

Ursula Carle

Schulbegleitforschung als Service für schulische Entwicklungsprozesse – Anspruch und Wirklichkeit im Lichte der schulischen Binnenperspektive

Weiterführende Gedanken der Moderatorin zur Expertentagung des Nordverbundes am 15.11.2002 im Landesinstitut für Schule Bremen

Gliederung

1	Statt eines Protokolls eine Begriffsklärung: Was heisst Schulbegleitforschung?	3
2	Warum sehen WissenschaftlerInnen die Wirksamkeit von Schulbegleitforschung eher kritisch und LehrerInnen eher positiv?	5
3	Was wissen wir nun und wie geht's weiter?	8
	Literatur	8

Schulbegleitforschung als Service für schulische Entwicklungsprozesse – Anspruch und Wirklichkeit im Lichte der schulischen Binnenperspektive

Weiterführende Gedanken der Moderatorin zur Expertentagung des Nordverbundes am 15.11.2002 im Landesinstitut für Schule Bremen

"Nicht Arbeit, nicht Kapital, nicht Land und Rohstoffe sind die Produktionsfaktoren, die heute in unserer Gesellschaft zählen, sondern das Wissen der Mitarbeiter in den Unternehmen."

Peter F. Drucker

Mitte November 2002 veranstaltete das Landesinstitut für Schule, Bremen seinen Novemberkongress Schulbegleitforschung. Diese Tradition jährte sich zum zehnten Mal und war verbunden mit der 7. Fachtagung des "Nordverbunds Schulbegleitforschung". Entsprechend anspruchsvoll und gut besucht waren die Expertenrunden des Nordverbunds. Eine dieser Runden befasste sich unter meiner Moderation mit der Frage der Binnenperspektive der Schule, insbesondere der Kommunikation im Kollegium im Rahmen von sozialwissenschaftlich begleiteten Schulentwicklungsprozessen.

Als ExpertInnen zu dieser Frage waren geladen Prof. Dr. Hilbert Meyer, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Oldenburg, Prof. Dr. Sabine Reh, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Freiburg, PD Dr. Carla Schelle, Hochschulassistentin für Pädagogik der Sekundarstufen und Theorie der Schule, Institut für Schulpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Frank Simon, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektmitarbeiter Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Hochschule Vechta sowie Prof. Dr. Günter Warnken, Hochschuldozent am Institut für Erziehungswissenschaft der Hochschule Vechta.

Das gut eineinhalbstündige Diskussionsforum mit rund dreißig Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Schule, Verwaltung und Wissenschaft erörterte zwei Ausgangsfragen und eine Schlussfrage:

1. Wie gewinnen Externe Einblick in die interne Kommunikation der Schulen? Wie kommen die ForscherInnen zu den Erfahrungen, was LehrerInnen kommunizieren?
2. Wenn Schulen nach Meinung der hier Versammelten Handlungsempfehlungen für ihren individuellen, kollektiven und organisationalen Entwicklungsprozess wollen, welche Handlungsempfehlungen kann ihnen Schulbegleitforschung dazu geben?
3. Was machen Schulen mit dem Wissen, dass die Schulbegleitforschung in den Entwicklungsprozess einfließen lässt?

Resümiert man die Experteneingaben und die Diskussionsbeiträge in einem (dem dynamischen und tiefschürfenden Diskurs niemals gerecht werdenden) Satz, dann wird Schulbegleitforschung in dem hier repräsentierten Ausschnitt den Wirkungserwartungen der ForscherInnen nicht gerecht – es sei denn ihre (z.T. systemisch begründete) Selbstwirksamkeitsskepsis nimmt dies bereits vorweg. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und schulpraktische Schlussfolgerungen im schulischen Entwicklungsprozess scheinen, obwohl von beiden Seiten gewünscht, nur schwer vermittelbar.

