

Psychologie und die Begleitung von wissenschaftlichen Modellversuchen: Handlungsforschung am Beispiel des Oberstufenkollegs

Hans Hermsen

1. Problemstellung der methodologischen und methodischen Auseinandersetzungen in den Sozialwissenschaften

Die Frage hat heute immer noch Gültigkeit, die sich zu Beginn der Evaluation des Versuchsmodells *Oberstufen-Kolleg* stellte: Was kann die sozialwissenschaftliche Methodik, insbesondere die Psychologie, dazu beitragen, Institutionsziele – hier Verwirklichung von Chancengleichheit, rationale Studien- und Berufswahl, Förderung selbstbestimmten Lernens – wissenschaftlich zu untersuchen?

Die Auseinandersetzungen um erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Fragen sind mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Schwerpunkten in der Geschichte der Psychologie immer wieder aufgetaucht. Sie reichen von Karl Böhlers (1927) Streitschrift zur „Krise der Psychologie“ bis hin zu Holzkamps Schriften zum Relevanzbegriff psychologischer Forschung zu Beginn der 70er Jahre. Es geht dabei immer um Kriterien der wissenschaftlichen Wahrheit, um den Wissenschaftsbegriff, um die Widerlegung wissenschaftlicher Aussagen und um die Adäquatheit der wissenschaftlichen Methoden bezüglich des Gegenstandes Mensch. Gerade die Überlegungen zur Adäquatheit wissenschaftlicher Methodik wurden stimuliert durch wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen zwischen kritischen Rationalisten, Vertretern der Kritischen Theorie und der Kritischen Psychologie. Ich denke hier an Dispute zwischen Habermas und Popper, Albert; Popper, Albert, Hermann Keuth, Westmeyer und Adorno, Holzkamp, Habermas.

Sie führten zu (studentischen) Praxisprojekten, die eine „emanzipatorische Forschungspraxis“ zu begründen halfen, beispielsweise in Schüler- und Kinderlädenprojekten, in sozialpädagogischen Projekten im Wohn- und begrenzt auch im Arbeitsbereich. Nicht zuletzt die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen gerade der pädagogisch-psychologischen Forschung im Bereich der Schule und Bildung, vorwiegend aus Laboruntersuchungen hervorgegangen, legte eine andersartige Forschungsstrategie nahe, die stärker mit der Praxis und den Betroffenen verbunden war.

Neben der Frage nach der Adäquatheit der Methodik und damit einhergehender Einschätzung vorhandener Methoden als Techniken und Verfahren der Datensammlung spielt natürlich die Methodologie eine Rolle. Sie stellt die Frage nach einer Verbindung von wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Problemstellungen und damit die Forderung, den Erkenntniswert empirischer Forschung und deren theoretische Voraussetzungen zu prüfen. Konkrete Überlegungen erstrecken sich da auf das Verhältnis von Theorie und Empirie, auf das Verhältnis von theoretischen und empirischen Methoden und der Struktur des sozialwissenschaftlichen Gegenstandes als mögliche Kontroversemodelle von mechanischen versus systemtheoretischen, interaktionistischen versus historischen Entwicklungsmodellen.

Die Antwort, die wir für das Oberstufen-Kolleg in der Anfangsphase entwickelten, stellte die Praxisrelevanz an vorderster Stelle der Forschungspriorität, die Bedeutung der Abbildung von Alltagsrealität in der Forschungsmethodologie und Methodik schien uns am besten in der Handlungsforschung repräsentiert. Sie vermochte aus unserer Sicht die Entwicklung, Entwicklungsbedingungen, und Veränderungen besser zu erfassen als experimentelle Versuchspläne.

Dies schien uns auch aus dem Grund der andersartigen Rolle des Untersuchten (Lehrer und Schüler) notwendig zu sein, die wir wünschten.

