

Tillmann, Klaus-Jürgen

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 955-974



Quellenangabe/ Reference:

Tillmann, Klaus-Jürgen: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 955-974 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155807 - DOI: 10.25656/01:15580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155807>

<https://doi.org/10.25656/01:15580>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 6 – September 1991

I. Thema: Schulforschung und Bildungspolitik

- HANS-GÜNTER ROLFF Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen 865
- KLAUS KLEMM Jugendliche ohne Ausbildung – Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion 887
- TINO BARGEL Versorgung mit schulischen Ganztagsangeboten – Zur Aufarbeitung eines vernachlässigten Feldes der Schulentwicklung 899
- BARBARA KOCH-PRIEWE Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen. Das Exempel Bielefeld 933
- KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase 955

II. Diskussion

- RENATE VALTIN/
SABINE WALPER Strafe muß sein! – Oder nicht? Was Kinder über den Umgang mit Missetätern denken 975
- HEINZ-ELMAR TENORTH Bildungspolitik und Schulreform in Deutschland – ein fortdauerndes Problem 999

III. Besprechungen

- PETER MENCK GÜNTHER BÖHME/HEINZ-ELMAR TENORTH: Einführung in die Historische Pädagogik 1007
- LUCIEN CRIBLEZ JOHANNES-CHRISTOPH BÜHLER: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts 1012

LUCIEN CRIBLEZ

PETER DUDEK: Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933 1012

ULRICH PAPENKORT

SIEGFRIED UHL: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik 1016

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1019

Contents

I. Topic: School Research and Educational Policy

- HANS-GÜNTER ROLFF School Development – The Development of Individual Schools? Theories and indicators of developmental processes 865
- KLAUS KLEMM Adolescents Without Training – The losers of educational expansion 887
- TINO BARGEL Provision With Whole-Day Schools – A neglected field of school development 899
- BARBARA KOCH-PRIEWE On the Abolition of Social Bias in Selection in the Educational System – The example of Bielefeld 933
- KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Educational Science and Educational Policy – Experiences of the latest reform phase 955

II. Discussion

- RENATE VALTIN/
SABINE WALPER Discipline is necessary – isn't it? Children's ideas about the treatment of culprits 975
- HEINZ-ELMAR TENORTH Educational Policy and School-Reform in Germany – A Continuing Problem 999

III. Book Reviews 1007

IV. Documentation 1019

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, welche Erfahrungen in der bundesdeutschen Reformphase seit 1965 Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik miteinander gemacht haben – und welche Konsequenzen daraus künftig für wissenschaftliches Arbeiten zu ziehen sind. In einem ersten Schritt werden die strukturellen Unterschiede zwischen „Erziehungswissenschaft“ und „Bildungspolitik“ herausgearbeitet, um dann nach der Möglichkeit zu fragen, bildungspolitische Entscheidungen durch gezielte Forschung direkt zu beeinflussen. Daran anschließend wird die These entfaltet, daß erziehungswissenschaftliche Arbeiten Bildungspolitik nicht direkt, sondern eher in langfristiger Weise indirekt beeinflussen.

Wenn heute das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik thematisiert wird, dann scheinen Sarkasmus und Ironie angesagt: Nachdem „die Umarmungen und Gunstbeweise im ersten Frühling der Bildungseuphorie“ längst verfliegen sind, „lebt man zwar in Scheidung, aber man lebt noch miteinander“ (BECK/LAU 1983, S. 107). Allerdings: Man hat ein festes Bild von der Ignoranz und der Inkompetenz der anderen Seite – und man erwartet schon längst nichts Gutes mehr voneinander. Mit solchen ironischen Beschreibungen (vgl. auch SPIES 1977, S. 176) wird versucht, die wechselseitigen Erfahrungen zu fassen, die Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft seit Mitte der sechziger Jahre – also seit Beginn der jüngsten Reformphase – miteinander gemacht haben. Die von vielen gehegte Hoffnung, durch Bildungsforschung, Bildungsplanung und wissenschaftliche Politikberatung eine umfassende Reform des Bildungssystems unterstützen und durchsetzen zu können, hat sich weitgehend als Illusion erwiesen: Zwar hat es seit Beginn der siebziger Jahre viele Veränderungen im Bildungswesen gegeben, aber so gut wie keine konzeptionell umfassende Reform. Zwar sind in diese Reformaktivitäten Erziehungswissenschaftler(innen) in unterschiedlicher Weise forschend, planend und unterstützend einbezogen worden, doch die Reformergebnisse haben nur selten mit den erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen übereingestimmt. Während über eine angemessene Interpretation der Reformphase und ihrer Verlaufsdynamik unter den Erziehungswissenschaftlern noch gestritten wird (vgl. u. a. KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985; HÜFNER u. a. 1986), scheint ein anderes Ergebnis hingegen festzustehen: Am Ende der Reformphase sind beide Seiten „voneinander enttäuscht und haben auf diese Enttäuschungen inzwischen in vielfacher Weise reagiert“ (DRERUP 1987, S. 121). In der Erziehungswissenschaft läßt sich seit längerem ein massiver Rückzug aus reformorientierten und politiknahen Forschungsfeldern feststellen, stattdessen haben ganz andere Themen Konjunktur (vgl. ZEDLER 1985). Dieser Rückzug ist allerdings viel zu selten mit

einer kritischen Analyse bisheriger Erfahrungen verbunden, er ist auch unter professionspolitischen Gesichtspunkten höchst problematisch; denn der Versuch der Erziehungswissenschaft, gegenüber der Bildungspolitik eine eigenständige und inhaltlich bedeutsame Position zu erringen – wie sie etwa zwischen Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftspolitik seit Jahren besteht – ein solcher Versuch droht von der Erziehungswissenschaft viel zu früh wieder aufgegeben zu werden¹. Damit ist für die Disziplin die Gefahr verbunden, daß auf eine zentrale Dimension gesellschaftlicher Relevanz weitgehend verzichtet wird.

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden versucht werden, an die Stelle des schlichten Rückzugs eine kritische Aufarbeitung zu setzen: Welche Erfahrungen sind in der bundesdeutschen Reformphase etwa seit 1965 – die auch eine Phase intensiver Kooperation zwischen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft war – gesammelt worden? Und weiter: Was läßt sich aus diesen Erfahrungen für eine Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen beiden Bereichen lernen?

Um diese Fragen zu bearbeiten, erfolgt eine Argumentation in drei Schritten: *Zunächst* sollen die typischen Strukturen und die spezifischen Aufgaben der gesellschaftlichen Felder „Bildungspolitik“ und „Erziehungswissenschaft“ herausgearbeitet werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten systematisch in den Blick zu bekommen. *Danach* geht es um eine Analyse der jüngeren Kooperationserfahrungen. Dabei steht die Denkfigur der „erziehungswissenschaftlich aufgeklärten bildungspolitischen Entscheidung“ im Mittelpunkt. Wie weit trägt diese Vorstellung, wo geht sie an den strukturellen Voraussetzungen beider Bereiche vorbei? *Abschließend* wird versucht, Konsequenzen aus diesen Analysen zu ziehen: In welcher Weise sollte sich Erziehungswissenschaft künftig zur Bildungspolitik ins Verhältnis setzen? Was kann sie leisten, wo ist sie überfordert?

1. Unterschiedliche Aufgaben unterschiedliche Bezugssysteme

Sowohl „Bildungspolitik“ als auch „Erziehungswissenschaft“ werden hier als ein je eigenes gesellschaftliches Subsystem, als spezifisches Handlungssystem einer benennbaren Gruppe von Akteuren begriffen. In methodischer Anlehnung an CLAUS OFFE (1975b) geht es somit um eine „kritische Funktionsanalyse“ interner Strukturen und wechselseitiger Bezüge. Diese Analyse kann sich zum einen auf das recht heterogene Material stützen, das von Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern bisher zu diesem Problemkreis produziert wurde: Auf die Geschichtsschreibung über politikberatende Gremien der siebziger Jahre (vgl. u. a. HAGE 1972; SPIES 1976; HÜFNER/NAUMANN 1977; RASCHERT 1980; v. FRIEDEBURG 1989), auf die Analysen und Meta-Analysen zu wissenschaftlichen Begleitprojekten (vgl. z. B. MITTER/WEISHAUPT 1977; LÜTGERT 1985; DRERUP 1987) und auf die Untersuchungen, in denen bildungspolitische Diskussions- und Entscheidungsprozesse selbst zum Gegenstand empirischer Analysen gemacht wurden (vgl. OFFE 1975 a; TILLMANN u. a. 1976; RÖSNER 1981; FÄLKER 1984; WINGENS/WEYMANN 1987). Zum anderen fließen in diese Analyse auch

die Erfahrungen ein, die der Autor in seiner mehr als zwanzigjährigen Tätigkeit in diesem Feld gesammelt hat: Als wissenschaftlicher Begleiter von Modellversuchen, als Drittmittel-Nehmer bei Ministerien und politiknahen Stiftungen und als Mitglied in unterschiedlichen politikberatenden Kreisen. Beide Erkenntnisquellen werden herangezogen, um im folgenden ein strukturiertes Bild von Abhängigkeiten und Widersprüchlichkeiten zwischen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zu zeichnen.

