

Jornitz, Sieglinde

## Evidenzbasierte Bildungsforschung

*Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 68-75*



Quellenangabe/ Reference:

Jornitz, Sieglinde: Evidenzbasierte Bildungsforschung - In: Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 68-75 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-57256 - DOI: 10.25656/01:5725

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-57256>

<https://doi.org/10.25656/01:5725>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 40

HERBST 2009

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 18,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • Fx +49 (0)2171 344693  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

- 5      **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Helmut Heid*  
Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole
- 25     **ESSAY**  
*Andreas Gruschka*  
Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten
- 44     **REFORMEN**  
*Stephan Münte-Goussar*  
Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst
- 68     **WÖRTERBUCH**  
*Sieglinde Jornitz*  
Evidenzbasierte Bildungsforschung
- 76     **ERZIEHUNG NEU**  
*Elisabeth Flitner*  
Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation
- 98     **AUS DEN MEDIEN**  
*Bernd Hackl*  
Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation
- 116    **VERMISCHTES**  
*Michael Tischer*  
Ich meinte nicht „Adoro“

*Sieglinde Jorntz*

## Evidenzbasierte Bildungsforschung

### I

In der deutschen Erziehungswissenschaft nimmt ein Teil der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für sich in Anspruch, eine „evidenzbasierte Bildungsforschung“ zu betreiben. Sie versuchen, sich als Avantgarde zu erkennen zu geben, indem sie ein in den USA und in Großbritannien sich mehr und mehr verbreitendes Konzept auch in Deutschland etablieren wollen. Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, was unter Evidenz zu verstehen ist, um von dieser Begriffsbestimmung aus das Konzept zu beleuchten.

Wenn etwas als evident bezeichnet wird, dann ist gemeint, dass es augenscheinlich und augenblicklich eingesehen, ja verstanden werden kann. Etwas erweist sich als evident, wenn es nicht mehr erklärt und begründet werden muss. Die Erkenntnis einer Sache ist dann durch drei Momente gekennzeichnet: durch ihre Plötzlichkeit, ihre Vollständigkeit und durch die sinnlich bezeugte Einsicht. Umgangssprachlich könnten wir „evident“ durch die Formulierung „etwas liegt auf der Hand“ ersetzen. Die Sache wird auf einen Blick so deutlich, dass sich jede weitere Nachfrage oder Erörterung erübrigt. Kritik und Skepsis prallen am Evidenten ab. Dabei ist im Laufe der Philosophiegeschichte die Evidenz erzeugende Instanz sowohl dem urteilenden Subjekt als auch dem Objekt, über das Verbindliches ausgesagt wird, zugeschrieben worden. Ein großer Teil des Nachdenkens über Evidenz besteht in der Zerstörung ihres trügerischen Scheins.

Als Ausgangspunkt für Forschung ist eine so verstandene Form der Evidenz schlechterdings nicht denkbar, liefert sie doch keine Motive, Forschung überhaupt in Gang zu setzen. Forschung tritt erst dann auf den Plan, wenn etwas nicht evident oder eine vermeintliche Evidenz brüchig geworden ist. Erst der Zweifel provoziert eine Ergründung der Urteilsformen und ihrer Basis mit wissenschaftlichen Mitteln.

Evidenz kann demzufolge in einem Forschungszusammenhang nur als Ziel verstanden werden. Forschung soll zu evidenten, nicht mehr bestreitbaren Ergebnissen führen, sie ist an Aufklärung des Unbekannten als Umschlag in Evidenz interessiert. Der Weg dorthin führt aber mit der zunehmenden Abstraktion der Wissenschaften nicht mehr über Evidenzerzeugung durch das sinnlich Gegebene. Die theoretische Physik unserer Tage wie andere Wissenschaften auch können nicht mehr mit dieser Art des „Beweises“ durch unmittelbare Sichtbarkeit operieren. Von ihr haben sich die Mittel zur Herstellung

von gültiger Erkenntnis weitgehend entfernt. Die Nachdrücklichkeit, mit der die Klarheit und Eindeutigkeit eines Forschungsergebnisses beansprucht wird, ist jedoch erhalten geblieben und wird als Evidenz gekennzeichnet.