2. Die Rolle des Untersuchten

Der überwiegende Teil der pädagogisch-psychologischen Projekte erstreckte sich unserer Meinung nach bloß auf die Datensammlung von Äußerungen von Individuen, wobei diese verbal oder schriftlich getätigt werden konnten. Ferner wurden Verhaltensweisen indirekt erschlossen, so z.B. wenn der Lehrstil untersucht wurde und die Vergleichsgruppen mit Hilfe von Tests geprüft wurden hinsichtlich des Lernerfolgs. In diesem Vorgehen beabsichtigt der Forscher den gesetzten Bedingungen entsprechende Resultate von dem Untersuchten zu erwarten. Durch Standardisierungsverfahren kann hohe Reliabilität angestrebt werden.

Die Sozialpsychologie des Experiments hat in der Reflexion dieses Verfahrens jedoch die Lücken und Mängel aufgezeigt. Der Untersuchte reagiert auf den Forscher unterschiedlich. Fehlergrößen treten zahlreich auf. Sie reichen von der Persönlichkeit des Fragers bis hin zu den Rahmenbedingungen der Untersuchungssituation. Die Methode der Befragung weist nachdrücklich selbst auf widersprüchliche Verhaltensanforderungen an den Interviewer mit Folgen für die Adäquatheit der Methode hin. Der Interviewer soll sich distanziert verhalten, um neutral zu sein, aber gleichzeitig kann er nur bei einer positiv gefärbten Sozialbeziehung zum Befragten hoffen, etwas zu erfahren. Offenheit und Ehrlichkeit sind jedoch auf Seiten des Interviewers höchstens funktional ausgerichtet. Inwieweit hier Offenheit und Ehrlichkeit auf Seiten des Befragten wirklich erwartet werden kann, dazu schreibt Berger (1974, S. 50):

„Der Rollenkonflikt wirkt sich also in jeder Hinsicht negativ auf den Untersuchungsprozeß aus: Entweder wird er zugunsten einer solidarischen Interaktion mit den Untersuchten gelöst – damit aber fällt der Objektivitätsanspruch der positivistischen Sozialforschung in sich zusammen – oder die Interaktion wird der Zielsetzung methodisch kontrollierter Beobachtung untergeordnet – damit verliert die Forschung ebenfalls an Objektivitätsgehalt und kann ihr Prestige nur durch intensivierte wissenschaftstheoretische Legitimationsbemühungen retten.“

Dazu kommen die methodologischen Implikationen der variablen-psychologischen Forschung, die die untersuchte Person als Versuchsperson in „parzellierte“, „reduzierte“ und „labilisierte“ Versuchssituationen einordnet, um sie dort entsprechend den Hypothesen zu testen. Holzkamp (1983) hat hier zurecht kritisiert, daß in der Prüfung der Wirkungen von unabhängigen auf abhängige Variable die Versuchsperson ihrer Biographie entkleidet und sog. „Störbedingungen“ ausgeschaltet werden, die aber zum Verständnis der Beweggründe des Verhaltens von Versuchspersonen wichtig sein können.

„Artefaktforschung und Sozialpsychologie des Experiments setzen an diesem dritten Moment an. Sie brechen die Vorstellung auf, die Versuchspersonen würden bei hinreichender Labilisierung in der experimentellen Situation nur auf den vom Forscher vorgegebenen Reiz reagieren. Sie decken dagegen Wirkungsmomente auf, die der Subjektivität der Versuchsperson und VI geschuldet sind. Der Labilisierung der Reizsituation versucht die Versuchsperson entgegenzuwirken, indem sie nach verborgenen Hinweisreizen (cues) sucht, die ihr eine Orientierung in der sozialen Situation ermöglichen. Anhand dieser „cues“ versucht sie, sich Hypothesen über Ziel und Zweck des Experiments und die Intentionen des VIs zu bilden. Entsprechend dieser Hypothesen und ihrer eigenen Bewertung der Situation versucht sie ihr Handeln auszurichten.“ (Schneider 1979, S. 180)

Da die genannten verschiedenen Einflußfaktoren traditioneller Methodik eine Anwendung für unsere Fragestellungen sehr fraglich machten, versuchten wir über das Konzept der Handlungsforschung ein neues Verhältnis von Forscher zum Beforschten zu entwickeln.