LehrerInnen, SchulleiterInnen und behördliche AuftraggeberInnen scheinen dem gegenüber nur mit einem Teil der Schulbegleitforschung unzufrieden zu sein, von einem anderen

Teil fühlen sie sich durchaus signifikant unterstützt. Im folgenden Artikel versuche ich, diesem Widerspruch zwischen Enttäuschung und Befriedigung in einer Art prospektiver Dokumentation zu folgen. Ich ziehe also Schlussfolgerungen aus der von mir moderierten Diskussion, die dort allenfalls implizit angeboten wurden und verzichte dabei weitgehend auf eine retrospektive Widergabe der einzelnen Fragen und Statements.

1 Statt eines Protokolls eine Begriffsklärung: Was heisst Schulbegleitforschung?

Der Begriff Schulbegleitforschung schien allen Anwesenden nach bis zu zehn und mehr Jahren Begleitforschungspraxis so vertraut, dass niemand nach einer gemeinsamen Definition verlangte. Das hatte den nachweislichen Vorteil einer großen Offenheit und Vielseitigkeit der gesamten Diskussion und natürlich den Nachteil der Unverbundenheit ihrer Beiträge und deren mangelnde Integrationsfähigkeit. Deshalb will ich, an diese Vielseitigkeit anknüpfend, im Folgenden eine weiter führende begriffliche Basis für die Integration der verschiedenen Standpunkte anbieten. Dabei knüpfen die einzelnen Sachverhaltsbeschreibungen meines Definitionsversuches an die in der Diskussion angesprochenen Schwierigkeiten an.

Begleitforschung ist ein überkommener administrativer Begriff, der dem aktuelleren Begriff der Programmevaluation sehr nahe steht. Das unterstützende "Begleiten" assoziiert etwas mehr Nähe zwischen Evaluierern und Evaluierten in Richtung von Beratung, Supervision, ja aktiver Einmischung im Sinne der Aktionsforschung (Wollmann 2000, 198). Demgegenüber klingt Programmevaluation deutlich distanzierter und methodenlastiger. Insofern ist "Begleitforschung" auch wiederum sehr viel aktueller als Evaluation, obwohl die Verwendungsgunst der Fachöffentlichkeit eindeutig dem Evaluationsbegriff gehört.

Vor allem im schulischen und in anderen sozialen Bereichen kommt dem Begleitforschungsbegriff die wachsende Offenheit und Bereitschaft von organisationalen und individuellen Akteuren zur "Selbstreflektion" ihrer Entwicklungsprogramme entgegen. Sie verlangen zunehmend eine Melange aus sozialwissenschaftlichem Monitoring (prozessbegleitende Feedbackfunktion), Moderation von Teams und Kommunikationsprozessen sowie Beratung bei schwierigen individuellen, kollektiven oder organisationalen Entscheidungen.

Die am tradierten naturwissenschaftlichen Empiriebegriff orientierte und methodenverliebte Sozialforschung (nomothetische Epistemologie) misstraut dieser für die Begleitforschung typischen "unsauberen" Verwicklung von Beobachtern und Beobachteten und wertete diese Art Forschung als nichtwissenschaftlich, allenfalls als "Forschung light" ab. Das abfällige Light baut auf zwei logischen Fehlschlüssen: Nach dem ersten Irrtum liefern quantitative Methoden und grosse Stichproben fundiertere Erkenntnisse als qualitative Instrumente und Einzelfälle; der zweite Irrtum nimmt an, explizite wissenschaftliche Erkenntnisse seien komplexer und hochwertiger als implizites praktisches Handlungswissen; qualitative Forschung, die sich vor allem um die Entwicklung von alltäglichem Handlungswissen kümmert, müsse also doppelt schwache Erkenntnisse liefern.

