
Margrit Stamm

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – ein schwieriges Verhältnis

Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik ist in die Jahre gekommen, aber ähnlich *problematisch* geblieben, wie es von Heinrich Roth in seiner Göttinger Antrittsvorlesung im Jahr 1961 beschrieben worden ist: Damit (endlich) das wissenschaftliche Wissen produziert werde, das zur Erhöhung der Effektivität in der Bildungspolitik dringend benötigt werde, sei eine realistische Wendung der pädagogischen Forschung vonnöten (Roth 1963). Vierzig Jahre später ist das Problem immer noch nicht gelöst. So beanstanden Weiler (2003) oder Dubs (2004), dass die Erziehungswissenschaft ihrer Pflicht nach wie vor nicht nachgekommen sei, die Arbeit *in den Dienst der Bildungspolitik* zu stellen und sie so zu gestalten, dass bildungspolitische Entscheide erhellt und Missbräuche weniger möglich würden. Die Ausführungen dieser beiden renommierten Wissenschaftler, die sich als verschärfte Plädoyers für Roths Forderungen lesen lassen, haben für einigen Wirbel in der scientific community gesorgt (Herrlitz 2004). In der Diskussion *unberücksichtigt* geblieben sind jedoch sowohl die Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlichen Verwendungs- und Evaluationsforschung als auch die Erfahrungen im Rahmen internationaler Schulvergleichsuntersuchungen. Beispielsweise hat uns die zweite Runde von PISA soeben eine Musterlektion zur grossen Verflochtenheit von Erkenntnis und Interesse vorgeführt. Sie äußert sich in der Indienstnahme der Bildungsforschung durch politisch-praktische, aber auch ganz spezifische Verwendungszusammenhänge und Verwendungszwecke.

Hier setzt der Aufsatz ein. Im Folgenden versuche ich, das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in seiner Spezifik näher und in kritischer Absicht zu fassen und nach seinen Möglichkeiten und Grenzen zu fragen. Dabei beginne ich mit dem Versuch, die Geschichte dieser schwierigen Beziehung nachzuzeichnen. In einem zweiten Schritt werfe ich einen Blick auf die je spezifischen Aufgaben und Zielsetzungen von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Mein dritter Punkt beleuchtet ältere und neue Erkenntnisse aus Forschung und Entwicklung zu den vielfältigen Wegen der Nutzung erziehungswissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftlichen Kontexten. Abschließend lege ich einige Leitideen zur Optimierung der Anwendungsfähigkeit von erziehungswissenschaftlichem Wissen vor. Meine Ausführungen basieren dabei auf der These, dass das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Bildungspolitik ein distanzierteres bleiben *muss*, weil ihr zukünftiges Diktum verstärkt ihre *skeptische Funktion* sein soll.

1. Das bewegte Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Roths Forderung nach einer realistischen Wendung hatte zur Folge, dass das ungleiche Paar Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik fortan in all seinen Facetten und Entwicklungsstadien analysiert und beschrieben wurde. Bei Drerup (1982), Tillmann (1991), Weishaupt (1992) oder Terhart (2001) beispielsweise kann man die *Geschichte dieser Liaison* nachlesen: Begonnen hatte sie in den sechziger und siebziger Jahren mit dem Werbeverhalten der Erziehungswissenschaft, mit dem sie der Bildungspolitik schmackhaft machen wollte, dass sie genau das von ihr benötigte Wissen zur Erhöhung von Rationalität und Effizienz im Bildungswesen produziere. Die Bildungspolitik lenkte ein, und es entwickelte sich in der Folge ein recht harmonisches Arbeitsverhältnis (Klemm, Rolff, Tillmann 1985). Schon bald zeigte sich jedoch, dass die hohen Erwartungen beider Partner nicht erfüllt wurden. Gegenseitige Vorwürfe von Vernachlässigung, von Praxisferne oder von interessengeleiteter Einseitigkeit häuften sich. Sie führten schließlich zu einem Rückzug und zu einem fast gänzlichen Abbruch der Kooperation. Unerwartet und unvorbereitet kam es dann in den neunziger Jahren zu *Avancen seitens der Bildungspolitik*. Gründe lagen in der neuen politischen Strategie zur Steuerung des Bildungssystems, in deren Mittelpunkt die Stärkung der Einzelschule und die Idee der Schulautonomie stand. Im deutschen Sprachraum fanden solche Strategien als New Public Management, als internationale Vergleichsstudien und schließlich als System-Monitoring Eingang (Klieme 2003). Daraus entwickelte sich ein Boom an Evaluations- und Leistungsvergleichsstudien, den Lange (2001) als «realistische Wendung in der Bildungspolitik» bezeichnet. Trotzdem blieb es bei einer distanzierten Reaktivierung der Beziehungsstrukturen von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Weder kam es zu einer Neukonstruktion ihres an sich undurchsichtigen Verhältnisses, noch zu einer selbstkritischen Aufarbeitung der gemeinsamen, historischen Erfahrungen (Stamm 2003). Heute ist das Verhältnis distanziert-wertschätzend, und es offenbart sich eine *neue Hoffnungsformel der Koalition* (Fuchs 2003)..