3. Entscheidung des Oberstufen-Kollegs für die Handlungsforschung

Wir standen zu Beginn des Schulprojekts in einem komplizierten Prozeß von Planungs- und Entwicklungsarbeit in Zusammenarbeit mit Lehr- und Forschungsbereichen, die uns interessierenden Fragestellungen zu entwickeln und zu untersuchen. Da manche Fragestellungen erst in den Kooperationszusammenhängen mit den am Forschungsprozeß Beteiligten, besonders den Kollegiaten, entstanden, waren vorab ausformulierte und operationalisierte Fragestellungen und Hypothesen selten. Unsere Handlungsforschung hatte dabei im wesentlichen folgende Merkmale:

1. Sie stellte sich dar als *Einheit von Forschung und Entwicklung*. Indem sowohl Unterrichtsexperimente vollzogen, Unterrichtsveranstaltungen durchgeführt und reflektiert wurden, ergaben sich im Prozeß viele (neue) Fragen nach der Motivation, nach den Erkenntnisdefiziten, den Unterrichtsmethoden etc., die dann, durch die Forschung beantwortet, zur Veränderung entsprechender curricularer und inhaltlicher Planungen und Zielvorstellungen führten.
2. Sie bezog die *Komplexität und Prozeßhaftigkeit des Gegenstandes* zu jeder Zeit in die Untersuchung mit ein. Dadurch, daß die Arbeit in der Unterrichtspraxis vollzogen wurde, wurde ersichtlich, daß die gesamte Biographie eines Lernenden, seine aktuelle Lebenssituation von seinem Handeln im Kurs nicht zu trennen waren, sondern zum Verständnis von Beweggründen, Reaktionen etc. mit heranzuziehen waren.
3. Der *Verzicht auf traditionelle einengende Erhebungsmethoden* entwickelte im ersten Stadium ein neues Verhältnis vom Forscher zum Beforschten. Alle am Lern- und Forschungsprozeß Beteiligten sollten durch und mit den Ergebnissen Veränderungen erfahren.

Um diesen Forschungsablauf für alle transparent und planbar zu machen, war es notwendig, organisatorisch neue Wege zu beschreiten. Es wurde ein gemischtes Verhältnis von zentraler Aufgabenverteilung und Durchführung und möglichst autonomer Gestaltung von Forschungsgruppen entwickelt. Die folgende Skizze (siehe nächste Seite) zeigt die danach ausgerichtete Forschungsplanung, die sowohl die Abnehmerinstitutionen befriedigen sollte (z.B. Ministerien, Schulen, Universitäten) als auch den im Oberstufen-Kolleg Lehrenden und Lernenden wichtige Informationen rückzumelden.

An diesem organisatorischen Gerüst haben 3-4 Psychologen als Unterrichtsforscher in Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden mitgearbeitet und dieses praktikabel gemacht.

4. 11 Jahre Handlungsforschung am Oberstufenkolleg und Probleme

In der psychologischen Begleitung des Projekts traten in diesem Zeitraum vielfältige Probleme auf, von denen hier nur einige erwähnt werden sollen:

- a) Problem der Schwerpunktsetzung: In den zahlreichen „Forschungs- und Entwicklungsplänen“ wurden immer neue Überlegungen zur Curriculumentwicklung, Schuladministration, Lehre, fachbezogener Forschung und Unterrichtsfragen einbezogen. Dabei traten die allgemeinen institutionsbezogenen Schwerpunkte (z.B. Satzung, Eingangsuntersuchung, Beratungssystem, Abschlüsse und Bewertung) zurück zugunsten allgemeiner und speziell pädagogisch-psychologischer Themen, z.B. Entwicklung einer Orientierung für Anfänger, Abgängerursachen.

Die stärker institutionsbezogenen Arbeitsaufgaben traten nie vollständig zurück – teilweise bildeten sich auch neue z.B. Längsschnittforschung, Allgemeinbildung – aber es bedurfte hier zusätzlicher finanzieller und personeller Anstrengungen, die Durchführung zu garantieren.

TABELLE 1

1. Formulierung des Auftrags

Institutionsziele: z.B. Chancengleichheit verwirklichen

2. Verfahrensprinzip

Handlungsforschung

3. Gliederung der Aufgaben

"Binnenorientierte" Arbeit:
Selbstverwaltung, Dokumentation und Konzeption

"Außenorientierte" Arbeit
zu Forschungs- und Unterrichtsprozessen; soll publiziert werden.