1.1 Bildungspolitik

Wenn Politik – so das „Staatslexikon“ – die Regelung öffentlicher Angelegenheiten auf der Basis von Machtbesitz ist (vgl. MAIER/VOGEL 1988, S. 435), dann kann Bildungspolitik als die Summe all der Diskussionen und Aktivitäten angesehen werden, die darauf ausgerichtet sind, die öffentlichen Bildungseinrichtungen – insbesondere Schulen und Hochschulen – durch staatliches Handeln zu gestalten. So gesehen ist Bildungspolitik eine von vielen Fachpolitiken; sie steht neben der Gesundheitspolitik, der Umweltpolitik, der Sozialpolitik, der Verkehrspolitik – um nur einige zu nennen. Bildungspolitik hat für die Bereitstellung und Ausgestaltung umfassender und auch kostspieliger Institutionen zu sorgen. Dabei bezieht sich politisches Handeln immer auf Entscheidungen über *Rahmenbedingungen* des pädagogischen Prozesses. Welche Bildungsgänge und Abschlusszertifikate angeboten werden, nach welchen Prüfungsordnungen Lehrer(innen) ausgebildet werden, welche Schüler-Lehrer-Relationen für welche Schulformen gelten sollen, wieviele Anmeldungen für die Neuerrichtung einer Schule notwendig sein sollen – dies wird politisch festgelegt. Charakteristisch für bildungspolitische Entscheidungen ist somit, daß es um organisatorisch-systemische Zusammenhänge, daß es um die institutionellen Voraussetzungen für Bildungsprozesse geht. Dabei sollen diese Entscheidungen am „Gemeinwohl“ orientiert sein; doch was das bedeutet, ist bei den allermeisten Gestaltungsfragen strittig. Insofern ist die Bildungspolitik – wie jede andere Fachpolitik auch – ein Kampfplatz politischer Meinungen und ein Forum ganz unterschiedlicher Teilhabeansprüche. Dabei werden unterschiedliche, z. T. gegensätzliche Interessen artikuliert, die alle versuchen, auf staatliche Entscheidungen Einfluß zu gewinnen. Politikwissenschaftler sprechen an dieser Stelle von einer „Machtarena“ (vgl. ZOLL 1972), in der unterschiedliche Organisationen, Gruppen, Personen mit dem Ziel der Interessendurchsetzung agieren. Weil in der Bundesrepublik vor allem die *Länder* über Schule und Hochschule entscheiden, finden sich die wichtigsten bildungspolitischen Machtarenen im Umfeld von Länderparlamenten und Kultusministerien². Dabei ist die Besetzung dieser Machtarenen – was die beteiligten Organisationen betrifft – in allen (alten) Bundesländern recht ähnlich: Neben den etablierten Parteien sind dies vor allem die Lehrerverbände, hinzu kommen Elternorganisationen, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, gelegentlich die Kirchen. Die Hauptakteure in diesen Machtarenen werden als „Bildungspolitiker“ bezeichnet: Abgeordnete, leitende Beamte, Verbandsfunktionäre, die dabei in komplexen Beziehungs-, Diskussions- und Entscheidungsnetzen stehen. Sie sind häufig abhängig von einem je spezifischen

Klientel, das sie gewählt hat und von dem sie wiedergewählt werden möchten. Bildungspolitiker orientieren sich also an bestimmten Interessen und Grundüberzeugungen, zugleich sind sie aber zu ständigem Kompromiß-Management gezwungen. Sie müssen – möglichst in Kenntnis der konkreten Problemlagen – über finanzielle, rechtliche und strukturelle Aspekte des Bildungssystems entscheiden. Dabei beschäftigen sie sich häufig mit Problemen, die sie sich nicht ausgesucht haben, sondern die in der Gesellschaft entstanden sind und dem Bildungssystem gleichsam „über den Zaun“ geworfen werden: Bildungsmaßnahmen für jugendliche Arbeitslose oder die Beschulungsprobleme von Aussiedlerkindern sind hierfür typische Beispiele. Viele Bildungspolitiker(innen) wollen aber nicht nur reaktiv tätig sein, sondern sie wollen aktiv gestalten, wollen „Verbesserungen“ herbeiführen: Mehr behinderte Kinder integrieren, mehr Ganztagschulplätze schaffen, oder auch allen Kindern die Nationalhymne wieder näherbringen. Bildungspolitiker müssen ihre Aktivitäten zu unterschiedlichen Bezugsgruppen hin vermitteln: zur eigenen Partei, zu den anderen Fachpolitiken, zur Öffentlichkeit, zu den meist fordernd auftretenden Lehrer- und Elternverbänden. Sie müssen dort immer wieder neu um Verständnis und Zustimmung werben, ohne jedoch all die an sie herangetragenen Erwartungen erfüllen zu können. In der Politikwissenschaft werden zwei Aspekte dieser politischen Tätigkeit *analytisch* unterschieden: Einerseits die Aktivitäten, die tatsächlich auf politische Entscheidungs- und Ordnungsleistungen hinauslaufen („policy“), andererseits die Formen, die als öffentlichkeitswirksame Politik-Inszenierung („politics“) der Durchsetzung und Legitimierung eigener Positionen dienen (vgl. JANN 1983, S. 26f.). Daraus folgt: Ob als Hilfe zur Problemlösung oder als Unterstützung bei der politischen Werbung – unter beiden Aspekten ist die Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik sicher nicht das wichtigste Bezugsfeld; aber auch keines, das für sie ohne Bedeutung ist und deshalb einfach vernachlässigt oder gar ignoriert werden könnte.

1.2 Erziehungswissenschaft

Wenn im folgenden von *der* „Erziehungswissenschaft“ gesprochen wird, so soll damit keineswegs ein äußerst heterogenes Feld von Konzepten, Ideen und Methoden unzulässig vereinfacht werden. Angesprochen ist damit vielmehr genau dieses heterogene Feld – und zwar als soziales Subsystem, als Handlungsfeld einer benennbaren Gruppe von Akteuren. Auf diese Weise ist es trotz aller theoretischen Heterogenität sehr wohl möglich, Gemeinsamkeiten des Arbeitsfeldes herauszuarbeiten. Wie anders könnte man sonst auch von *einer* Disziplin reden?

Zunächst: Zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist die Analyse und Theoriebildung für den Bereich, für den sie im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeitsteilung Kompetenzen beansprucht: für Erziehung, Bildung, Sozialisation, für die Bedingungen und Folgen dieser Prozesse, für die Betrachtung ihrer historischen und gesellschaftlichen Hintergründe. Erziehungswissenschaft wendet sich diesem Bereich analysierend, reflektierend, kritisch einord-

gend zu – ihre Tätigkeit ist primär auf Aufklärung und Erkenntniszuwachs angelegt. Auch der von vielen Erziehungswissenschaftlern vertretene Anspruch, zur Verbesserung pädagogischer Praxis, zur Bewältigung sozialer Probleme beizutragen, ist stets über solche Formen wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt. Kontrastiert zur Bildungspolitik bedeutet das zuerst: Das System „Erziehungswissenschaft“ ist weitgehend freigesetzt von Handlungszwängen; es ist nicht auf die Produktion von Entscheidungen, sondern auf die Erarbeitung von Wissen und Erkenntnissen ausgerichtet. Zur Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen, zugleich zur akademischen Ausbildung des pädagogischen Nachwuchses, ist eine wissenschaftliche Disziplin etabliert, die in der alten Bundesrepublik aus mehr als 3000 hauptberuflich tätigen Menschen bestehen dürfte³. Die meisten von ihnen arbeiten – dauerhaft oder zeitlich befristet – an den Universitäten unseres Landes. Diese Menschen – die Erziehungswissenschaftler(innen) – sind in der inhaltlichen Gestaltung ihrer Arbeit relativ unabhängig. Innerhalb der Grenzen ihrer Teildisziplin haben sie die Möglichkeit, sich die Fragen zur Bearbeitung auszuwählen, die sie für relevant halten. An dieser Stelle gibt es gelegentlich politische Lockungen – etwa durch Drittmittel oder durch Gutachterhonorare – doch politische oder administrative Weisungen können hier nicht greifen. Dieses relativ hohe Maß an Selbstbestimmung in der Problembearbeitung geht einher mit einer prinzipiellen politischen Machtlosigkeit: Erziehungswissenschaftler können die Schule noch so überzeugend kritisieren, sie können noch so fundierte Verbesserungsvorschläge machen – eine Machtbasis zur Umsetzung ihrer Ideen haben sie nicht. Sie können aber in dem Maße bildungspolitischen Einfluß gewinnen, wie ihre wissenschaftlichen Argumente Gehör finden – sei es in der Öffentlichkeit, sei es bei den jeweiligen Machträgern.