2. Die je spezifischen Aufgaben von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Bildungspolitik verfolgt in erster Priorität die Sicherung der Durchsetzung staatlicher Ziele. Sie vertritt und verteidigt parteigebundene Interessen und agiert immer in einer Arena, umgeben und abhängig von Zaungästen, die sich für den gleichen Gegenstand, jedoch auf unterschiedliche Weise, interessieren und die letztlich ihre Wählerschaft bilden (Tillmann 1991, S. 958). ‚Gute Bildungspolitik‘ sind somit tatkräftig und entschlossfreudig und sehen den Erfolg immer in Griffweite. ‚Gute Bildungspolitik‘ kann folglich nicht an den für die empirische Wissenschaft geltenden Gütekriterien wie Objektivität, Vergleichbarkeit oder Wiederholungszuverlässigkeit gemessen werden, sondern an Subjektivität, Einmaligkeit und Überzeugungskraft. Verständlich deshalb, dass Bildungspolitik ihre Entscheidungen allem an Gesichtspunkten politischer Opportunität orientiert.

Anders die Erziehungswissenschaft. Traditionell freigesetzt von Handlungszwängen und Entscheidungsproduktion, ist sie allein auf die Erarbei-

tung von *Wissen und Erkenntnis* ausgerichtet. Spätestens seit Habermas' ‚Erkenntnis und Interesse‘ (1968) wissen wir jedoch, dass das Stereotyp ‚Erziehungswissenschaft = Erkenntnis‘ und ‚Bildungspolitik = Durchsetzung von Macht‘ falsch ist und dass auch Wissenschaft ihre Werte hat. Ganz besonders gilt dies für Evaluationen im Bildungsbereich, die immer „Musterbeispiele für Politikverflechtungen“ (Klöti 1995, S. 80) darstellen: Als Auftragsforschung ist Evaluation erstens von den *spezifischen Verwendungsinteressen* von Bildungspolitik abhängig, aber auch vom enormen Fachwissen und von den Zugängen der Bildungsverwaltungen zu Daten und Informationen, so dass «ohne sie (...) fast nichts, gegen sie (...) gar nichts [geht]» (Terhart 2001, S. 28). Zweitens ist die Evaluationsforschung, im Unterschied zur üblichen erziehungswissenschaftlichen Forschung, anwendungsorientiert. Anwendungsorientierung einerseits und Abhängigkeit von spezifischen Verwendungsinteressen andererseits vergrößern die Versuchung der Auftragsforschung, das vom Auftraggeber gewünschte Ergebnis zu suchen und zu finden (Rhyn 2001).

Vor diesem Hintergrund wird klar: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik haben nicht nur unterschiedliche Verantwortlichkeiten, sondern auch *unterschiedliche Aufgaben*. Gehen sie eine entscheidungsbezogene Kooperation ein, dann sind gemäss Tillmann (1991, S. 962) «Schwierigkeiten, Diskrepanzen und Widersprüche» geradezu zu erwarten. Es sind dies: Diskrepanzen zwischen politischer Zeit und wissenschaftlicher Zeit, zwischen politischen Fragen und wissenschaftlichen Antworten sowie zwischen politischen Festlegungen und wissenschaftlichen Untersuchungen. *Diskrepanzen zwischen politischer Zeit und wissenschaftlicher Zeit* resultieren aus dem Umstand, dass beide Seiten geradezu gezwungen sind, unterschiedlich mit den vorhandenen Zeitressourcen umzugehen. Häufig sind es kontrovers diskutierte Problembereiche, die bildungspolitische Brisanz erlangen und sowohl eine kurzfristige Bearbeitung als auch eine differenzierte Beantwortung erfordern. Die Erziehungswissenschaft jedoch kann in der Regel solche Basisprobleme nicht in der von der Bildungspolitik dafür vorgesehenen Zeit lösen. Ein angemessenes Zeitbudget stellt geradezu eine Grundbedingung wissenschaftlichen Arbeitens dar, um dem Anspruch nach wissenschaftlicher Qualität gerecht zu werden. Diskrepanzen entstehen auch aufgrund *unterschiedlicher Erwartungshaltungen*. Während bildungspolitische Fragestellungen in der Regel entscheidungsorientiert sind und eine lineare, technologische Beantwortung der aufgeworfenen Fragen erwarten, sind erziehungswissenschaftliche Bearbeitungen analyseorientiert und infolgedessen auf die Qualität der methodischen Zugangswege und auf die technische Perfektion ausgerichtet. Entsprechend resultieren umfangreiche und kompakte Datenanalysen, die möglicherweise auch zur Folge haben, dass die Ergebnisse zu spät beim Auftraggeber eintreffen. Verständlich deshalb, dass die Bildungspolitik verstärkt Termintreue und Komplexitätsreduktion einfordert. Als dritte Diskrepanz ergibt sich schließlich der Umstand, dass politische Ziele häufig im Kontext *partei-politischer und finanzieller Zwänge und Interessen* erfolgen und nicht transparent gemacht werden, während die Erziehungswissenschaft beauftragt ist, die ihr vorgelegten Ziele nur zu untersuchen, nicht jedoch zu hinterfragen.

