, wenn sie ohnehin nur an der Steigerung der Auflagenhöhe von Elternzeitschriften und Erweiterung des Absatzmarktes für didaktisches Spielzeug interessiert ist. Für die gesamte Wirtschaft ist die Vermehrung der Institutionen im vorschulischen Sektor aus *öffentlichen* Geldern nicht von den Kindern als zukünftigen Arbeitskräften, sondern primär von den entlasteten Müttern her wichtig: je früher die Schulpflicht, je mehr Kindergärten oder Vorschulen, desto mehr Mütter (und zunehmend die qualifizierter ausgebildeten) können berufstätig werden.

III

Wir haben versucht, das Bezugssystem wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen als konfliktreiches Feld mit divergenten gesellschaftlichen Interessen zu skizzieren. Aus diesem Konfliktfeld selber lassen sich *keine* Zielsetzungen wissenschaftlicher Begleitung ableiten; diese müssen, so meinen wir, von einem emanzipatorischen (d. h. entschieden politischen) Wissenschaftsverständnis ausgehen. Dabei wird es einerseits um die Aufhellung der komplexen Zusammenhänge zwischen öffentlicher und familia-

ler Sozialisation und ihren Verbindungen mit anderen Faktoren gehen, wozu insbesondere die Soziallage und der Berufsstatus der Erzieher und Eltern, die Qualifizierung der Erzieher und die Struktur des Bildungssystems mit den in ihm verdinglichten Interessen gehören. Diese Analyse, die empirische wie hermeneutische Methoden gleicherweise erfordert, muß andererseits gekoppelt sein mit der Entwicklung von *Strategien* zur tatsächlichen Realisierung der Reformen. Deswegen muß wissenschaftliche Begleitung sich gemeinsam *mit den Betroffenen* (Lehrern und Erziehern, Eltern, z. T. Schülern, aber auch der Verwaltung und den Politikern) erst einmal um die Zielfindung im vorschulischen Bereich bemühen. Man könnte meinen, daß die politischen Entscheidungen für die strukturellen Reformen (Vorverlegung des ersten Schuljahres, also Einführung der Vorklassen und Ausbau der Kindergärten und deren Besuch auf freiwilliger Basis) schon gefallen seien und damit eine Diskussion der Ziele nicht mehr sinnvoll ist. Selbst wenn dies so wäre, fallen jedoch die Entscheidungen über die tatsächlichen *Inhalte* erst nach den institutionellen Lösungen.

Zum anderen sollte es die Funktion der Begleitung sein, statt wissenschaftliche »Kontrolle« auszuüben, erst einmal Lehrer und Erzieher in die Lage zu versetzen, die *gemeinsam* entwickelten Ziele zu realisieren. Dabei ist von den konkreten und unmittelbaren Erfahrungen der Erzieher *auszugehen*, um diese in einem komplexen Kommunikationssystem auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Kenntnisse einerseits sowie auf gesellschaftlich-politische Zusammenhänge zu beziehen. Wissenschaftliche Begleitung übernimmt dabei Development-Hilfe (vgl. Fuchs 1970), trägt zur Rollen-Selbstreflexion der Erzieher bei, wobei auch die Wissenschaftler ihr Selbstverständnis ändern. Dabei müßten Innovationsstrategien entwickelt werden, die die beteiligten Lehrer und Kindergärtnerinnen befähigen, sich zunehmend zu qualifizieren, so daß sie mehr und mehr unabhängig von der Kompetenz der Wissenschaftler bei der Bewältigung ihrer Probleme werden. Damit ist nicht gemeint, daß Erziehungs- und Sozialwissenschaftler und die von ihnen durchgeführten Forschungsprojekte überflüssig werden. Sie erhalten allerdings einen anderen Charakter, sie sind nicht mehr isoliert (nicht nur in fachlicher, sondern auch sozialer Hinsicht), und die Prioritäten in den Fragestellungen sowie die Art der Fragen und die Kategorien ihrer Beantwortung ändern sich.