Abgesehen von der Fragwürdigkeit dieser heute als überholt geltenden epistemologischen Irrtümer (Wallerstein 1996, 66 ff; Kardoff 2000, 245 ff) widersprechen die faktische Anforderungstriade der Schulbegleitforschung aus Monitoring, Moderation und Beratung sowie das sich fachlich und persönlich Einlassen auf Schulpraxis der Light-Bewertung in vielfacher Weise – hier die wichtigsten Gründe:

- Schulpraktisches Handeln ist sehr viel komplexer als alle pädagogischen Theorien zusammen genommen; wäre es umgekehrt, könnten die wissenschaftlichen Modelle alle schulischen Probleme lösen – das Gegenteil ist der Fall; Schulbegleitforschung muss daher über Modelle zur Darstellung der schulischen Handlungskomplexität wie über die Fähigkeit zur Entwicklung ihrer Diskussion im schulpraktischen Kontext verfügen.

- Die sozialwissenschaftliche Identifikation der entwicklungstreibenden Probleme sowie die Analyse der erfolgsrelevanten Projektbedingungen, insbesondere der Implementationsstrukturen und –prozesse erfordert eine tragfähige Erfahrung mit den Verlaufsmustern schulischer Entwicklungsprojekte.
- Der Aufbau eines sozialwissenschaftlich fundierten Feedback- bzw. Monitoringsystems (phasenspezifische prozessorientierte Wirkungsanalyse) für reflexive Praxisentwicklungsprogramme bedarf eines sehr vielfältigen Methodenrepertoires um sowohl der Praxiskomplexität gerecht zu werden, als auch den unterschiedlichen Phasen des Entwicklungsprogramms (ex ante; einzelne In-Prozess-Phasen; ex post).
- Hinzu kommt, dass die vorherrschenden, eher nomothetisch orientierten Diagnose- und Erhebungsstrategien der Sozialwissenschaften den vielfältigen und komplexen Entwicklungsprozessen der Schulen praktisch nicht gerecht werden können, vielmehr ein vorsichtig tastendes Forschungsvorgehen á la Grounded Theory verlangen.
- Die Moderation der programmbezogenen Individual-, Team- und Organisationskommunikation für evolutive Planungs-, Umsetzungs- und Kontrollprozesse setzt eine eigenständige umfangreiche (systemische) Beratungsqualifikation sowie eine ausreichende Vertrautheit mit schulischen Themen und Strukturen voraus.
- Die Beratung bei schwierigen individuellen, kollektiven oder organisationalen Entscheidungen in sich verändernden Schulen verlangt zudem eine tiefe Einsicht in die zur Entscheidung stehenden schulischen Fragen sowie dazu passend einen sehr breiten Überblick über schulisch relevante wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse, also Zugang zum breiten Spektrum schulisch relevanten Wissens.
- Schließlich müssen die SchulbegleiterInnen alle diese umfangreichen Kompetenzen und Kenntnissfelder in eine der jeweiligen schulinternen wie schulökologischen Entwicklungsdynamik und Problemstellung gerecht werdende Form bringen, handlungsbezogen integrieren (Klärung der Entwicklungsaufgaben) sowie ganz persönlich vertreten und in eine vertrauensvolle Beziehung ummünzen; das setzt ebenso fundierte Fähigkeiten zur interdisziplinären und interinstitutionellen Kooperation wie eine hinreichende Erfahrung als BeraterIn voraus.
- Auch wenn dies nicht zum bis hier umrissenen Aufgabenbereich von Schulbegleitforschung gehört, benötigen erfolversprechende Schulentwicklungsprojekte und das zugehörige Schulbegleitforschungs-Teilprojekt eine ausreichend gute Projektorganisation einschließlich der zugehörigen Methodik¹

Dieses umfangreiche Bündel an Anforderungen lässt Schulbegleitforschung entgegen der herrschenden sozialwissenschaftlichen Meinung eher als 'Havy duty research' erscheinen, denn als 'Forschung light'. Zusammengefasst soll Schulbegleitforschung das Lernen aller am Schulentwicklungsprogramm Beteiligten – auch der WissenschaftlerInnen selbst – durch prozess- und kontextorientierte programmbegleitende Evaluationsforschung maximieren helfen. Dafür erscheint der universitäre Wissenschaftsbetrieb mit seiner extremen thematischen und methodischen Spezialisierung in der Forschung und seinem eher traditionellen instruierenden Lehr-Lernparadigma in der Ausbildung kaum geeignet. Was und wie will er so zur Herausbildung der angedeuteten Konsultationskompetenzen beitragen? Und wenn nicht an der Universität, wo denn sonst sollten sozialwissenschaftliche SchulbegleitforscherInnen die für ihre schwierige Aufgabe notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen erwerben können? Es scheint, als fehle für Schulbegleitforschung eine institutionelle Basis.