3. Erkenntnisse aus der Verwendungs- und Evaluationsforschung

Wenn somit als Zwischenfazit festzuhalten ist, dass die beiden Partner sehr unterschiedliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten haben, dann kann die Indienstnahme der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik nur gefordert werden, weil die Zwänge der Bildungspolitik unter- und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft überschätzt werden. Diese ernüchternde Bilanz wird durch Befunde aus der Verwendungs- und Evaluationsforschung, aber auch aus den Erfahrungen zur Nutzung internationaler Leistungsvergleichsstudien, gestützt.

3.1 Sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung

Im Rahmen der Neukonzeption des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik wurde in den USA bereits in den siebziger (Weiss 1972; Patton 1997; Siegel, Tuckel 1985; Weiss 1998), im deutschsprachigen Europa erst in den achtziger Jahren vermehrt das Augenmerk auf die Bedeutung erziehungswissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftlichen Kontexten gelegt und empirisch untersucht (Beck, Lau 1983; Drerup 1979, 1982, 1989; Evers, Nowotny 1989). Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie solches Wissen rezipiert, modifiziert und verwendet wird. Das Ergebnis ist eindeutig: Es gibt ihn kaum, den direkten Transfer des generierten Forschungswissens von der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik. Jegliche Hoffnung auf Kontinuität und Gradlinigkeit ist deshalb als *Illusionsformel* zu entlarven.

Von besonderer Bedeutung ist ein weiterer Befund. Im Rahmen einer Studie untersuchten Weiss, Bucuvalas (1980) die Nutzungspraktiken von Evaluationsergebnissen in amerikanischen Gesundheitsämtern. Sie konnten dabei *zwei unterschiedliche Prüfsysteme* der Entscheidungsträger eruieren: Bei der Durchsicht von Evaluationsberichten machten diese jeweils sowohl einen *Nützlichkeitstest* als auch einen *Wahrheitstest*. Die Wahrheit bestimmten sie anhand zweier Kriterien: die Qualität der Forschung und die Konformität der Resultate in Bezug auf die eigenen Erwartungen. Die Nützlichkeit einer Evaluation ergab sich aus dem Grad der Umsetzbarkeit der Befunde und ihrer Relevanz für potenzielle Veränderungen im Hinblick auf ihre praktische Arbeit. Damit konnten die beiden Autoren empirisch nachweisen, dass der Verwertungsprozess von Evaluationsergebnissen keineswegs einfach und geradlinig, sondern vielschichtig verläuft und die Nutzungswege verschlungener Art sind.

3.2 Leistungsmessung und Evaluation

In welchem Ausmaß Bildungspolitik Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft akzeptiert und verwendet, hängt somit in erster Linie davon ab, ob und wie sie in den eigenen Verstehenshorizont eingebaut werden können. PISA bildet diesbezüglich ein Musterbeispiel. Es zeigt sich nämlich, dass die Aussagefähigkeit der erhobenen Daten offenbar dann ihre Grenzen hat, «wenn es um kausale Schlussfolgerungen geht. Aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA sind belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich.» (Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, S. 33). Diese Einschränkung findet in Bildungspolitik und interessierter Öffentlichkeit jedoch offenbar wenig Beachtung. Folgen sind argumentative Beliebigkeit und die Legitimation nahezu jeden Reformvorschlags mit einem Rückgriff auf die Ergebnisse der PISA-Studie. Paradebeispiel für die Schweiz ist die

Kommentierung der neuesten PISA-Ergebnisse, die gegenüber 2001 besser ausgefallen sind. Während sie sofort nach ihrem Erscheinen von der Bildungspolitik als ‚Ernte vergangener Schulreformen‘ gewürdigt wurden, bezeichneten Bildungsforscher solche Kommentare postwendend als *unverhältnismäßige Interpretationen* (Moser 2004). PISA wird damit möglicherweise auch zu einem Exempel dafür, dass die Bildungsforschung die *fehlende Interpretationskompetenz* der Abnehmer zu wenig berücksichtigt und demzufolge selektive Verwendungspraktiken geradezu provoziert.