Allerdings: Die Bildungspolitik ist und bleibt ein *externer* Bezugspunkt für erziehungswissenschaftliches Arbeiten. Welche Bedeutung er für einzelne Erziehungswissenschaftler(innen) hat, hängt stark von der jeweiligen Spezialdisziplin (aber auch von dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis) ab: Wer den Kollegenschulversuch wissenschaftlich begleitet, kann den bildungspolitischen Bezugspunkt nicht ignorieren; wer über unterschiedliche Übungsformen im Mathematikunterricht arbeitet, für den wird sich ein solcher Bezugspunkt nicht so ohne weiteres aufdrängen. Viel stärker als von externen Bezugspunkten soll und wird das erziehungswissenschaftliche Arbeiten jedoch durch innerwissenschaftliche Kriterien, durch Kategorien theoretischer Relevanz, durch methodische Qualitätsstandards, durch Einbindung in Forschungslinien und Theorietraditionen bestimmt; denn auch die Bearbeitung sogenannter „aktueller“ Probleme gewinnt einen wissenschaftlichen Wert erst dann, wenn Fragestellungen theoretisch eingeordnet und methodisch ausgewiesen bearbeitet werden⁴. Jeder Versuch, aus Gründen kurzfristiger Verwertung – etwa im politischen Feld – die in der Disziplin etablierten Standards zu unterlaufen, ist äußerst riskant: Arbeiten, die in der Disziplin nicht akzeptiert werden, bringen keine wissenschaftliche Reputation und sind dann auch bildungspolitisch nur schlecht verwertbar (vgl. FEND 1977, S. 51).

Faßt man dies alles zusammen, so läßt sich feststellen: Erziehungswissenschaftler(innen) agieren zunächst in den Handlungsmustern ihrer Disziplin: Sie

analysieren, reflektieren, theoretisieren, veröffentlichen und – nicht zu vergessen – sie lehren. Bildungspolitiker hingegen agieren in den Handlungsmustern, die in einer politischen Machtarena sinnvoll sind: Sie befördern oder besänftigen öffentliche Diskussionen; sie identifizieren Probleme und bewerten Lösungsvorschläge; sie setzen sich öffentlich für bestimmte Lösungen ein; sie entscheiden möglichst sachinformativ, aber stets auch interessenorientiert, sie organisieren für ihre eigene Position immer wieder Zustimmung. Gerade unter Wissenschaftlern muß man sich hüten, diese strukturellen Unterschiede in schlichte Stereotypen umzumünzen, die dann lauten: Der Wissenschaft gehe es um Erkenntnisse, den Politikern „nur“ um Durchsetzung und Macht. Die Unterschiede liegen anders: Es geht in beiden Feldern um die Bearbeitung von Problemen des Erziehungs- und Bildungssystems. Weil aber die Aufgabenstellungen in Wissenschaft und Politik deutlich andere sind, richten sich die Verfahren der Problembearbeitung nach einer je eigenen Logik – deshalb sind die Handlungsmuster des einen Bereichs auch nicht in den anderen übertragbar. Beide Bereiche haben ihre eigene Dignität und ihre eigenen Definitionen von „guter“ und „schlechter“ Arbeit. Deshalb wird auch Bildungspolitik nicht per se besser, wenn ein(e) Erziehungswissenschaftler(in) an die Spitze eines Kultusministeriums tritt.

2. Politische Entscheidungen anleiten?

Zu fragen ist nun, was die beiden Bereiche eigentlich miteinander zu tun haben, was sie miteinander zu tun haben wollen. Vereinfacht geantwortet: Die Erziehungswissenschaft ist an einer bildungspolitischen Bedeutsamkeit ihrer Arbeit interessiert, um auch auf diese Weise ihren Selbstanspruch auf gesellschaftliche Relevanz und auf Praxiswirksamkeit einlösen zu können. Die Bildungspolitik ist an erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert, sofern diese im Entscheidungsprozeß aufklärend und im Durchsetzungsprozeß hilfreich sein können.

Blickt man nun auf die jüngste Reformphase zurück, so läßt sich zunächst einmal feststellen, daß eine intensive wissenschaftstheoretische Reflexion dieser wechselseitigen Ansprüche nicht am Anfang der Kooperation stand, sondern erst viel später einsetzte. Die Kooperation begann vielmehr damit, daß in den sechziger Jahren Erziehungs- und Sozialwissenschaftler(innen) auftraten, die für sich in Anspruch nahmen, genau *das* wissenschaftliche Wissen zu produzieren (oder doch zumindest produzieren zu können), das zur Erhöhung von Rationalität und Effektivität in der Bildungspolitik dringend benötigt werde. Sie trafen damals auf Politiker(innen), die auf dieses Angebot nur zu gern eingegangen sind. Zu nennen sind hier vor allem bildungsökonomisch orientierte Ansätze der Bildungsplanung, die – etwa im manpower-Ansatz – aus der Bildungspolitik eine Art Vollzugsorgan wissenschaftlich analysierter Sachzwänge machen wollten⁵: An die Stelle von Zielreflexionen wurde die Orientierung an „Wirtschaftswachstum“ und „Vollbeschäftigung“ gesetzt, dort setzten die Ableitungen ein: Je besser die Bedarfsanalysen, je genauer die Prognosen, je griffiger die Planungsinstrumente, – so diese Vorstellung – desto

besser wird die Bildungspolitik (vgl. z. B. WIDMAIER u 1966; EDDING/HÜFNER 1975; kritisch: OFFE 1975b; v. FRIEDBURG 1989, S. 344 ff.). Aus heutiger Sicht erscheint dies alles als ein hybrides Programm: Es war der Versuch, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen durch umfassende Datenanalysen vorhersagbar zu machen, verbunden mit dem Glauben, an die Stelle gesellschaftlicher Auseinandersetzungen die wissenschaftliche Analyse von „Sachzwängen“ setzen zu können. Dieses technokratische Programm hatte bis in die frühen siebziger Jahre hinein viele Anhänger vor allem in Politik und Administration. Entsprechend groß waren dann auch die Enttäuschungen, als sich herausstellte, daß der „Kaiser keine Kleider anhatte“, daß die allermeisten sozialtechnologischen Versprechungen sich als uneinlösbar erwiesen. Damit wird deutlich, daß nicht nur Erziehungswissenschaftler(innen), sondern daß auch Bildungspolitiker(innen) gute Gründe hatten, von bestimmten Kooperationsansätzen enttäuscht zu sein.

Nun hat die Ernüchterung, was den umfassenden sozialtechnologischen Anspruch bildungsökonomischer Planungsansätze anbetrifft, in Wissenschaft und Politik schon recht bald eingesetzt. Seit Anfang der siebziger Jahre trat deshalb ein anderes Konzept in den Mittelpunkt der Überlegungen: Die Vorstellung von einem aufgeklärten politischen Entscheidungsverhalten, das sich in hohem Maße auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse stützen sollte. Der Erziehungswissenschaft kommt in dieser Vorstellung die Rolle zu, durch Forschung spezifisches Wissen zu produzieren, so daß die bildungspolitischen Akteure die Voraussetzungen, Folgen und Nebenfolgen unterschiedlicher Maßnahmen besser beurteilen können, um dann in aufgeklärter Weise zu entscheiden.