¹ Eine erste Skizze des projektmethodischen Bedarfs von Schulreformvorhaben habe ich 2000 in Kapitel 10 meiner Schulreformerarbeit, 'Was bewegt die Schule?', Seite 381 ff gezeichnet.

So wenig beantwortbar diese Frage aktuell bleibt, so hoch und eindeutig formulieren die Auftraggeber ihre Anforderungen an die Schulbegleitforschung – hier ein Beispiel: "Schulbegleitforschung ist ganz praxisnahe Forschung in, mit und für Schule; sie ist prozessorientierte Handlungsforschung. Das bedeutet: Das Praxisfeld Schule ist Ausgangs- und Mittelpunkt eines jeden Forschungsprojektes; Schulbegleitforschung setzt also an aktuellen Fragen und Problemen der schulischen Praxis an, und nicht nur an solchen, die gerade in der wissenschaftlichen Diskussion modern sind. Ziel ist es, die Qualität des Lehrens und Lernens in der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende arbeiten, zu verbessern. Probleme der Praxis sollen bewältigt und Innovationen verwirklicht werden. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln (im Rahmen von vorgegebenen Forschungsschwerpunkten) Projektideen, leisten selbst durch kritische Reflexion und Evaluation Entwicklungs- und Forschungsarbeit für die Schule, weiten ihr Wissen und ihre berufliche Kompetenz aus und tragen damit wiederum zu einer Qualitätsverbesserung der Schule bei. Aktion (Handeln in der Schulpraxis) und Reflexion (Schlüsse - Ziehen aus der Handlungserfahrung) sind eng aufeinander bezogen. Hierbei werden sie unterstützt von Vertreterinnen und Vertretern aus der Universität, den Hochschulen und dem Landesinstitut für Schule, die - wenn notwendig - den Transfer neuer Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaften leisten, Impulse für die Forschungsarbeit geben, Forschungsinstrumentarien entwickeln und zur Verfügung stellen, die Projektteams extern begleiten und beraten und deren Handlungen bewerten."²

Kaum weniger präventiv formuliert die Erziehungs- und Bildungsforschung die Kompetenzen und Leistungen des sozialwissenschaftlichen Teils von Schulbegleitforschung – hier stellvertretend aus einem Übersichtsartikel von Prof. Hagen Kordes³ zur pädagogischen Aktionsforschung als dem methodologischen Leitparadigma der pädagogischen Begleitforschung: "Pädagogische Aktionsforschung steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem pädagogischen Feld und ist Bildungsarbeit und –analyse zugleich."⁴ Und weiter: "Aktionsforschung ist vor allem forschende Aktion und aktivierende Forschung. Deshalb erschöpft sich die Bestimmung ihres Designs nicht mit der Fixierung ihrer Methodologie und Methodik... Mit Methoden haben wir prinzipiell sicher zu stellen, dass 'wir die Erscheinungen erkennen, indem wir auf sie einwirken' [Rubinstein 1958, 49]... Es werden keine fertigen Methoden für die Praxis der Forschung übernommen, sondern Praxis wird in Form pädagogischer Aktionsforschung methodisiert."⁵

Es leuchtet unmittelbar ein, dass die universitären Begleitforschungsangebote den bis hier formulierten schulpraktischen wie wissenschaftlichen Ansprüchen an Schulbegleitforschung nicht gerecht werden können. Deshalb stellt sich nun die Frage, ob die in der Experten-Diskussion zu Wort gekommenen SozialwissenschaftlerInnen diese Herausforderung überhaupt sehen und in wie weit sie diese anzunehmen bereit sind.