Eine derartige Interpretation legitimieren Ergebnisse einer Schweizer Feldstudie zu den Nutzungsprozessen von Evaluationen (Stamm 2003). Die Studie umfasst alle in der deutschen Schweiz verfügbaren, von kantonalen Bildungsdepartementen an externe Evaluatorinnen und Evaluatoren in Auftrag gegebenen und zwischen 1995 und 1998 abgeschlossenen Evaluationen. Auf der methodologischen Basis der vergleichenden Fallanalyse (Kelle, Kluge 1999) mit empirischer Typologie wurden insgesamt 56 Datensätze erhoben und mit Hilfe des Textdatenbanksystems winMAX mit integrierter Clusteranalyse verarbeitet. In einem ersten Schritt erfolgte die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen (Zweck/Ziel und Rezeptions-/Verwendungstyp) mit anschließender Gruppierung der Fälle anhand dieser Merkmale. Parallel dazu wurde eine Clusteranalyse mit insgesamt 40 Items gerechnet, die aus der Vercodung der Interviewtexte resultiert hatten (Tabelle 1). Dabei ging es darum, eine Clusterlösung zu finden, welche die größte Übereinstimmung mit der vergleichenden Fallanalyse aufwies. Es waren somit in erster Linie theoretische Erwägungen, welche dem Entscheid für eine Lösung mit vier Clustern den Vorzug gaben. Die in der Tabelle dargestellten Clusterprofile enthalten für jedes Cluster den prozentualen Anteil, welcher das Cluster an der jeweiligen Merkmalsausprägung aufweist. Diese Clusterprofile sind Bestandteil für die nachfolgende Interpretation.

Tabelle 1: Clusterspezifische Merkmalsverteilung

Item	C 1* N = 15	C 2* N = 8	C 3* N = 10	C 4* N = 13
Überprüfung	33	33	29	44
Legitimation	33	67	21	55
Umsetzung	33	0	60	0
bildungspolitische Bedeutung	67	50	56	78
politische Brisanz	67	33	50	67
Zufriedenheit mit Ergebnissen	44	33	79	33
positive Gesamtbilanz	44	17	94	44
Widerstände	33	0	14	78
Bottom-up Struktur	33	0	78	44
Top-down Struktur	67	100	21	56
direkte Verwendung	33	33	100	100
Veränderungsbereitschaft	44	33	86	78
Unterstützung durch Bildungsdepartement	33	33	86	67

Berufsorientierung ‚Umsetzung‘	22	67	29	22
Berufsorientierung ‚Wissenschaft‘	78	33	71	78
Zensuransätze	44	78	71	78
Umfang Dissemination	33	70	93	78
sprachliche Qualität	44	67	92	98
Terminreue	67	33	95	33
methodische Glaubwürdigkeit	67	50	98	78
finanzielle Ressourcen	11	17	57	57
Commitment Evaluator / in	11	44	71	56
Reputation Evaluator / in	22	100	71	98
Nützlichkeit / Anwendbarkeit	33	67	50	50
Zufriedenheit mit Nutzung	11	33	93	50
Erfahrungen mit Evaluation	67	67	17	67
Engagement Entscheidungsträger	22	50	95	86
<i>Lesehinweis:</i> Alle Angaben in Prozent. Beispielsweise weisen 44 % der Evaluationen des ersten Typus eine hohe sprachliche Qualität auf, in Cluster 4 sind es hingegen 98%. In Cluster 2 ist nur in 33 % der Fälle Widerstand aufgetreten und in 11 % besteht Zufriedenheit mit der tatsächlichen Nutzung. Ganz anders hingegen Cluster 4: Hier besteht in 78 % der Fälle Widerstand und die Zufriedenheit mit der Nutzung beträgt 50 %.				
* C 1entspricht dem nachfolgend beschriebenen Typ der Blockade, C 2 dem Typ des Alibis, C 3 dem Typ der Innovation und C4 dem Typ der Reaktion.				

Die Cluster liessen sich schließlich in eine Kreuztabelle einfügen, welche die Zuordnung der Evaluationen zu den einzelnen Feldern sichtbar macht (Tabelle 2). Anhand der Merkmalskombinationen und Sinnzusammenhänge führte die Charakterisierung der Typen zu den Bezeichnungen ‚Blockade‘, ‚Innovation‘, ‚Alibi‘ und ‚Reaktion‘. Tabelle 2 macht klar, dass Evaluation eindeutig vom Vorwurf der Folgenlosigkeit *freigesprochen* werden kann, denn mit der ‚Reaktion‘ (n = 10) und der ‚Innovation‘ (n = 13) liegen zwei Nutzungstypen vor, die nachfolgende bildungspolitische Entscheide wesentlich beeinflusst haben. Nutzung von Evaluationswissen zur Erhellung bildungspolitischer Entscheide ist somit zumindest in etwa der Hälfte der Fälle pädagogische Realität. *Gegenteiliges* gilt allerdings für die Blockade (n =15) und das Alibi (n = 8).