Hellmut Becker hat die zentrale Frage, wie Erzieher professionalisiert werden können und wie eine Vermittlung von Theorie in Praxis stattfinden kann, anders beantwortet: Er schlägt eine Vielzahl von »Pädagogischen Zentren« vor, die die Forschungsergebnisse der Grundlagenforscher und die Entwicklung der Bildungspolitik den Lehrern und Erziehern vermitteln sollen, um ihr Problembewußtsein zu schärfen (vgl. Becker 1971, 31–

34). Wir meinen demgegenüber, daß diese Arbeitsteilung und dieser einlinige Weg der Vermittlung die gewünschte Innovation gerade nicht ermöglicht, sondern daß Forschung – gerade bei Modellversuchen – von den Problemen und Erfahrungen der Praxis ausgehen muß und daß partiell die Trennung zwischen Forschern, Vermittlern und handelnden Erziehern aufgehoben werden muß. Daraus läßt sich auch ein gewandeltes Verhältnis der bisherigen Forschungsgruppen zur Publizierung ihrer Ergebnisse ableiten: Die Ergebnisse dürfen nicht nur für die Auftraggeber, den öffentlichen Geldgeber oder die wissenschaftliche Öffentlichkeit aufbereitet werden. Im Sinne von »action research« sollten Teilergebnisse sofort mit den Adressaten (in erster Linie Erziehern in der Schule und Vorschule und in der Familie) reflektiert werden (vgl. Fuchs 1970). Zum anderen werden die Ergebnisse anderen, nicht unmittelbar an der Interaktion beteiligten Betroffenen durch problemorientierte, den Sprachmustern der Adressaten angemessene Beiträge in Zeitungen, auf Versammlungen, ja auch in Flugblatt-Form oder in Form von »Briefen« durch die Wissenschaftler vermittelt werden [6]. Wenn die konkreten Probleme in Schule und Vorschule gesellschaftlich bedingt sind, dann müssen sich Wissenschaftler wie Erzieher an ihrem sozialen Ort politisch verhalten.

IV

Das skizzierte Modell wissenschaftlicher Beratung und Begleitung von Schulversuchen als Implementationsstrategie und Innovationshilfe für die Betroffenen hat Folgen für die *Institutionalisierung* der Projekte. Bei den bestehenden Forschungsgruppen für die Gesamtschulversuche läßt sich leicht nachweisen, daß sie der vorgeschlagenen Konzeption nicht entsprechen. Die Projekte werden entweder von den den Kultusbehörden nachgeordneten Institutionen oder als Auftragsforschung an Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Sie sind, den Interessen der Politiker und der geldgebenden Verwaltungen entsprechend, hauptsächlich als Leistungsvergleiche, methodisch problematische Systemvergleiche oder Kostenvergleiche oder andere Optimierungsfragen angelegt. Das hat eine geringe Aufklärungsfunktion der Untersuchungen (auch in wissenschaftlicher Hinsicht) zur Folge, weist auf die Abhängigkeit der Fragestellungen von den politischen Zielsetzungen der die Kulturpolitik der einzelnen Bundesländer bestimmenden Partei hin und findet als Herrschaftswissen für die Auftraggeber Verwendung. Diese Nachteile sind nicht nur Ausdruck der Lokalisierung solcher Projekte in staatsabhängigen Instituten, sondern auch des gesellschaftlichen Bewußtseins der beteiligten Forscher. Andererseits wird ge-

rade von solchen Instituten – im Gegensatz zu Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen – der Zugang zu den Adressaten auf institutionellem Wege erleichtert. Nicht zuletzt muß berücksichtigt werden, daß Projekte an Hochschulen nach Ablauf der vertraglich festgesetzten Zeit aufgelöst werden können; ein »kritisches« Projekt, das der Verwaltung unangenehm sein könnte, wird danach kaum finanziele Unterstützung zur Fortführung finden. Der politische Druck auf Staatsinstitute ist zwar direkter, dafür aber auch deutlicher, so daß – vor allem, wenn die Interaktion mit den Adressaten stabil ist und ihre Bedürfnisse einbezieht – eher die Möglichkeit besteht, auch mit der Verwaltung Lernprozesse zu initiieren und langfristiger zu arbeiten.

Für die Vorschulprojekte gilt, daß sie nicht an den Fachhochschulen, wo die Ausbildung stattfindet, sondern an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten lokalisiert sind. Diese Form der Institutionalisierung muß zu einer Verschärfung der Rollentrennung von Lehre (Fachhochschulen) und Forschung führen. Das heißt, die Gefahr praxisferner und irrelevanter Untersuchungsansätze wird verstärkt. Darüber hinaus fehlen bislang Ansätze für eine institutionalisierte horizontale Kooperation zwischen den Projektgruppen, die zumindest die Diskussion von Methodenfragen und Forschungsansätzen erlauben würden.