2 Warum sehen WissenschaftlerInnen die Wirksamkeit von Schulbegleitforschung eher kritisch und LehrerInnen eher positiv?

Was leistet Schulbegleitforschung in der Scientific Community? – Nach den Beiträgen der Expertentagung findet Schulbegleitforschung vor allem in der universitären Ausbildung statt: Als gemeinsame Untersuchung schulischer Themen von Studierenden und LehrerInnen wie

² Zitiert nach der Homepage des Landesinstitut für Schule, Bremen (LIS), Bereich Schulbegleitforschung, URL: <http://www.lis.uni-bremen.de/lis/sbf/index.html> [Stand: 28. März 2003].

³ Prof. Kordes lehrt Bildungsgangforschung mit den Schwerpunkten Didaktik (Sekundarstufen), Interkulturelle Pädagogik, Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehreinheit Erziehungswissenschaft der Universität Münster

⁴ Kordes 1995, Pädagogische Aktionsforschung, 185

⁵ in Kordes 1995, 207

beispielsweise in Oldenburg bzw. als empirische Basis von postgradualen wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten. Ihr Schwerpunkt liegt also im Erwerb bzw. im Nachweis methodischer Kompetenzen. Damit leistet Schulbegleitforschung einen grundlegenden Beitrag zur anwendungsorientierten wissenschaftlichen Qualifizierung des pädagogischen Nachwuchses. Alle anderen oben genannten Anforderungen an entwicklungsförderliche Schulbegleitforschung sind dem gegenüber nachrangig und müssen deshalb nicht systematisch und umfassend zur Verfügung stehen.

Was leistet Schulbegleitforschung aber für die Schulen? – Sie liefert entsprechend den vorgestellten Ausschnitten in erster Linie reflexive Dienste, indem sie projektbezogene Ereignisse, LehrerInnenkommunikation und Strukturbedingungen erhebt, dokumentiert und als wissenschaftlichen Report in den schulischen Projektdiskurs einfließen lässt. LehrerInnen wie Projektleitung ermöglicht sie so nicht nur die Methodisierung des Projektmonitoring, sondern sie bereichert auch die Perspektiven der Beteiligten. Vorgehen und gewonnene Erkenntnisse werden im Hinblick auf die persönliche und professionelle Entwicklung der WissenschaftlerInnen durchweg positiv gesehen.

Bei der Frage nach dem Beitrag der Schulbegleitforschung zu den schulischen Entwicklungsprojekten fällt die Einschätzung der ExpertInnen deutlich weniger positiv aus: Sabine Reh etwa ist sich unsicher, ob der Beitrag der wissenschaftlichen Schulbegleitforschung zur schulischen Entwicklung nicht auch genauso gut von Organisationsentwicklungs-BeraterInnen geleistet werden könnte. Insgesamt empfiehlt sie eine gehörige Portion Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher Pädagogik für schulische Entwicklungsprozesse. Sie und andere HochschullehrerInnen sehen zwischen den Zielstellungen, Kommunikationskulturen, Denk- und Handlungsmustern von Schule und Wissenschaft eine für den fruchtbaren Austausch nicht ausreichende Schnittmenge. Aus dieser Sicht dient wissenschaftliches Arbeiten in Schulen in erster Linie der wissenschaftlichen Pädagogik. Für die Unterrichtspraxis und Schulentwicklung besteht der unmittelbare Beitrag allenfalls in der "Störung" von fragwürdigen schulischen Selbstverständlichkeiten und Routinen. Mittelbar dagegen kann Schulbegleitforschung über die Weiterentwicklung der universitären Pädagogik wie über die unmittelbare Beteiligung der (angehenden) LehrerInnen durchaus zur Verbesserung der Lehrerbildung beitragen.