In den siebziger und achtziger Jahren sind *unterschiedliche Typen* einer solchen politiknahen und entscheidungsorientierten Forschung entworfen und praktiziert worden. Zu nennen ist hier zunächst das Konzept einer schulsystemvergleichenden Evaluation, wie er insbesondere im „Experimentalprogramm“ mit Gesamtschulen realisiert wurde (vgl. BILDUNGSRAT 1969; FEND 1982). Trotz intensiver methodologischer Kritik, die diesen Ansatz von Anfang an begleitet hat (vgl. z. B. RASCHERT 1974), sind solche systembezogenen Vergleichsstudien in den siebziger und achtziger Jahren in größerer Zahl durchgeführt worden (vgl. z. B. BLK 1976; HITPASS 1985). Dabei haben nicht selten die politischen Auftraggeber gerade diesen methodischen Ansatz sehr gefördert, weil seine Ergebnisse als besonders „objektiv“ und damit als öffentlich besonders gut verwertbar angesehen wurden. Ein anderer Typ entscheidungsorientierter Forschung bezieht sich auf Entwicklungen innerhalb einer bestehenden Organisationsform: Ob die innerschulische Gestaltung in die eine oder andere Richtung befördert werden soll, ob innovatorische Konzepte als „verallgemeinerungsfähig“ gelten und daher umfassend eingeführt werden sollen, dies wurde und wird in wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen erprobt, um deren Ergebnisse dann in die Politikberatung einbringen zu können (vgl. z. B. TESCHNER 1977; TILLMANN u. a. 1984; WOCKEN u. a. 1988). Und schließlich ist ein dritter Forschungstypus zu erwähnen, der sich nicht auf die Evaluation von Modellversuchen, sondern auf die möglichst frühzeitige Identifizierung gesellschaftlicher Bedarfe und Problemlagen bezieht: Auf welche Situationen steuert das Bildungssystem zu, welche Probleme lassen sich durch frühzeitiges

politisches „Gegensteuern“ besser bewältigen (vgl. HAGE 1972, S. 67 ff.; ZAPP 1974). All diesen Konzepten ist gemeinsam, daß speziell produziertes wissenschaftliches Wissen zu einem informierteren Entscheidungsverhalten der Bildungspolitik führen soll.

Mit einem solchen Ansatz will Erziehungswissenschaft nicht die Bildungspolitik okkupieren, sondern ihr in aufklärerischer Absicht zuarbeiten. Dabei wird der Politik keineswegs das Recht auf eine beliebige Wert- und Zielsetzung eingeräumt, die von der Wissenschaft dann als Voraussetzung zu übernehmen sei (vgl. BENNER 1987, S. 153). Vielmehr fand die hier skizzierte Kooperation auf der Basis eines zwar weitgefaßten, aber dennoch definierbaren Wertkonsenses statt: Es geht, es ging um die Frage, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit die Zielvorstellungen der Bildungsreformphase – die Erweiterung von Lernmöglichkeiten, die Humanisierung des pädagogischen Umgangs, die Demokratisierung des Bildungswesens – in Praxis umgesetzt werden können. Die häufig auch sozialtechnologisch formulierten Forschungsfragen waren – zumindest aus der Sicht der meisten Erziehungswissenschaftler(innen) – in diesen Kontext eingebettet und erhielten von dort ihre Legitimität. Im folgenden soll nun dargestellt werden, auf welche Schwierigkeiten, Diskrepanzen und Widersprüche Erziehungswissenschaftler(innen) und Bildungspolitiker(innen) bei einer solchen entscheidungsbezogenen Kooperation gestoßen sind.

2.1 Politische Zeit und wissenschaftliche Zeit

Bildungspolitiker müssen immer wieder mit Problemen umgehen, die ihnen ad hoc oder doch zumindest kurzfristig zur Bearbeitung gestellt werden. In solchen Situationen sind nicht wenige von ihnen daran interessiert, mit wissenschaftlicher Hilfe ihre eigenen Probleme besser kennenzulernen. Dabei interessieren sie sich aber vor allem für solches Wissen, das zumindest in Ansätzen eine technologische Perspektive bietet: Welche vermutlichen Auswirkungen hat die Variante A, welche die Variante B, mit welchen Nebenfolgen ist zu rechnen, wie wird welche Entscheidung öffentlich akzeptiert werden? Bei neu auftretenden Problemen kann die Erziehungswissenschaft solches Wissen nur sehr selten bieten. Die gegenwärtige Diskussion um die Verkürzung der Gymnasialzeit ist hierfür ein gutes Beispiel. Die Durchforstung vorhandener Kenntnisse – etwa in der historischen oder in der vergleichenden Erziehungswissenschaft – kann zwar einige Problemhintergründe ausleuchten, über die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lösungen ergeben sich daraus jedoch kaum verlässliche Anhaltspunkte. Es liegt deshalb nahe, in solchen und ähnlichen Situationen darauf zu setzen, durch gesonderte Untersuchungen zu den jeweils anstehenden bildungspolitischen Problemen die erhoffte Aufklärung zu erhalten. Die wissenschaftliche Wissensproduktion – so diese Vorstellung – soll gezielt auf die politischen Fragen ausgerichtet werden. Wird dies versucht, so ergeben sich sehr schnell Schwierigkeiten, weil beide Seiten strukturell gezwungen sind, in sehr unterschiedlicher Weise mit der Zeit umzugehen.

Während Bildungspolitiker häufig kurzfristig reagieren müssen, ist die erste

Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens, daß hinreichend Zeit zur Durcharbeitung eines Problems vorhanden ist. Man muß eine Sache in Ruhe durchdenken, die dazu relevante Literatur aufschließen, nach laufenden Untersuchungen recherchieren, evtl. eine eigene Studie entwerfen und dann auch durchführen; so etwas ist nicht in Wochen, auch nicht in wenigen Monaten zu machen (vgl. SPIES 1977, S. 174). Bezieht man dies auf das Beispielproblem – die Verkürzung der Gymnasialschulzeit – so ließe das wohl auf die Evaluation eines Modellversuchs hinaus; in diesem Fall müßte ein solcher Modellversuch über viele Jahre laufen, um alternative Schulzeit-Längen auch erproben zu können. Ob eine solche vergleichende Evaluation überhaupt zu bedeutsamen Ergebnissen führen kann, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Sicher ist aber, daß Ergebnisse eines jetzt in Gang gesetzten Modellversuchs wohl frühestens in fünf Jahren vorliegen können. Ob sich dann noch jemand für die Resultate interessiert, ist höchst zweifelhaft. Wenn nun Politiker trotz dieser divergenten Zeitstruktur Forschungsaufträge mit langfristigen Perspektiven vergeben, so ist stets Skepsis am Platze; denn es liegt der Verdacht nahe, daß es in einem solchen Fall gar nicht um Entscheidungshilfen, sondern ausschließlich um Politik-Inszenierung geht: Während der Öffentlichkeit der Eindruck vermittelt werden soll, eine verantwortungsbewußte Administration sichere durch wissenschaftliche Studien die eigenen Schritte sorgfältig ab, geht es womöglich nur darum, eine politische unangenehme Entscheidung möglichst elegant hinauszuzögern.

2.2 Politische Fragen und wissenschaftliche Antworten

Doch die Kooperationsprobleme zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik liegen nicht nur im unterschiedlichen Zeitverbrauch, sie liegen auch in den unterschiedlichen Erwartungen, was das wechselseitige Frage- und Antwortspiel angeht. Bildungspolitiker stellen ihre Fragen häufig entscheidungsorientiert, sie klingen dann sehr einfach: Sind zwölf Schuljahre genug? Ist es sinnvoll, „Informatik“ als neues Fach einzuführen? Ist die Gesamtschule besser? Eine erziehungswissenschaftliche Bearbeitung bedeutet zunächst einmal, solche scheinbar einfachen Fragen in ihrem Problemgehalt aufzurollen: So sind zunächst die angesprochenen Bewertungskriterien zu hinterfragen: Was meint „besser“, was meint „sinnvoll“, was meint „genug“? In einem weiteren Schritt geht es darum, unterschiedliche Aspekte der Problemlage zu differenzieren und das komplexe Bedingungsgefüge zu analysieren. Wenn die empirische Bildungsforschung sich solchen Fragen annimmt und dabei ihr hochentwickeltes Methodenrepertoire einsetzt, liefert sie umfangreiche und komplexe Datenanalysen mit aspektreichen, intern meist divergierenden – auf jeden Fall aber interpretationsbedürftigen – Befunden. Eine solche Situation haben wir nicht nur bei der Gesamtschulforschung, sondern z. B. auch bei den Ergebnissen der Vorschulversuche (vgl. BLK 1976) und bei den Untersuchungen über die „alte“ und die „neue“ gymnasiale Oberstufe (vgl. z. B. HITPASS 1985). Steht eine bildungspolitische Entscheidung an – und kommen die wissenschaftlichen Ergebnisse ausnahmsweise einmal nicht zu spät – so hat die politische Seite meist erhebliche Schwierigkeiten, mit einem so großen und

diffizilen Ergebniskomplex umzugehen. Von den Wissenschaftlern über den zuständigen Ministerialreferenten bis hin zum Minister muß dann die Komplexität wieder Schritt für Schritt reduziert werden, so daß zum Schluß meist nur einfache Alternativen übrigbleiben. Denn – so WERNER SPIES – ein Kultusminister will sich sein ohnehin schwieriges Leben nicht durch ein kompliziertes Informationsgeflecht noch weiter erschweren; er sucht vielmehr nach „vereindeutigenden Problemreduktionen“ (SPIES 1977, S. 174). Eine solche Reduktion bringt die wissenschaftlichen Ergebnisse aber leicht wieder auf das Niveau des Alltagswissens, das vorher auch schon vorhanden war.