Es ist u. E. notwendig, daß die an wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen im Bildungssystem tätigen Erziehungs- und Sozialwissenschaftler mit ihrer Arbeit ihre eigene Rolle reflektieren, denn die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, daß mit der politischen Durchsetzung der Gesamtschule wie der Vorschule die wissenschaftliche Begleitung der »rollenden Reform« weniger finanzielle Unterstützung erhält und wieder auf vereinzelte Projekte an Hochschulen reduziert wird. Damit würde die Konzeption einer wissenschaftlichen Begleitung als Forschung und Beratung in Verbindung mit einer Selbstaufklärung der Betroffenen im Keime erstickt, was die Veränderungsmöglichkeiten im Bildungssystem weiter vermindern dürfte.

Es soll nicht verkannt werden, daß die Parteinahme von Wissenschaftlern für die Interessen der jeweils Abhängigen und Unterdrückten dazu führen wird, daß sie selbst Pressionen und materiellen Sanktionen ausgesetzt werden. Dem ließe sich nur durch Solidarität zwischen Wissenschaftlern begegnen, die sich der gesellschaftlichen Bedeutung ihrer Arbeit bewußt sind.

ma vgl. Blöck 1971; zur Kritik: Lee Cronbach, in: Eisner 1971, 69–75; vgl. auch Wulf 1971 b.

3* Vgl. dazu Popham/Husek 1969.

4 Als ich diesen Vortrag fertiggestellt hatte, erfuhr ich zu meiner Freude, daß meine Kollegen Glaser und Resnick (1972) gerade ihren Entwurf für einen kritischen Bericht über den Stand der Unterrichtspsychologie für die Annual Review 1972 fertiggestellt hatten, in dem sie die Untersuchungen diskutierten, bei denen »Eignung statt als Kontrollvariable als abhängige Variable behandelt wird und bei denen versucht wird, diese Variable durch unterrichtliche Maßnahmen zu beeinflussen.« Es dürfte für uns beim Learning Research and Development Center ein aufregendes Jahr werden, wenn wir diese Lücke zwischen dem, was psychometrisch sinnvoll ist, und dem, was wir über die Unterrichtspsychologie wissen, auszufüllen versuchen.

Barry MacDonald:
Informationen für Entscheidungsträger – Die Evaluation des Humanities Projects

Übersetzung von Mechthild Hagedorn (Dipl.-Psych.) und dem Herausgeber.

Originaltitel: Briefing decision-makers. The evaluation of the Humanities Curriculum Project, Center for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich 1971.

1* Dieses Projekt basiert auf folgenden 5 Prämissen:
Im Unterricht sollen mit den Jugendlichen kontroverse Fragenkomplexe behandelt werden.
Der Lehrer ist in diesem Stadium der Erziehung bereit, sich beim Unterrichten der Kontroversen neutral zu verhalten, d. h. seine eigene Position nicht deutlich zu machen.
Im Mittelpunkt der Behandlung kontroverser Fragen sollte die Diskussion, nicht die Unterrichtung stehen.
In der Diskussion sollte die Verschiedenheit der Auffassungen der Teilnehmer erhalten bleiben; es sollte nicht versucht werden, einen Konsens herzustellen.
Als Diskussionsleiter sollte der Lehrer für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sein (The Humanities Project, an introduction, S. 1, Heinemann, Educational Books, London 1970).

Klaus Nagel / Ulf Preuss-Lausitz: Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem

Aus: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971, 4, 453–462.

1 Der vorliegende Beitrag stellt die überarbeitete Fassung von Thesen dar, die die Verf. auf der Tagung »Probleme wissenschaftlicher Begleitung von Vorschulversuchen« zwischen dem 28. u. 30. 4. 1971 im Pädagogischen Zentrum Berlin vertreten haben.

2 Vgl.: Tagung über wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Gesamt-

schulen. Berlin, 19.–21. 11. 1970, Protokolle. Hrsg.: Arbeitsgruppe Gesamtschulen im Pädagogischen Zentrum Berlin, Kurzinformationen/Arbeitspapiere 3/1971. – Weitere Beiträge zur wissenschaftlichen Begleitung von Gesamtschulen in: Gesamtschulen Informationsdienst 3/70, 4/70, PZ Berlin.

3 Tagungsbericht: Probleme wissenschaftlicher Begleitung von Vorschulversuchen, PZ Berlin 1971.

4 Vgl. die Angaben über die Projekte in den Bundesländern im Tagungsbericht a. a. O.

5 Z. B. die Bürgerinitiativen in Frankfurt/M. zur Senkung der Klassenfrequenzen in der Grundschule.

6 Vgl. hierzu die Praxis von Elternbriefen, insbesondere der Peter-Pelikan-Briefe d. Arbeitskreises Neue Erziehung, Berlin.