Diese neue Bescheidenheit wissenschaftlicher Pädagogik folgt nach Meinung der systemisch orientierten Pädagogik, wie sie etwa Günter Warnken vertritt, einem für alles pädagogische Tun notwendigen Paradigmenwechsel vom instruierenden zum selbstorganisierenden Lernen. Luhmanns Diktum von der Unmöglichkeit der informativen Koppelung zwischen Systemen verbietet also quasi den Wunsch zur erfolversprechenden Verabreichung handlungsleitender Empfehlungen. Diese hoch abstrakte Modellkonsequenz wird in dieser Eindeutigkeit von den SchulpraktikerInnen nicht geteilt. Schulen und LehrerInnen verlangen konkrete Handlungsempfehlungen. Äußert sich darin Naivität oder besseres Praxiswissen oder etwas Drittes? Alltagserfahrung zumindest legt die punktuelle Wirksamkeit von Handlungsempfehlungen nahe. Andernfalls könnten systemisch arbeitende WissenschaftlerInnen ja auch nicht ernsthaft die Förderung selbstorganisierten Lernens empfehlen.

Was also verbindet die Möglichkeit und die Unmöglichkeit zur direkten kommunikativen Einwirkung auf Menschen? Zum einen ist es die konkrete persönliche Beziehung zwischen LehrerIn und ForscherIn: Gleich mehrere anwesende BegleitforscherInnen bekannten, dass sie aus ethischen bzw. aus kooperationshygienischen Gründen sich einem persönlichen bzw. fachlichen Ratschlag nicht verweigern könnten, wenn sie darum gebeten würden und wenn sie in der Lage wären, dieser Bitte zu entsprechen. Diese Haltung gibt der persönlichen Beziehung den Vorrang vor der fachlichen Korrektheit und korrespondiert auch mit der Bewertung von Ingrid Kemnade, der Veranstalterin des Expertenforums, nach der die Beurteilung der Güte von Schulbegleitforschung durch beteiligte LehrerInnen vor allem von der Persön-

lichkeit der ForscherInnen abhängt. Dem entspricht konsultationswissenschaftlich das Verständnis der sozialen Aspekte von Beratung als einer Inszenierung von Vertrauen⁶.

Die Rolle der individuellen WissenschaftlerInnen-Persönlichkeit im Begleitforschungsprozess bleibt auch bei denjenigen, die deren Bedeutung bejahen, weitgehend auf den individuellen Interaktionsstil beschränkt und wird nicht - dies ganz im Gegensatz zur Sicht der LehrerInnen - zur professionellen Kompetenz von Schulbegleitforschung gerechnet. Die hierbei zu Tage tretende Ablehnung einer persönlichen Rolle und Verantwortung im von den meisten als außerwissenschaftlich abgelehnten Konsultationsanteil von Schulbegleitforschung korrespondiert mit einer verwandten Unterschätzung der Bedeutung individueller Zuverlässigkeit und Ethik im engeren sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess⁷ sowie der zugehörigen Überschätzung rein methodischer und sachlicher Qualitätskriterien.

Aus systemischer Sicht verbindet noch ein weiteres Moment die Möglichkeit mit der Unmöglichkeit zur direkten kommunikativen Beeinflussung von Menschen: Die "strukturelle Koppelung" als Komplement zum häufig beschworenen Begriff der operationalen Schließung von Systemen beschreibt die - in der Diskussion vor allem von den SchulpraktikerInnen beschworene - Möglichkeit der Interdependenz von System und Umwelt, als Ko-Prozession der Systeme aufgrund verwandter Strukturen bei gleichzeitiger Wahrung der Systemautonomie und Systemgrenzen⁸. Gemeinsame Strukturen sind neben den bereits angesprochenen sozialen Beziehungen gemeinsame pädagogische, kommunikative und organisationale Praxen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen den Handlungsprozessen dieser Praxen und dem symbolischen Diskurs über diese Handlungsfelder⁹. Der wissenschaftliche Report als Diskursbeitrag im Schulentwicklungsprozess kann demnach in der von unterrichtlichem Erziehungs- und Bildungshandeln dominierten schulischen Praxis nicht mit der gleichen strukturellen Kopplungsbasis rechnen wie in der universitären Praxis, wo Reportieren ("Wissenschaftliche Reflexion") einen bedeutsamen Handlungsbereich darstellt.