Interne Forschungs-reflexion und -revision

4. Beispiele für die Aufgaben

Aufgaben, z.B.:

- Erledigung von termingebundenen Organisationsaufgaben, die einen geordneten Semesterablauf sichern sollen;
- laufende Erhebungen und Dokumentation von Daten und Materialien aus der OS-Praxis;
- Analyse dieser Daten und Materialien mit dem Ziel einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des OS-Konzepts.

Aufgaben, z.B.:

- Anfertigung von Erfahrungsberichten aus einzelnen Kursen;
- Projektarbeit zu allgemeinen pädagogischen Problemen;
- Curriculumevaluation; Erstellung von Materialbänden zu einzelnen Kursen und Projekten in den verschiedensten Unterrichtstypen.

Aufgaben, z.B.:

- konzipieren von Curriculumentwicklungstagen;
- Anleitung von Forschungsaufgaben;
- Revision des Forschungsplans;
- Kontrolle über laufende Forschungsvorhaben;
- Koordination verschiedener und sich ergänzender Forschungsvorhaben.

5. Ausführende Instanzen

FEP-Organisationsgruppen,
z.B.: "FEP-Stundenplan"

Thematische Arbeitsgruppe,
z.B.: Fachbereichskonferenz, Fachkonferenz, Projektgruppen, Unterrichtsforschung

Gremien:
Curriculumrat, Wissenschaftliche Leitung, Revisionsausschuß

Die Grundfrage bezog sich immer darauf, welche Schwerpunkte aufgrund welcher theoretischer und praktischer Implikationen und Begründungen durchgeführt werden sollten.

- b) Problem der methodischen Begleitung der vielen Forschungsinitiativen.

Da uns am Oberstufen-Kolleg durch einen Erlaß 12 Stunden Forschungszeit zur Verfügung gestellt wurden und wir entsprechend nur 12 Stunden Lehre erteilen mußten, konnten sich im Rahmen der allgemeinen Vielfalt von Aufgaben sehr viele Initiativen in dem Forschungs- und Entwicklungsplan entwickeln. Allerdings war diese Autonomie nicht immer ein geeignetes Instrument, die praktische Schulreform und wissenschaftliche Curriculumentwicklung produktiv zu verknüpfen. Neben- und Gegen-einander gleichzeitiger Bemühungen, ein oft nicht lösbarer Widerspruch zwischen der Bewältigung der notwendigen praktischen Aufgabe, z.B. inhaltliche und organisatorische Durchführung einer Intensivgruppe im Orientierungssemester des OS-Konzepts zu leisten und den Forschungsaufgaben. Dazu kamen in den ersten Jahren vielfältige Außenanforderungen und der Versuch, das OS rechtlich in einen Rahmen zu passen, der im Gegensatz zum Reformauftrag stand.

Im Widerstreit dieser unterschiedlichen Anforderungen wurden dann allzu oft nur die termingebundenen Alltagsaufgaben erledigt, während alles andere in abstrakten Plänen, methodischen Hinweisen, kurzatmigen Arbeitsansätzen und halbherzigen Zukunftshoffnungen hängen blieb.

Dies überforderte gerade die Unterrichtsforscher und damit die psychologische Begleitung des Projekts. Es traten oft frustrierte Verzettlungen auf. Sehr viele forschungsmethodische Entwicklungsarbeit wurde außerhalb der Forschungs- und Entwicklungsgruppen angesiedelt, z.B. in Vorlagen zu Fachbereichssitzungen, Arbeitspapiere für Fachkonferenzen, Mitarbeit in Publikationsgruppen, Vorbereitung und Durchführung von Curriculum-Entwicklungstagen. Diese Tätigkeiten stellten überfordernde Zusatzbelastungen dar, verführten oft dazu, die eigentliche FEP-Arbeit eher zurückzustellen.