2.3 Politische Festlegungen und wissenschaftliche Untersuchungen

Bildungspolitische Akteure sind in Verbänden, Parteien, Organisationen eingebunden, sie vertreten bestimmte wertmäßig gebundene Grundpositionen, agieren in der Regel vor einem erkennbaren normativen Hintergrund. Daraus ergibt sich ein „bildungspolitischer Kurs“, der für die jeweilige Partei, die jeweilige Organisation in aller Regel nicht zur Disposition steht. Änderungen solcher Grundsatzpositionen sind möglich, sind aber selten und langwierig – man denke etwa an die Haltung der nordrhein-westfälischen CDU zur Konfessionsschule oder die der hessischen SPD zur „flächendeckenden“ Förderstufe. Daß solche normativ eingefärbten Grundpositionen bestehen, ist zunächst einmal gar nicht zu kritisieren; denn die damit verbundenen Vorstellungen, was im Bildungssystem *sein soll*, stehen ja in demokratischen Wahlen zur Abstimmung. Solche Zielvorstellungen, solche Programme können (und sollen) wissenschaftlich durchleuchtet, können ideologiekritisch hinterfragt werden. Die Erziehungswissenschaft hat dabei vor allem zu fragen, ob durch die vorgesehenen Maßnahmen die Chancen der Subjekte auf Mündigkeit, Selbstbestimmung und umfassende Bildung verbessert oder reduziert werden (vgl. FLITNER 1977). Doch die Formulierung solcher Programme und ihre öffentliche Verteidigung ist und bleibt Aufgabe der Politik. Anders formuliert: Nicht die programmatische Festlegung von Politik ist problematisch; problematisch ist vielmehr, wenn Politik so tut, als ob es eine solche Festlegung gar nicht gäbe: Wenn sie so tut, als sei die Realisierung oder Nicht-Realisierung einer bestimmten Reformmaßnahme – sei es die einphasige Lehrerbildung, die Gesamtschule oder das 10. Hauptschuljahr – von den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen abhängig, obwohl die eigene Position längst fixiert ist. Solche „als-ob“-Forschung gibt es im übrigen nicht nur bei programmatischer Festlegung, sondern auch bei finanziellen Begrenzungen oder anderen externen Zwängen. So wurde in Hamburg jüngst von der Schulbehörde eine Studie über die Entwicklung von Ganztagschulen in Auftrag gegeben (vgl. NEUMANN/RAMSEGER 1990), während politisch längst feststand, daß pro Jahr höchstens eine einzige Ganztagschule errichtet werden kann. Man kann sich gut vorstellen, daß auch die Frage der gymnasialen Schuldauer in einem Kontext politischer und finanzieller Zwänge entschieden wird: Der Anpassungsdruck in der EG und die Finanzprobleme in der ehemaligen DDR können eine so durchschlagende Kraft entwickeln, daß erziehungswissenschaftliche

Ergebnisse – selbst wenn sie vorliegen würden – für die Entscheidung viel zu wenig Gewicht hätten.

Was folgt aus den Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten, die in dem entscheidungsorientierten Kooperationsmodell zutage getreten sind? Daraus folgt *keineswegs*, daß wissenschaftliches Wissen für die Bildungspolitik irrelevant bleiben muß. Es folgt daraus aber, daß wissenschaftliches Arbeiten und politische Entscheidungsprozesse sich nur sehr schwer *direkt* miteinander verbinden lassen. Die Vorstellung, man könnte durch eine gezielte Ausrichtung der Forschung zum richtigen Zeitpunkt aufklärendes und technologisch interpretierbares Wissen bereitstellen, verkennt die Zwänge der Bildungspolitik und überschätzt die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. Es zeigt sich, daß in einem solchen Modell der Verwendungszusammenhang erziehungswissenschaftlichen Wissens viel zu kurzschlüssig als unmittelbarer Umsetzungs- und Anwendungsprozeß begriffen wird. Aus der Perspektive der *Bildungspolitik* ergibt sich daraus, daß die Erziehungswissenschaft nur *eine* – und durchaus nicht immer die wichtigste – Informationsquelle sein kann; denn für Entscheidungen, die auch hinsichtlich ihrer finanziellen Folgen, ihres politischen Konfliktpotentials, ihrer administrativer Umsetzungsmöglichkeiten, ihrer öffentlichen Akzeptanz bedacht werden müssen, sind aktuelle Informationen aus der Presse, aus Diskussionen mit Betroffenen, aus der Verwaltung nicht weniger wichtig als wissenschaftliche Expertisen. Für die *Erziehungswissenschaft* folgt daraus, daß unter ihrem Dach nicht länger nach einem verengten Modell von Politikberatung gearbeitet werden sollte, das auf die Produktion von Entscheidungswissen für regierende Politiker und Politikerinnen setzt.

Indem Erziehungswissenschaftler(innen) sich von einem solchen Modell verabschieden, können zugleich wissenschaftliche Freiheitsgrade zurückgewonnen werden, deren Verlust möglicherweise gar nicht so recht aufgefallen ist; denn bei entscheidungsorientierter Forschung werden die *Fragen* vor allem von der Bildungspolitik gestellt. Da die meisten Drittmittel für die Erziehungswissenschaft nach wie vor direkt aus den Ministerien kommen (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990), haben politisch-administrative Sichtweisen eine besonders große Chance, wissenschaftlich bearbeitet zu werden. Andere Sichtweisen – etwa die der Betroffenen von Politik – könnten dabei in den Hintergrund geraten. Und weil die *Antworten*, die im Rahmen dieser Forschung gegeben werden, sich zunächst an das politische Establishment richten – und häufig auch dort verbleiben – ist Wissenschaft als ein öffentlicher Prozeß, als eine Informationsquelle für alle interessierten Bürgerinnen und Bürger, dadurch tendenziell gefährdet. Durch einen Abschied von diesem Forschungskonzept entkommt die Erziehungswissenschaft den Gefahren, die in einer allzu kurzschlüssigen Zuarbeiter-Rolle liegen; ob ihr dies aber gelingen kann, ohne zugleich wieder den Rückzug in einen politik- und gesellschaftsfernen Elfenbeinturm anzutreten, schließt sich damit als Frage unmittelbar an.

3. Indirekte Wirkungen erziehungswissenschaftlichen Arbeitens?

Wenn also die Vorstellung einer entscheidungsbezogenen Kooperation an den Strukturen und Bedingungen beider Felder vorbeigeht, welche anderen Einflußpfade von erziehungswissenschaftlichem Wissen auf die Bildungspolitik lassen sich denken?

Jüngere wissenschaftssoziologische Studien weisen hier eine Perspektive, in der nicht auf direkte Beeinflussung, sondern auf eine indirekte, langfristige, auf eine eher diffuse Wirkung wissenschaftlichen Wissens gesetzt wird: Nach DRERUP ergibt sich die bildungspolitische Relevanz der Erziehungswissenschaft nicht aus speziellen Problemlösungs-Beiträgen, sondern aus ihrer Rolle als interagierender Teil dieser Gesellschaft: „Sie ist an der gesellschaftlichen Konversation über Probleme und Lösungsmöglichkeiten als Informationslieferant mit diffusem Input beteiligt, ohne jedoch diese Konversation steuern zu können“ (DRERUP 1987, S. 130). BECK/LAU sprechen in diesem Zusammenhang von den „kognitiven Landkarten“ der öffentlichen Diskussion, an „deren Gestaltung Wissenschaft teil hat, auch wenn im nachhinein nicht mehr deutlich erkennbar ist, worin diese Teilhabe bestanden hat“ (1983, S. 172). Was damit konkret gemeint ist, wird deutlich, wenn man einmal in eine öffentliche Diskussion hineinhört, wo Eltern z. B. über die Einführung von Berichtszeugnissen oder über die Durchführung einer Projektwoche diskutieren; oder wenn man kommunale Ausschußdiskussionen verfolgt, in denen über Schulerrichtungen beschlossen wird: Überall stößt man auf Versatzstücke erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. Ihre Verwendung erfolgt häufig in bruchstückhafter, in verwandelter und verfremdeter Weise – gewiß. Doch zugleich wird daran deutlich, daß die Erziehungswissenschaft, daß die Sozialwissenschaften „das kognitiv-begriffliche Terrain bereiten, auf dem argumentative Auseinandersetzungen stattfinden“ (BECK/LAU 1983, S. 171). Statt kurzschlüssig auf einen „unmittelbaren Umsetzungs- und Anwendungsprozeß“ zu starren – so BECK/LAU – sei es angemessener und wichtiger, die langfristige, indirekte Wirkung von wissenschaftlichen Denkmodellen, Hypothesen und begrifflichen Konzepten ins Auge zu fassen.