Diese signifikante Praxisdifferenz zwischen Schule und pädagogischer Wissenschaft kann nur von der Wissenschaft überwunden werden, da letztere aktualgenetisch eine Abstraktion der ersteren repräsentiert, erstere aber - trotz der immer noch dominanten idealistischen Lehrtradition akademischer Lehrerbildung - niemals eine aktualgenetische Konkretion der letzteren ist. Die Ontogenese beider Pädagogikbereiche weist zwar vielerlei Beziehungen auf, im aktuellen Entwicklungsprozess ist diese Beziehung aber immer noch nicht ausreichend professionalisiert und institutionalisiert. Deshalb verschließen sich mit gutem Recht einige BegleitforscherInnen nicht dem unterrichtspraktischen Ratschlag während andere dies strikt verweigern. Beides ist aber noch keine Lösung, sondern allenfalls ein Eingeständnis des dringenden Professionalisierungs- und Institutionalisierungsbedarfs von Schulbegleitforschung und in dieser Form ein diskursiver Entwicklungsbeitrag pädagogischer Begleitforschung.

Bleibt noch die Frage, was Schulbegleitforschung für die Schulbehörden leistet und warum sie von diesen so vehement nachgefragt wird? - Behördliche Lehrerbildungs- und Schulentwicklungsinstitute neigen gemäß der entsprechenden Diskussionsbeiträge zu einer eher schulpraktischen Sicht, d.h. der tendenziellen Überschätzung persönlicher und fachlicher Empfehlungswirksamkeit. Und sie wissen um den behördlich nicht abgedeckten großen Unter-

⁶ Timothy Clark (1995, *Managing Consultants. Consultancy as the Management of Impressions*) empfiehlt aufgrund seiner Forschungen ausdrücklich die Verwendung der Theatermetapher zur Veranschaulichung des sozialen Charakters von professioneller Beratung (ebd., 86 ff).

⁷ Ulrich Charpa gelingt in seiner wissenschaftstheoretischen Habilitationsarbeit der Nachweis, dass die persönliche "Tugendhaftigkeit" wissenschaftlichen Forschens neben dem Wissen und methodischen Handeln eine notwendige und bedeutsame Bedingung wissenschaftlichen Fortschritts bildet (2001, *Wissen und Handeln*, insbesondere 39 ff).

⁸ Siehe das Themenheft Jahrgang 7 (2001), Heft 2, *Soziale Systeme*, Zeitschrift für soziologische Theorie

⁹ Anthony Giddens hat in seiner Strukturierungstheorie ein Handlungsmodell entwickelt, das die Zusammenwirkung von operativem Handeln und diskursiver Handlungsrationalisierung veranschaulicht - siehe Carle 2000, 357 ff.

stützungsbedarf schulischer Entwicklungsprojekte. Deshalb folgen sie der sprichwörtlichen Kleinvieh-Ökonomie und bieten, wohl wissend um den Schulpraxisbedarf der universitären Lehrer- und Wissenschaftlerbildung, den Feldzugang im Austausch für eine oft genug als wirksame Unterstützung empfundene Mitarbeit. WissenschaftlerInnen, die sich darauf einlassen und dabei den unterrichts-, kommunikations- oder organisationspraktischen Rat nicht verweigern, können sich vor entsprechenden Mitwirkungsangeboten nicht retten. Diese Not-hilfepraxis für die Schulen lässt sich gegenüber den politischen Behörden zudem noch als legitimatorische Absicherung bildungspolitischer Innovationsbemühungen nutzen. Ein behördliches Forschungsinteresse fehlt in diesem Szenario.