- c) Problem: Überzeugungsprozeß bei Lehrenden und Lernenden. Ergebnisse, die durch die Untersuchungen entstanden waren, sollten zu Veränderungen sowohl des Verhaltens der Beteiligten als auch zur Erhöhung der Reflexionsfähigkeit beitragen. Hier zeigte sich jedoch ein mühsamer Prozeß der Überzeugung, dem manche Lehrende auch heftigsten Widerstand entgegensetzten, insbesondere in pädagogischen Fragen. Allerdings wurden auch begleitende Beratungsinitiativen, Fortbildungsveranstaltungen und Gesprächsrunden entwickelt, die bei einem großen Teil der Lehrenden tatsächlich zu Veränderungen im Verhalten führten. Hier wurden von außen kommende Berater (Psychologen) gerne eingeschaltet und als Berater akzeptiert.

Im Rahmen der Verrechtlichung des OS mit einhergehender Abschlußprüfung trat eine Veränderung der Identifikation der Lernenden mit der Einrichtung ein. Viele sahen das Oberstufen-Kolleg nicht mehr als eine Reformeinrichtung, sondern nunmehr mit einigen Vergünstigungen aber wesentlichen als Schule an. Dadurch konnten sie auch kein Interesse mehr an Forschungs- und Entwicklungsfragen gewinnen. Infolgedessen trat der ursprünglich nicht gewollte „Objektcharakter“ im Rahmen der Forschung wieder auf. Die Kollegiaten fühlten sich nun als „Versuchskaninchen“ in einem Modellversuch, mit dem sie sich nicht mehr vollständig identifizieren konnten.

Gerade hier erwies sich die Psychologie als hilflos im Spannungsfeld zwischen staatlichen Anforderungen, z.B. abiturähnliche Prüfung mit Notengebung und persönlich-individuellen Wünschen von Kollegiaten, z.B. kein Streß, kein Leistungsdruck, Spaß am Lernen zu vermitteln.

5. Methodische und methodologische Schlußfolgerungen

Die genannten Probleme zeigen, daß in der Handlungsforschung ein explizites Menschenbild nicht vorhanden ist. Es geht vorwiegend um den aktiven und gestaltenden Prozeß durch den Forscher und den Beforschten. Theoretisch begründet sich dies vorwiegend in der Ablehnung der alten Methodik, politisch im Sinne einer moralisch-ethischen Verständigung der beteiligten Personen. Ein Mangel der Handlungsforschung kann darin liegen, daß Gesellschaftlichkeit des Untersuchten auf die individuelle Ebene bzw. auf Ebenen von Kleingruppen reduziert wird. Handlungsforschung ist kein Ersatz für politisches Handeln, obwohl sie vom Grundverständnis her Lernprozesse initiieren und bewußtseinsverändernd wirken will. Der Prozeß der Einflußnahme auf die Schule ist aber begrenzt und beschränkt. Klammert man die gesellschaftliche Situation aus, kommt es zu Hemmungen, die sich auf den gesamten Handlungsablauf auswirken können, z.B. der gewaltige Einfluß der Einführung der Abschlußprüfung und der Noten am Oberstufenkolleg. Damit veränderte sich auch die Stellung der Beteiligten (Lehrende und Lernende) zueinander. Es kam zu einer Kluft, in der der Modellversuch in eine ständigen Anpassung an das vorgeschriebene System gezwungen wurde und nicht mehr klarstellte, was das Modell selber wollte. Gerade dies wurde als Kritikpunkt von Kollegiaten hervorgehoben und als Grund vermerkt, ihre Identifikation mit dem Modell aufzugeben. Die Anpassung verhinderte aufzuzeigen, was bei anderen Einrichtungen verborgen bleibt.