Tabelle 2: Vier Nutzungstypen von Evaluation

Rezeptions- und Verwendungstyp	Zweck/Ziel		
	Kontrolle	Legitimation	Entwicklung / Optimierung
direkte Rezeption / Nutzung nachweisbar	C 4 REAKTION (n = 10)		C 3 INNOVATION (n = 13)

direkte Rezeption / Nutzung unklar	C 1 BLOCKADE (n = 15)	C 2 ALIBI (n = 8)	
direkte Rezeption / Nutzung nicht vor- handen			

Der Blockade-Typus: Evaluationen, welche zu gleichen Teilen der Überprüfung, der Kontrolle und der Entwicklung dienen sollen, jedoch kaum direkte Nutzung von Evaluationswissen aufzeigen, bilden den Typus der Blockade und zwar deswegen, weil unterschiedliche, vorwiegend politisch gefärbte Gründe eine unmittelbare Umsetzung der Befunde *blockieren*. Obwohl bildungspolitisch Verantwortliche gut mit Evaluation vertraut sind und ihre methodologischen Prinzipien kennen, erfolgt die Einschätzung der Nützlichkeit und Anwendbarkeit von Evaluationsinformation ausschließlich in Bezug auf die politische Verwendungstauglichkeit. Vordergründig sind Evaluationen deshalb gar nicht in der Lage, den für die Auftraggeber relevanten Informationsbedarf zu befriedigen. Damit wird die Blockade zum Paradebeispiel der Frage, ob Evaluationen, die auf einen solchen Nutzungstyp treffen, den Vorstellungen der Bildungspolitik *überhaupt* genügen können.

Der Typus der Innovation: Als Gegenpol des Blockade-Typus beinhaltet die Innovation viele Aspekte einer *idealtypischen Konstruktion* von Evaluationsnutzung. Im Gegensatz zur Blockade sind Entscheidungsverantwortliche der Innovation in der Lage, sich persönlich in Lernprozesse einzulassen und Veränderung als Zielgröße zu formulieren. Zur idealtypischen Konturierung tragen einerseits günstige politische Konstellationen bei, andererseits auch starke *Evaluatorenpersönlichkeiten*, die nicht nur über hohe fachliche Qualität und Feldkenntnis verfügen, sondern auch bei der Dateninterpretation den bildungspolitischen Auftraggebern unterstützend zur Seite stehen. – Ideale Verhältnisse also?

Nicht ganz, denn die Innovations-Typik ist auch *gefährdet*. Ihr Hauptrisiko betrifft Position und Rolle der mit der Evaluation beauftragten Personen. Weil sie in einem Vertrauensverhältnis zu den Entscheidungsverantwortlichen stehen, schlüpfen sie ungewollt in die Rolle einer verbündeten Person und geraten dadurch in Gefahr, den unabhängigen Expertenstatus zu verlieren. Damit wird die Innovations-Typik zwar ein Beispiel für ein ideales Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, aber nur vordergründig, denn sie zieht auch die kritische Frage nach sich, ob es nicht einer deutlicheren Distanzierung bedürfte. Denn Untersuchungen, die als externe Evaluationen deklariert werden, machen nur so lange Sinn, als Evaluatorinnen und Evaluatoren tatsächlich den *unabhängigen Expertenstatus* beibehalten.

Die Typik des Alibis: Dieser Typus setzt sich aus Evaluationen zusammen, deren Gemeinsamkeit im *fehlenden* pädagogischen Erkenntnisinteresse und im legitimatorischen Wert liegt, produziert worden zu sein. Alibi-Evaluationen sind Antworten mit reinem Bestätigungs- oder Abschlusscharakter. Als letztes, gesetzlich vorgeschriebenes Element sind sie lediglich dazu da, dem vor dem Abschluss stehenden Projekt zu einem guten Ende zu verhelfen. Das Muster des Alibis unterscheidet sich damit von den drei

anderen Nutzungstypen durch den *Legitimationsdruck*, der auf der Evaluation lastet. Fundierte methodologische oder technische Evaluatorenarbeit hat geringe Relevanz, die Ergebnisse spielen nur eine untergeordnete und die Umsetzung gar keine Rolle. Wichtiger ist, dass die Evaluation das unter Legitimationsdruck stehende Projekt entlastet und dazu beiträgt, dass es ad acta gelegt werden kann.