Also: Schulbegleitforschung wird, wenn sie auch nur einigermaßen praxisverdaulich auftritt, dringend gebraucht. Dass dabei alle Seiten die (noch) vorhandenen Wirksamkeitsdefizite deutlich sehen, ändert an der insgesamt positiven Einschätzung dieser intensiven Praxis-Wissenschaftskooperation nichts. Das konstruktive Handeln und die diskursive Unzufriedenheit mit ihr werden dabei in ganz unterschiedlicher Weise kritisch-distanziert kommentiert, ohne allerdings ein integratives Gesamtbild von Leistung und Fehlleistung bzw. von aktuellen Grenzen und künftigen Möglichkeiten zu entwerfen – obwohl dieses Mosaik fast vollständig im Hintergrund der hier zitierten Expertendiskussion mitschwang.

3 Was wissen wir nun und wie geht's weiter?

Wir wissen nun, dass Handeln, Wirkung, Bewertung und Begründung in der Schulbegleitforschung auch deshalb so stark differieren, weil der Bedarf der Schulen wie der Universitäten nach entwicklungspraktischer Kooperation noch nie so groß war und die fehlenden Möglichkeiten zu einer bedarfsgerechten Professionalisierung und Institutionalisierung noch nie so schmerzhaft empfunden wurden wie heute.

Wir ahnen auch, dass die skizzierten qualifikatorischen, organisatorischen und finanziellen Anforderungen an entwicklungsförderliche Schulbegleitforschung so umfangreich sind, dass sie vor dem Hintergrund der reformunwilligen Bildungspolitik und der bildungsunwilligen Gesellschaftspolitik aktuell keine Aussicht auf Realisierung haben. Das aber sollte nicht vorsehend wirkungsskeptisch machen, sondern im Gegenteil nachhaltig unbescheiden. Die in der Skepsis anklingende Kritik an der gängigen Praxis verweist ja bereits auf spür- und denkbare Entwicklungsbedarfe und liefert damit für die bescheidungsunwillige Entwicklungsvision das realitätsbefähigende Korrektiv.

Als Moderatorin und dadurch besonders aktivierte Nutznießerin dieser engagierten und vielseitigen Diskussion habe ich den Eindruck gewonnen, dass alle beteiligten Forschungsansätze und Unterrichtsauffassungen Teil eines noch zu bauenden Mosaiks neuer Schulbegleitforschung sind. Aufgrund der in den Beiträgen anklingenden Querbezüge und als Anstoß für einen beherzten Einstieg ins praktische Zusammensetzen habe ich in diesem Artikel eine erste Umrisskizze entworfen.

Literatur

- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider (zugleich: Osnabrück, Universität, Habilitationsschrift)
- Charpa, Ulrich (2001): Wissen und Handeln. Grundzüge einer Forschungstheorie. Stuttgart: Metzler (zugleich: Bochum, Universität, Habilitationsschrift)
- Clark, Timothy (1995): Managing Consultants. Consultancy as the Management of Impressions. Buckingham, UK: Open University Press

- Flick, Uwe / Kardoff, Ernst v. / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Enzyklopädie 55628)
- Kardoff, Ernst v. (2000): Qualitative Evaluationsforschung. In Flick, Uwe / Kardoff, Ernst v. / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Enzyklopädie 55628), 238-250
- Kordes, Hagen (1995): Pädagogische Aktionsforschung. In: Haft, Henning / Kordes Hagen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2, Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett, 185-219
- Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie (2001): Strukturelle Kopplung. Themenheft. Jg. 7, H. 2
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich
- Wallerstein, Immanuel u.a. (1996): Die Sozialwissenschaften öffnen. Ein Bericht der Gulbenkian Kommission zur Neustrukturierung der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Campus
- Wollmann, Hellmut (2000): Evaluierung und Evaluationsforschung von Verwaltungspolitik und –modernisierung – zwischen Analysepotential und –defizit. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich, 196-231