Nun kann es sein, daß mit diesem Hinweis lediglich eine Verlegenheitsformel gefunden wurde: Weil die erhofften direkten Wirkungen kaum ausmachbar sind, wird nun von einer indirekten, diffusen und daher auch nur schwer dingfest zu machenden Beeinflussung gesprochen. Es ist aber auch möglich, daß mit einer solchen Sichtweise die weiteren Überlegungen auf eine wichtige, eine interessante Spur gesetzt werden. Diese zweite Möglichkeit soll hier als These übernommen und im folgenden erhärtet werden; zu beschreiben sind daher erziehungswissenschaftliche Arbeitsformen jenseits der „Entscheidungsforschung“, bei denen die angesprochene bildungspolitische Langfristwirkung deutlich erkennbar ist. Doch auch wenn dies plausibel gemacht werden kann, so bleibt Vorsicht geboten: Ob es sich dabei wirklich um Arbeitsformen handelt, durch die eine eigenständig auftretende Erziehungswissenschaft auch der Bildungspolitik neue Perspektiven aufzeigen kann – oder ob wir es nur mit einer neuen Variante von nachgeordneter Zuarbeit zu tun haben – diese Frage soll abschließend wieder aufgenommen werden.

3.1 Probleme zu bildungspolitischen Themen machen

POSTLETHWAITE (1984) beschreibt in einem empirischen Variablen-Modell den Ausgangspunkt jeder Bildungspolitik schlicht als „Lärm“: Gesellschaftliche Gruppen im Verein mit der Presse schlagen soviel öffentlichen Krach, daß sich allgemein der Eindruck herausbildet, nun müsse die Politik etwas tun. OFFE (1975 a, S. 19 ff.) skizziert in seinem staatstheoretischen Ansatz einen ähnlichen Ausgangspunkt: Bisherige Regelungen werden als unzulänglich, als inkonsistent erlebt, Neuregelungen werden gefordert, ein Problem kommt auf die politische „Tagesordnung“. Hier liegt – so OFFE – eine erste, eine wichtige Selektionsschwelle: Kann die öffentliche Behandlung eines Themas herbeigeführt werden oder nicht? Welche strukturellen, welche strategischen Momente sind dabei förderlich oder hinderlich? Mit dieser Frage wird auch darauf verwiesen, daß viele Probleme nie auf die politische „Tagesordnung“ kommen. Eine Forschung, die sich vor allem mit den anstehenden Entscheidungen befaßt, läßt sich damit bereits auf eine thematische Vorselektion ein.

Kritische Wissenschaft ist aber mit dem Anspruch verbunden, auch neue Probleme zu entdecken, bisher unerkannte Defizite aufzuzeigen und tabuisierte oder unterdrückte Fragen öffentlich zu machen. Sofern solche Probleme durch Bildungspolitik bearbeitbar erscheinen, sollte Erziehungswissenschaft auch dazu beitragen, sie auf die „Tagesordnung“ zu bringen. Die Möglichkeiten, die Erziehungswissenschaft dazu hat, sind gar nicht so schlecht: Sie verfügt über ein – zwar ins Wanken geratenes, aber immer noch vorhandenes – Glaubwürdigkeitspotential in der Öffentlichkeit, sie kann mit sorgfältigen Analysen und rationalen Argumenten versuchen, Bildungspolitiker auf die gleiche Argumentationsebene zu zwingen. Und sie kann – last not least – gesellschaftlichen Gruppen, die sich von Mißständen betroffen sehen, Argumentationshilfen liefern und sie auf diese Weise durchsetzungsfähiger machen. Ein aktuelles Beispiel vermag dies zu konkretisieren (vgl. HORSTKEMPER/WAGNER-WINTERHAGER 1990): Die Koedukation ist jahrzehntelang in unseren Schulen als völlig unproblematisch angesehen worden. Als die pädagogische Frauenforschung sich dieses Themas annahm und dabei erstaunliche Strukturen der Mädchenbenachteiligung herausarbeitete, konnte die Kritik an der Koedukation nicht mehr schlicht als feministisches Vorurteil abgetan werden. Die Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse machte es jedenfalls zunehmend schwerer zu behaupten, es gäbe hier gar keine Probleme. Insofern haben diese Studien wesentlich dazu beigetragen, die Geschlechterverhältnisse in der Schule zum bildungspolitischen Thema zu machen. Über Konsequenzen – etwa in den Lehrplänen oder in der pädagogischen Fortbildung – wird inzwischen nicht nur in Gewerkschaften und Verbänden, sondern auch in etlichen Kultusministerien intensiv nachgedacht (vgl. ZWEIWOCHENDIENST 1989).

Wissenschaftliche Ergebnisse können eine solche Wirkung allerdings nur dann entfalten, wenn sie von relevanten Gruppen – in diesem Fall vor allem von der Frauenbewegung – aufgegriffen und immer wieder in die Diskussion gebracht werden. Werden erziehungswissenschaftliche Ergebnisse in der politischen Machtarena von niemandem adoptiert, so bleibt ihre bildungspolitische Wirkung gering. Zu denken ist hier z. B. an die vielen Studien zum „Sitzenblei-

berelend“ (vgl. STARCK 1974; WEEGEN 1987), die trotz ihrer eindeutigen Ergebnisse nie zu einer intensiven bildungspolitischen Diskussion geführt haben. Kurz: Erziehungswissenschaftliche Defizitanalysen führen nicht aus sich heraus zu bildungspolitischen Debatten, sie allein können nicht genug „Lärm“ verursachen; sie können aber sehr wohl helfen, den Durchbruch zur „Tagesordnung“ zu schaffen.

3.2 Pädagogische Modelle entwickeln und unterstützen

Bisher haben wir uns überwiegend mit der analytischen, mit der evaluativen Seite der Erziehungswissenschaft beschäftigt: Sie untersucht kritisch und sorgfältig die *bestehenden* Arrangements, bei verschiedenen *vorhandenen* Alternativen fragt sie nach Vor- und Nachteilen. Erziehungswissenschaft hat neben dieser analytischen aber auch noch eine zweite, eine konstruktive Seite: Sie erfindet pädagogische Neuerungen – oder ist doch zumindest in Kooperation mit Praktikern an solchen Erfindungen und ihrer Weiterentwicklung beteiligt. Insbesondere die Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts war eine Phase, in der die pädagogische Wissenschaft besonders kreativ und erfindungsreich war. Doch auch in den letzten Jahren hat es einige pädagogische Erfindungen bzw. Weiterentwicklungen gegeben, die aufgrund ihres großen Erfolgs dann auch bildungspolitische Kraft entwickelt haben.

Ein bekanntes Beispiel dafür ist das „Team-Kleingruppen-Modell“ für Gesamtschulen, das Mitte der siebziger Jahre in Kooperation zwischen Universität und Schule in Göttingen entwickelt wurde (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978). Es ist – wenn man so will – die pädagogische Antwort auf die technokratischen Tendenzen der Gesamtschule, und genau in dieser Funktion hat es in der Folgezeit für Lehrer(innen), Eltern und Schüler(innen) eine hohe Anziehungskraft entwickelt. Daß aus einer solchen Anziehungskraft auch bildungspolitische Wirkungen entstehen können, hat sich besonders deutlich in Hessen und im Saarland gezeigt: In Hessen wird seit Anfang der achtziger Jahre das Konzept der „Offenen Schule“ politisch gefördert, das „Team-Kleingruppen-Modell“ und die „Freie Arbeitszeit“ sind Herzstücke dieses Konzepts (vgl. MESSNER 1986, S. 361). Und im Saarland wurden nach dem Regierungswechsel 1985 neue Gesamtschulen ausschließlich nach dem „Team-Kleingruppen-Modell“ errichtet (vgl. BREITENBACH 1985).

Als zweites Beispiel kann auf die innere Reform der Grundschule, auf die Entwicklung des „offenen Unterrichts“ verwiesen werden. Die Entwicklungslabors für diese Arbeitsformen standen bzw. stehen in Bielefeld und in Münster. Insbesondere die Laborschule in Bielefeld (vgl. v. HENTIG 1985) und das von Münsteraner Erziehungswissenschaftlern begleitete Schulprojekt Gievenbeck (vgl. BENNER/RAMSEGER 1981) haben für die Entwicklung des „offenen Unterrichts“ in der Bundesrepublik Pionierarbeit geleistet. In Hamburg läßt sich beobachten, welche Basisbewegung von Lehrern und Eltern sich damit inzwischen verbindet, welcher politische Druck auf Einrichtung einer Grundschulwerkstatt, auf Verbesserung und Ausbau der Lehrerfortbildung in diesem Zusammenhang entfaltet wurde – und wie geschickt sich inzwischen die

Schulsenatorin an die „Spitze der Bewegung“ gesetzt hat, sei es aus inhaltlichen, sei es aus legitimatorischen Gründen.