Die Typik der Reaktion: Dieser Typus beinhaltet Evaluationen, die auf Überprüfung und Kontrolle ausgerichtet sind, und eine klare Rezeption und Nutzung der Ergebnisse vorweisen können. Anders als in der Alibi-Typik sollen Evaluationen dieses Typs Antworten auf *bildungspolitisch brisante Fragen* liefern und klare Wege der Umsetzung aufzeigen. Versachlichungshoffnungen und ein hohes Handlungsinteresse der Bildungspolitik stehen deshalb im Mittelpunkt. Entsprechend groß ist das Interesse an *methodisch abgesicherten* Evaluationsergebnissen, die eine eindeutige Beantwortung der Fragestellungen und schnelle Entscheide zulassen. Deshalb wird im Reaktions-Typus die Umsetzung der Ergebnisse prioritär behandelt, der Erkenntniszuwachs scheint nur als willkommenes Nebenprodukt auf. Die ‚Reaktion‘ ist ein Beispiel für eine mit Unruhen begleitete Evaluation, deren Nutzung rasch vor sich geht, aber häufig in Form unüberlegter (Not-)Maßnahmen.

Diese Verwendungstypologie präsentiert sich zwar in vier unterschiedlichen Erscheinungsformen, die jedoch *einen gemeinsamen Nenner* aufweisen: Er liegt in den Verwendungsinteressen der Entscheidungsträger, die sich nicht primär an wissenschaftlichen, sondern weit stärker an gesellschaftlichen Kriterien orientieren. Deshalb übernehmen sie die Ergebnisse kaum so, wie sie von der erziehungswissenschaftlichen Forschung erzeugt worden sind, sondern gestalten sie im Sinne einer „Verwendung als Verwandlung“ (Beck, Bonß 1989, S. 26) so lange um, bis sie mit dem eigenen Sinnhorizont kompatibel sind. Damit ist auch zu erklären, warum Verwendung zwar erfolgt, das Störende jedoch einfach abgestossen (Typik der Reaktion) respektive blockiert wird (Typik der Blockade).

4. Leitlinien guter Forschung als ‚selbstorganisierte Qualitätssicherung‘

Sicher ist, dass die Nutzbarmachung von erziehungswissenschaftlichem Wissen und die Verwendungspraktiken der Bildungspolitik ein ungeklärtes und schwieriges Geschäft bleiben müssen. Dass es neue Konzepte der Zusammenarbeit braucht, ist unbestritten. Eine der zentralen Herausforderungen dürfte dabei sein, wie die Forschungsergebnisse zukünftig aufgearbeitet werden und wie eine Verknüpfung zwischen Schulentwicklung, -evaluation und bildungspolitischer Rechenschaftslegung erfolgt.

Unter erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel geht es infolgedessen um die Frage, wie am ehesten eine *Passung* zwischen Erziehungswissenschaft und bildungspolitischen Abnehmern erreicht werden kann. Zur Diskussion stehen zwei Strategien. Die erste Strategie zielt gemäss Weiler (2003), Dubs (2004) oder Herrlitz (2004) darauf, dass sich die Erziehungswissenschaft in den Dienst der Bildungspolitik stellt. Anders die zweite, hier vertretene Strategie, die für die *Beibehaltung der Differenz* plädiert. Diese Differenz ist jedoch minimierbar, wenn eine Optimierung der Anwen-

dungsfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Auftragsforschung im Sinne einer «selbstorganisierten Qualitätssicherung» (Pekrun 2002, S. 124) ins Auge gefasst wird. Sie orientiert sich an folgenden Leitideen.