Deswegen gehören eigentlich zur Bestimmung der subjektiven und objektiven Bedingungen von Forschung dazu, die historische Gewordenheit eines Gegenstandes in den Untersuchungsprozeß miteinzubeziehen. Zum Beispiel bei einem Curriculumprojekt müssen die gesellschaftliche Funktion von Institutionalisierung, das politische Kräfteverhältnis, die unterschiedlichen politischen und inhaltlichen Intentionen, Ziele des Lernens klar sein. Dies geschieht noch auf einer allgemeinen Ebene; auf der empirischen Ebene folgt die Analyse der konkreten Situation der Schule und der Voraussetzungen von Lehrenden und Lernenden. Das haben wir zu wenig geleistet. Es wurde während der Jubiläums-Feier anlässlich des 10-jährigen Bestehens des Oberstufen-Kollegs deutlich, daß viele Kollegiaten das OS so empfinden

- a) als Institution mit zunehmender Isolierung, Konkurrenz und Verängstigung unter den Lernenden,
- b) als Institution, die Kritikfähigkeit und Phantasie durch mechanisches und abstraktes Lernen zerstört,
- c) als Institution, in der der Unterricht wieder als "Qual" erlebt wird,
- d) als eine Institution, in der reale Lebenserfahrungen, Lebensperspektiven aus der Schule verbannt und lebensferne, lernfeindliche Strukturen eingeführt werden.

Dies hat zunächst dazu geführt, eine Reihe von neuen Forschungsfragen aufzuwerfen (z.B. Orientierung von Jugendlichen, Berücksichtigung der Lebensprobleme) als auch zur Entwicklung neuer Zukunftsvorstellungen beizutragen (z.B. neue Studiengänge, wie Frauenstudiengang, Ökologie).

Aber die Psychologie hätte hier noch mehr die Aufgabe, auf grundlegende Probleme von Schule hinzuweisen und Veränderungen zu bewirken:

- a) Parteinahme in der Frage der offenen oder schleichenden Technologisierung des pädagogischen Denkens; Schüler müssen als Subjekte in einem basisdemokratischen Handlungszusammenhang ernstgenommen werden. Sie müssen beteiligt und befähigt werden, ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten wahrzunehmen, weiterzuentwickeln und weiterzuvermitteln.
- b) Grenzen der Erziehung aufzuzeigen. Im anderen Falle entziehen sich Schüler der Verantwortung für sich und für eine solche Einrichtung. Hier könnte mehr Schule

weniger Bildung, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und weniger Fähigkeiten und Wissen bedeuten. Die Alternativen zu dieser Art von Erziehung liegen in der unterstützenden Begleitung von Individuen, die heute vielfältigen Problemen, z.B. BAFÖG-Lebenssicherung, Arbeitslosigkeit, drohende Umweltverschmutzung ausgesetzt sind.

- c) Grenzen von durchstrukturierten Curricula aufzuzeigen: Sie bedeuten oft Formalisierung und Zunahme von Herrschaft und entsprechend werden Lernarbeit und Subjektivität auseinandergerissen.

Zusammenfassend möchte ich sagen, daß nach unseren Erfahrungen es zunehmend wichtig wird, die individuellen Möglichkeiten und Realisierungsverhältnisse empirisch zu verallgemeinern. Dann würden im Vordergrund Untersuchungen der typischen Möglichkeiten und Restriktionen der Herausbildung menschlicher Lernbedürfnisse stehen, neben typischen Formen der Instrumentalisierung sozialer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und deren Überwindung. Die an einem solchen Projekt Beteiligten könnten daran arbeiten, ihre Möglichkeiten zu erkunden und zu verwirklichen, einschränkende Handlungsfähigkeiten zu erweitern. Das wissenschaftsmethodologische Kriterium ist hier das des Möglichkeitstyps, das die Vorherbestimmbarkeit des Ereignisses bei Realisierung durch die Betroffenen empirisch prüft. Hier ergibt sich auch eine Übertragung für die vielfältigen Partizipationsbestrebungen in der Politik. Würde man den Bürger ernstnehmen, so ist es auch nicht damit getan, ihn politisch alle vier Jahre ein Kreuz machen zu lassen, sondern ihn kontinuierlich an dem Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen und damit seine Handlungsfähigkeit zu erweitern.

Literatur

- Berger, H. (1974): Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Bühler, K. (1927): Die Krise der Psychologie. 3. unveränderte Auflage Stuttgart, 1965.
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.
- Schneider, U. (1980): Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung. Frankfurt/M.
- Schneider, U. (1979): Die Rolle der Untersuchten im empirischen Forschungsprozeß. In Jäger, M. et al.: Subjektivität als Methodenproblem. Köln, 174–211.