Diese und einige andere Beispiele sprechen dafür, daß erziehungswissenschaftliche Arbeiten – auch und gerade in Modellprojekten – bildungspolitische Wirksamkeit am ehesten dann entfalten, wenn pädagogisch überzeugende Lösungen, wenn attraktive Alternativen entwickelt werden. Diese Einsicht – so scheint mir – ist in der hohen Zeit der empirischen Evaluations-Designs ein wenig verloren gegangen.

3.3 *Kontinuierlich Interpretationswissen schaffen*

Die beiden bisher skizzierten Arbeitsformen, die eine bildungspolitische Langzeitwirkung versprechen, setzen auf innovatorische inputs: Wissenschaftliches Arbeiten trägt dazu bei, daß sich die Bildungspolitik mit neuen Problemen, mit neuen Lösungen befassen muß. So wichtig diese Einflußdimension auch erscheint, es darf dabei nicht übersehen werden, daß sich Bildungspolitik immer wieder neu mit „alten“ Problemen zu befassen hat: Mit Lehrerausbildung und Lehrerversorgung, mit Stundentafeln und Bildungskosten, mit Schulstrukturen und Abschlußanforderungen. Auch bei diesen eher konventionellen Themen ist zu fragen, wie denn eine aufklärende Langzeitwirkung wissenschaftlichen Wissens entstehen kann. Dafür ist ein Typ von Forschung nötig, der nicht auf einzelne bildungspolitische Entscheidungen zielt, sondern der in kontinuierlicher Weise insbesondere den institutionellen Kontext des Bildungssystems durchleuchtet. Solche Forschung wird in der Bundesrepublik seit Ende der siebziger Jahre kontinuierlich betrieben, bezeichnet wird sie entweder als „Schulentwicklungsforschung“ (ROLFF/TILLMANN 1980) oder als „Bildungsberichterstattung“ (MAX-PLANCK-INSTITUT 1980).

Dabei geht es unter beiden Überschriften darum, Entwicklungstendenzen institutionalisierter Bildung zu beschreiben, Struktur- und Nutzungsveränderungen zu erfassen, interne und externe Abhängigkeiten zu durchleuchten. Die Ergebnisse dieser Studien werden nicht als interne Expertisen weitergereicht, sondern regelmäßig veröffentlicht und damit allen, die im bildungspolitischen Feld diskutieren, zugänglich gemacht (vgl. zuletzt: MAX-PLANCK-INSTITUT 1990; ROLFF u. a. 1990). Und in der Tat läßt sich feststellen, daß etliche dieser Analysen mit Langzeitwirkung in die „kognitive Landkarte“ der öffentlichen Diskussion längst eingedrungen sind: Daß Jahr für Jahr immer weniger Eltern für ihr Kind den Hauptschulabschluß wünschen (zuletzt 10%), daß es im Gymnasium nach wie vor eine massive Benachteiligung von Arbeiterkindern gibt, daß die „mittlere Reife“ inzwischen zur Mindestausstattung geworden ist, daß immer mehr Eltern und Kinder auf die Kombination von Abitur und Berufsausbildung setzen – all dies wurde zunächst als Ergebnis der Schulentwicklungsforschung veröffentlicht, bevor es zum bildungspolitischen „Allgemeingut“ wurde.

Weil eine solche, eher langfristig angelegte Forschung nicht politische ad-hoc-Probleme bearbeiten muß, kann sie auch in innerwissenschaftlich relevante

Theorie- und Problemstränge eingebunden werden, so daß empirisch bedeutungsvolles Material für schultheoretische, für innovationstheoretische, für bildungsplanerische Überlegungen entsteht. Zugleich erweitert die Erziehungswissenschaft auf diese Weise ihr Wissen über die Rahmenbedingungen pädagogischer Prozesse, so daß sie für jeweils aktuelle bildungspolitische Diskussionen auch zunehmend mehr relevantes Wissen zu bieten hat. Anders formuliert: Nicht das ad-hoc installierte Forschungsprojekt, sondern der informierte und interpretierende Rückgriff auf das vorhandene und sich ständig erneuernde wissenschaftliche Wissen wird dabei angestrebt.

Dabei kann die skizzierte Form der „Bildungsberichterstattung“, der kontinuierlichen Veröffentlichung von Analysen, dazu beitragen, die Regierungslastigkeit bisheriger Politikberatung zu minimieren; denn prinzipiell können nun *alle* mit den Ergebnissen argumentieren – und die Experten der verschiedenen Seiten tun es auch. Nun gilt zwar weiterhin, daß von den politischen Kontrahenten dieses wissenschaftliche Wissen in strategischer Absicht eingesetzt wird; dennoch ist es nicht unberechtigt, auch hier auf einen aufklärenden Effekt zu setzen: Zum einen werden die bildungspolitischen Akteure durch solches wissenschaftliches Wissen – wenn es denn ausreichend und entscheidbar vorliegt – über die zu bearbeitenden Probleme schlicht besser informiert. Und zum zweiten können beim Spiel um Einfluß und Durchsetzung bestimmte Sachargumente nicht einfach negiert werden, so daß sich eine Eigendynamik entwickelt, die die Beteiligten zwingt, sich zumindest tendenziell den Rationalitätsprämissen der Argumentation zu beugen (vgl. BECK/LAU 1983, S. 170).

4. Fazit

Die drei Arbeitsformen, die soeben skizziert wurden, lassen es plausibel erscheinen, daß die These von der eher diffusen, eher langfristigen Beeinflussung der Bildungspolitik durch erziehungswissenschaftliches Arbeiten weit mehr als eine Verlegenheitsformel ist. Sie scheint jedenfalls wesentlich besser als die Vorstellung von einer direkten Zuarbeit die Eigengesetzlichkeiten beider Felder einzukalkulieren und deshalb dem tatsächlichen Beeinflussungsprozeß eher auf die Spur zu kommen. Welche Mechanismen, welche Einflußstränge sich hinter der Formel von der „diffusen Wirkung“ verbergen, wäre allerdings die Fragestellung für ein umfassendes Forschungsprogramm.

Insgesamt verweisen unsere Überlegungen auf eine chancenreiche Perspektive: auf eine Erziehungswissenschaft, die auch bei institutionen- und politiknaher Forschung von selbst-definierten Fragestellungen ausgeht, die sich nicht in ein direktes Nutzungsverhältnis begibt, die aber dennoch darauf setzen kann, daß ihre Forschung in der bildungspolitischen Diskussion wirksam wird. Dabei kann sie dazu beitragen, neue Themen aus einer pädagogischen Problemsicht in die bildungspolitische Diskussion einzubringen. Mit dieser Perspektive deutet sich ein Ausweg aus dem Dilemma zwischen Fremdnutzung einerseits und Rückzug in den berühmten Elfenbeinturm andererseits an. Zugleich läßt sich mit einem solchen Ansatz noch am ehesten verhindern, daß erziehungswissen-

schaftliche Arbeiten allein „für die Politikinszenierung, für den symbolischen Politik-Gebrauch in legitimatorischer Absicht“ verwendet werden (DRERUP 1987, S. 143).

Eine eigenständige und bedeutsame Position gegenüber der Bildungspolitik – so das Fazit dieser Analyse – wird die Erziehungswissenschaft nur dann erringen können, wenn sie an die Stelle direkter Verwertungshoffnungen ein langfristiges Forschungsprogramm setzt, das auf Analyse, Aufklärung und pädagogische Entwicklung setzt. Reformorientierte und politiknahe Fragestellungen wären in einem solchen Programm zu verfolgen, ohne sie mit bildungspolitischen Umsetzungs-Versprechungen zu überlasten. Dies wird es zwar nicht leichter machen, in den Kultusministerien Forschungsgelder einzuwerben, dürfte aber langfristig dennoch die bessere Strategie sein; denn mit Versprechungen, die zwangsläufig enttäuscht werden müssen, hat noch keine wissenschaftliche Disziplin ihre Reputation festigen oder gar steigern können.