1. Bildungspolitisch Verantwortliche haben in der Regel ein *instrumentell-praktisches Verwendungsinteresse*. Die Forschung muss ihnen deshalb wissenschaftliche Befunde so vorlegen, dass sie ihr vorhandenes Wissen in sinnvoller Art damit verknüpfen können.
2. Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler müssen den *Denkstil* der bildungspolitischen Auftraggeber verstehen. Es hat wenig Sinn, ihnen komplexe Analysen vorzulegen, wenn sie solches Material nicht aufnehmen können oder wollen. Gefragt ist eher eine Ergebnisaufbereitung, die sich auf den *common sense*, auf die Denkstile nicht akademisch ausgebildeten Personals (Rossi et al. 1988) ausrichtet und eine ‚positive Trivialisierung‘ anstrebt. Eine solche Trivialisierung ist jedoch nicht mit einer Niveausenkung, sondern mit einer *Niveauperänderung* verbunden.
3. Die Auftraggeber unterziehen Ergebnisse, Alternativdeutungen und Handlungsvorschläge immer einem *Glaubwürdigkeits-* und einem *Praktikabilitätstest*. Bei der Beantwortung der Fragestellungen muss der Fokus deshalb auf die anstehenden Entscheidungsfindungen gelegt werden, was allerdings spezifische Information über die Kontext-, Struktur- und Organisationsverhältnisse der Auftraggeber bedingt.
4. Die Nachvollziehbarkeit der *Methodenwahl* und die Referenz auf entsprechende Befunde müssen gewährleistet sein. Forschungsergebnisse müssen *zeitgerecht* aufbereitet werden und dann verfügbar sein, wenn sie gebraucht werden. Das bedeutet allerdings, dass zwischen rechtzeitiger Verfügbarkeit und Vollständigkeit der Analyse und Bewertung möglicherweise Kompromisse gefunden werden müssen.
5. Erziehungswissenschaftliche Auftragsforschung muss die unterschiedliche Programm- resp. Projektverpflichtung bestehender *Interessengruppen* berücksichtigen. Gibt es zwischen diesen Gruppen, den Auftraggebern und den Forschenden Unterschiede in der Bewertung und Betrachtungsweise des Untersuchungsgegenstandes, sollten diese zu Beginn expliziert werden. Nur so kann entschieden werden, ob der Auftrag möglicherweise von einem anderen Forscherteam ausgeführt werden soll.
6. *Pläne* zur Verbreitung und Verwendung von erziehungswissenschaftlicher Auftragsforschung sollten Bestandteil des Forschungsdesigns sein. Ergebnisse werden von der Bildungspolitik mit großer Wahrscheinlichkeit eher im Sinne der Produzenten verwendet, wenn solche Maßnahmen im Vorfeld gemeinsam mit den Auftraggebern festgelegt worden sind.
7. Erziehungswissenschaftliche Auftragsforschung sollte *Nutzungskriterien* enthalten. Forschende und bildungspolitische Entscheidungsträger müssen nicht nur in Bezug auf die Untersuchungsziele einen Konsens finden, sondern auch hinsichtlich der Umsetzung der Ergebnisse. Gelingen sollte dies wenigstens informell.

5. Bilanz

Darüber, dass bildungspolitische Entscheidungen wissenschaftliche Grundlagen brauchen, dürfte allgemeiner Konsens bestehen. Das Problem liegt jedoch darin, *wie* solche Grundlagen genutzt werden. In diesem Beitrag sind die vielfältigen, vielschichtigen und verschlungenen Wege der Verwertungsprozesse erziehungswissenschaftlichen Wissens aufgezeigt worden. Damit provozieren sie die Frage, *wie* denn das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik gestaltet werden kann, wenn bildungspolitische Entscheidungen großmehrheitlich auf der *selektiven Wahrnehmung* von Forschungswissen basieren oder wenn damit nur bildungspolitische Standpunkte durch Uminterpretation, Relativierung und Manipulation legitimiert werden sollen.

Der Forderung, die Erziehungswissenschaft hätte ihre Arbeit vermehrt in den Dienst der Bildungspolitik zu stellen, um bildungspolitische Entscheidungen zu erhellen und Missbräuche zu verhindern, ist mit Vorsicht zu begegnen. Gefragt ist eher ein Plädoyer für mehr *gegenseitige Distanz* und für eine Revision der Wirkvorstellungen und Wirksamkeitserwartungen. Für die Erziehungswissenschaft gilt deshalb, ihre Legitimation auf die *Optimierung der Anwendbarkeit* ihrer Ergebnisse auszurichten. Damit verbinden muss sie allerdings die Einsicht, trotzdem nur in selteneren Fällen den Vorstellungen der Bildungspolitik ganz entsprechen zu können, also inadäquat bleiben zu müssen. Erziehungswissenschaft wird sich deshalb bescheiden müssen. Wenn sie sich jedoch zukünftig wieder verstärkt auf ihre *skeptische Funktion* beruft, dann wird das Verhältnis zur Bildungspolitik zwar nicht enger und einfacher, aber bedeutend ehrlicher.

Literatur

- Baumert, Jürgen, Stanat, Petra, Demmrich, Anke (2003): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68
- Beck, Ulrich; Wolfgang Bonß 1989: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Ulrich Beck, Wolfgang Bonß (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-45
- Beck, Ulrich; Christoph Lau 1983: Die „Verwendungstauglichkeit“ sozialwissenschaftlicher Theorien: Das Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. In: Ulrich Beck (Hg.): Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven. Göttingen: Sonderband 1 der Zeitschrift Soziale Welt, S. 369-402
- Drerup, Heiner 1979: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Probleme der Vermittlung zwischen metawissenschaftlichen Forschungsprogrammen und einer Praxis der Spezial- / Erziehungswissenschaft. Grundmann: Bonn
- Drerup, Heiner 1982: Anwendungsprobleme in der Evaluation. In: Bildungsforschung / Bildungspraxis, 4, 2, S. 154-170
- Dubs, Rolf 2004: Studien als «Beweismittel». Wie die Wissenschaft die Bildungspolitik manipuliert. In: Neue Zürcher Zeitung, 108, 11. Mai, S. 63
- Evers, Antony; Helga Nowotny 1989: Über den Umgang mit Unsicherheit. Anmerkungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Ulrich Beck, Wolfgang Bonß (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Auf-

- klärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 355-383
- Habermas, Jürgen 1968: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Herrlitz, Hans-Georg 2004: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – zwei getrennte Welten? In: *Die Deutsche Schule*, 96, 2004, 1, S. 6-9
- Kelle, Udo, Kluge, Susann 1999: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich
- Klemm, Klaus, Rolff, Hans Günther, Tillmann, Klaus Jürgen: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform. Zukunft der Schule*. Reinbek: Rowohlt
- Klieme, Edgar 2003: Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Hans Döbert, H. u.a.: *Bildung vor neuen Herausforderungen: historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand, S. 195-210
- Klöti, Ulrich 1995: Politische Evaluation im Bildungswesen. In: Uri Peter Trier (Hg.): *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. Symposium Bern 30.-31. März 1995*. Aarau: Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung, S. 80-92
- Lange, Hermann: *Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption?* In: Klaus Jürgen Tillmann, Witlof Vollstädt (Hg.): *Politikberatung durch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 191-205
- Moser, Urs 2004: Die Pisa-Ränge geben keinen Anlass zur Euphorie. In: *NZZ am Sonntag*, 15. Dezember, S. 23
- Patton, Michel Q. 1997: *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage
- Pekrun, Rainer 2002: Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, S. 111-128
- Rhyn, Heinz. 2001: *Bildungsevaluation und Bildungspolitik – Pädagogische Ambitionen zwischen Forschung und Politik*. In: Edwin Keiner (Hg.): *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 179-194
- Rossi, Peter H.; Howard E Freeman, Mark W. Lipsey 1999: *Evaluation: a systematic approach*, 6th edition. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage
- Roth, Heinrich 1963: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: *Die Deutsche Schule*, 55, 1963, S. 109-119
- Siegel, Kenneth; Peter Tuckel 1985: The utilization of evaluation research. In: *Evaluation Review*, 9, 3, pp. 307-328
- Stamm, Margrit 2003: *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung – eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann
- Terhart, Ewald 2001: *Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung*. In: Klaus Jürgen Tillmann, Witlof Vollstädt (Hg.): *Politikberatung durch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-32
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1991: *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 1991, 6, S. 955-974
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2001: *Bildungsforschung im politischen Auftrag: eine Einführung*. In: Klaus-Jürgen Tillmann, Witlof Vollstädt (Hg.): *Politikberatung durch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-16

- Weiler, Hans N. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Gogolin, Rudolf Tippelt (Hrsg.). Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 181-203
- Weishaupt, Heinz 1992: Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Entwicklung und politisch-planerische Bedingungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Weiss, Carol H. 1972: Utilization of evaluation. Toward comparative study. In: Carol H. Weiss (Ed.): Evaluation action programs: readings in social action and education. Boston: Allyn and Bacon, pp. 318-326
- Weiss, Carol H. 1998: Have we learnt anything new about the use of evaluation? American Journal of Evaluation, 19, 1, 21-23
- Weiss, Carol H.; Michael, J. Bucuvalas 1980: Truth tests and utility tests: Decision-makers frames of reference for social science research. In: American Sociological Review, 45, pp. 302-313

Margrit Stamm, geb. 1950 Prof. Dr. phil.

Anschrift: Universität Fribourg-CH, Departement Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg;

Email: margrit.stamm@unifr.ch

Zusammenfassung

Margrit Stamm

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – ein schwieriges Verhältnis

In der aktuellen bildungspolitischen Debatte wird immer wieder gefordert, die Erziehungswissenschaft müsse ihre Arbeit vermehrt in den Dienst der Bildungspolitik stellen, damit bildungspolitische Entscheide erhellt und Missbräuche weniger möglich würden. Neuere Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass erziehungswissenschaftlich generiertes Wissen von der Bildungspolitik selten so weiterverwendet wird, wie es von den Produzenten vorgesehen war. Die geforderte Pflichterfüllung muss deshalb in vielen Teilen unerfüllt bleiben. Trotzdem lässt sich die Anwendungsfähigkeit von erziehungswissenschaftlichem Wissen auf der Basis einer ‚selbstorganisierten Qualitätssicherung‘ optimieren.

From the current educational politics debate has emerged an increasing demand for educational science to be put into the service of educational politics, in order to illuminate educational politics decisions and reduce abuses. However, recent research results show that the knowledge generated by educational science is rarely applied according to the intentions of its producers. Therefore, the required compliance with its duty remains unachieved in many fields. Yet, the applicability of educational science expertise can be optimized on the basis of self-organized quality assessments.