Anmerkungen

- 1 Zur Geschichte der Disziplin sei hier nur kurz angemerkt, daß „unter dem Einfluß der Schüler DILTHEYS“ die Frage „nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Determinanten des erzieherischen Aktes . . . so undefiniert (wurde), daß es praktisch einer Ausgrenzung entsprechender Forschungsinteressen gleichkam“ (LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 117). Erst seit den sechziger Jahren öffnete sich die „Pädagogik“ den Konzepten und Methoden der sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen; erst im Zuge der Bildungsreform-Phase wurden umfangreiche Forschungsprogramme zu institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen realisiert. Insofern kann man davon sprechen, daß die Disziplin in den sechziger Jahren überhaupt das erste Mal in ihrer Geschichte den Versuch unternommen hat, wissenschaftliches Wissen auch unter dem Aspekt bildungspolitischer Relevanz zu erarbeiten.
- 2 Entsprechend der Zuständigkeiten des Bundes (z. B. Berufsbildungspolitik, Hochschulbau) gibt es auch dort bildungspolitische Auseinandersetzungen (vgl. z. B. OFFE 1975 a). Ähnliches gilt für die Kreise und Gemeinden, in denen z. B. über Schulstandorte und Schulentwicklungspläne gestritten wird (vgl. KLEMM/TILLMANN 1984).
- 3 Diese Zahl ergibt sich aus einer überschlägigen Berechnung, der das „Pädagogen-Handbuch“ (DGfE 1988) zugrundegelegt wurde.
- 4 Diese Aussage wird nicht dadurch falsch, daß fast alle Relevanz- und Qualitätskriterien in der Erziehungswissenschaft metatheoretisch umstritten sind. Vielmehr ergibt sich daraus die zusätzliche Anforderung an erziehungswissenschaftlich Arbeitende, den eigenen Standort in diesem heterogenen Feld zu begründen und damit festzulegen, welche der konkurrierenden Relevanz- und Qualitätskriterien für die eigene Arbeit gelten sollen. Allerdings darf man an dieser Stelle die innerwissenschaftlichen Verkehrsformen auch nicht idealisieren. Auch innerhalb der Disziplin gibt es den Unterschied zwischen der Produktion wissenschaftlicher Ergebnisse und ihrer effektvollen Inszenierung – und die Orientierung an angeblich relevanten Problemstellungen und bedeutungsvollen Theorien ist nicht selten auch eine Orientierung an einflußreichen Meinungsführern (vgl. DIEDERICH 1977, S. 169).
- 5 Ansätze mit einer ähnlichen „Logik“ hat es auch im Bereich der Lehrplan- und Curriculumentwicklung gegeben (vgl. ROBINSOHN 1967).

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–98.
- BECK, U./LAU, CHR.: Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1983), H. 3, S. 165–174.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BREITENBACH, D.: Gesamtschule im Aufwind. In: Gesamtschul-Kontakte (1985) H. 3, S. 1–2.
- BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg.): Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Stuttgart 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): Pädagogen-Handbuch 1988/89. Weinheim/Basel 1988.
- DIEDERICH, J.: So tun, als ob... – eine Antithese zur Begleitforschung. In: MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Ansätze zur wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim/Basel 1977, S. 142–180.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987.
- EDDING, F./HÜFNER, K.: Der Beitrag zur Ökonomie der Bildungsforschung. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Stuttgart 1975, S. 303–340.
- FÄLKER, M.: Schulpolitik als Resultat von Machtrelationen. Computerunterstützte Datenanalyse der Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen von 1950–1966. München 1977.
- FEND, H.: Wissenschaftssoziologische Perspektiven für eine Analyse der Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen im Bildungswesen. In: MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim/Basel 1977, S. 48–83.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FRIEDEBURG L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt 1989.
- HAGE, P.: Bildungspolitik im Zielkonflikt (Forschungsbericht 4 des Zentrums für Bildungsforschung). Konstanz 1972.
- HENTIG, H. v.: Die Bielefelder Laborschule – Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Bielefeld 1985.
- HITPASS, J.: Reformierte Oberstufe – besser als ihr Ruf? St. Augustin 1985.
- HORSTKEMPER, M./WAGNER-WINTERHAGER, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. (Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990). Weinheim 1990.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik. Band 1: Der Aufschwung (1960–1967). Stuttgart 1977.

- HÜFNER, K./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart 1986.
- JANN, W.: Policy-Forschung – ein sinnvoller Schwerpunkt der Politikwissenschaft? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. (Beilage der Zeitschrift „Das Parlament“) v. 12.11.1983, S. 26–38.
- KLEMM, K./TILLMANN, K.J.: Schule im kommunalen Kontext. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (Bd. 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft). Stuttgart 1984, S. 280–297.
- KLEMM, K./ROLFF, H. G./TILLMANN, K. J.: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reinbek 1985.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Gesellschaftliche Funktion der Schule. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Band 3. Düsseldorf 1981, S. 107–154.
- LÜTGERT, W.: Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 27–48.
- MAIER, H./VOGEL, B.: Stichwort „Politik“ in: GÖRRES-GESELLSCHAFT (Hrsg.): *Staatslexikon*, 4. Band, Freiburg u. a. 1988, S. 431–439.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, 2 Bände. Reinbek 1980.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek 1980.
- MESSNER, R.: Pädagogische Erneuerung von innen. Das Beispiel Offene Schule Waldau. In: *Die Deutsche Schule* 78 (1986), S. 348–361.
- MITTER, W./WEISHAUP, H. (Hrsg.): *Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen*. Weinheim/Basel 1977.
- NEUMANN, U./RAMSEGER, J.: *Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze*. Hamburg 1990 (Manuskriptdruck).
- OFFE, C.: *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt/M. 1975 a.
- OFFE, C.: *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens*. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): *Bildungsforschung*. Stuttgart 1975 b, S. 217–251.
- POSTLETHWAITE, T. N.: *Research on Policy-making in Education. Some Possible Links*. In: HUSEN, T./KOGAN, M. (Eds.): *Educational Research and Policy – How do they relate?* Oxford/New York u. a. 1984, S. 195–206.
- RASCHERT, J.: *Gesamtschule – ein gesellschaftliches Experiment. Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche*. Stuttgart 1974.
- RASCHERT, J.: *Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus*. In: MAX-PLANCK-INSTITUT (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Band 1. Reinbek 1980, S. 103–216.
- ROBINSON, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied 1967.
- ROLFF, H. G./TILLMANN, K. J.: *Schulentwicklungsforschung – theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive*. In: ROLFF, H. G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K. J. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 1. Weinheim/Basel 1980, S. 237–264.
- ROLFF, H. G./BAUER, K. O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 6. Weinheim/München 1990.
- RÖSNER, E.: *Schulpolitik durch Volksbegehren. Analyse eines gescheiterten Reformversuchs*. Weinheim 1981.
- SPIES, W. E.: *Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland*. Kastellaun 1976.

- SPIES, W. E.: Wissenschaftlich gelenkte Bildungspolitik? In: HALLER, H. D./LENZEN, D. (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 1977, S. 167–183.
- STARCK, W.: *Die Sitzenbleiber-Katastrophe*. Stuttgart 1974.
- TESCHNER, W. P.: Drei Fallstudien zur (wissenschaftlichen) Begleitung von Innovationen in der Sekundarstufe I. In: MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): *Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Vier Fallstudien*. Weinheim/Basel 1977, S. 297–334.
- TILLMANN, K. J./BUSSIGEL, M./PHILIP, E./RÖSNER, E.: *Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität*. Weinheim/Basel 1979.
- TILLMANN, K. J./FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M./WEISSBACH, B.: *Schulische Förderung im benachteiligten Stadtteil. Projekterfahrungen in der Region Kassel*. Wiesbaden 1985.
- WEEGEN, M.: 250000 im Jahr – Sitzenbleiben im Spiegel der Statistik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 39 (1987), Heft 4, S. 17–19.
- WIDMAIER, H. P. u. a.: *Bildung und Wirtschaftswachstum. Modellstudie zur Bildungsplanung*. Villingen 1966.
- WINGENS, M./WEYMAN, A.: *Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion*. Bremen 1988.
- WÖCKEN, H./ANTOR, G./HINZ, A. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg*. Hamburg 1988.
- ZAPF, W. (Hrsg.): *Soziale Indikatoren. Konzepte und Forschungsansätze, Band 1 und 2*. Frankfurt/New York 1974.
- ZEDLER, P.: Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 501–524.
- ZOLL, R.: *Gemeinde als Alibi*. München 1972.
- ZWEIWOCHENDIENST 4 (1989), H. 10, Beilage „Frauen und Bildung“, S. 5–12.

Abstract

Educational Science and Educational Policy – Experiences of the latest reform phase

The author discusses the mutual experiences of educational science and educational policy during the last phase of school reform in the Federal Republic of Germany (from 1965 onwards). Furthermore, the respective consequences for future scientific work are dealt with. In a first step, the structural differences between "educational science" and "educational policy" are analyzed. Next, the author examines in which way educational research can directly influence political decisions. Following this, the thesis is developed that the results of educational science do not have a direct influence on educational policy, but are of indirect, rather long-term impact.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Bornstraße 20, D-2000 Hamburg 13.