Damit hat Evidenz zwei der sie ursprünglich kennzeichnenden Aspekte abgelegt. Die Forschungserkenntnisse stellen sich weder plötzlich noch über sinnliche Wahrnehmung vermittelt ein. Ihnen geht vielmehr ein langer und langwieriger Prozess voraus, dessen letzter Schritt allein noch ggf. den fruchtbaren Moment, die Plötzlichkeit umfasst: die epiphaneische Synthesis der Beobachtungen zu einer Erkenntnis. Diese verdankt sich nur selten der mechanischen Manipulation von Daten und dem Ausdruck aus dem Computer. Das rational bearbeitete Forschungsergebnis ist somit nur noch im übertragenen Sinne die wissenschaftlich erzeugte Evidenz. Der Forscher hofft auf die Evidenz seiner Ergebnisse durch das nachvollziehende Publikum, eine Art methodisch versicherter Glauben an den Gültigkeitsanspruch einer Erkenntnis: mehr als nur die Plausibilität des So-könnte-es-sein, sondern eine Art Heureka: So muss es sein!

Wenn als Ziel von Wissenschaft generell das Schaffen von nachvollziehbaren und schlagenden Erkenntnissen gilt, dann scheint es tautologisch zu sein, dass sich ein Zweig der Erziehungswissenschaft mit diesem Zusatz schmückt. Denn sollte es auch eine Bildungsforschung geben, die auf anderes als auf evidente Ergebnisse zielt?

Der Begriff, der in der Erziehungswissenschaft um sich greift, ist aber noch eigentümlicher. Diese Bildungsforschung charakterisiert sich als *evidenzbasiert*. Sie fußt demzufolge in Evidenz. Was kann das bedeuten? Forschung, die auf Evidenz gründet, hat eigentlich gar keinen Anlass, forschend neue Evidenzen zu erzielen. Denn das, was entweder alltagssprachlich offen zu Tage liegt oder das, was bereits mit Forschung zu Evidenz führte, zum Ausgangspunkt für neue Forschung zu machen, könnte immer nur das bereits Gewusste erneut bestätigen und mit weiteren Evidenzen untermauern. Neues kann so nicht entstehen.

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass dieser „augenscheinlich“ unsinnige Begriff der Wort-für-Wort-Übersetzung aus dem Englischen entspringt, dann führt er jedoch zugleich direkt auf das ideologische Terrain avancierter hochgradig vermachteter „global science“. Wird versucht zu bestimmen, was unter einer vielleicht dem Deutschen eher entsprechenden „evidenten Bildungsforschung“ gemeint sein will, dann zeigt sich schnell, dass diese Bezeichnung vor allem als Kampfansage gegenüber dem „Rest“ der Disziplin zu interpretieren ist. Die spezifizierende Konstruktion des „evidence-based“ kennzeichnet dann implizit den Vorwurf, dass „die anderen“ keine stichhaltigen, eben evidenten Forschungsergebnisse liefern und allein die evidente Bildungsforschung als ernstzunehmende Wissenschaft auftritt. Der Weizen trennt sich von der Spreu.

Aber was rechtfertigt diesen Anspruch der neuen Bildungsforschung? Wie erzeugt sie ihre evidenten Ergebnisse und von welcher Art sind sie? Was unterscheidet eine evidente von einer nicht-evidenten Bildungsforschung?

## II

Vorausgeschickt sei ein Exkurs über das US-amerikanische Vorbild einer evidence-based education.<sup>1</sup> Sein originäres Auftreten hat das Konzept im Bereich der Medizin und wurde von dort auf den Bildungsbereich übertragen.

Als Begründer eine Evidence-based Medicine (EBM) gilt David L. Sackett. Er definiert das Konzept, wie folgt: „EBM ist die bewusste, ausdrückliche und verständige Nutzung der jeweils besten Evidenz bei der Entscheidung über die Versorgung individueller Patienten. Ihre Praxis beinhaltet die Integration individueller klinischer Kenntnisse mit der jeweils besten externen Evidenz aus systematischer Forschung“.<sup>2</sup>

Als systematische Forschung gelten dabei kontrollierte Studien, d.h. randomisierte – mit Zufallsstichproben arbeitende – klinische Versuche. Für den Bildungsbereich werden als gültige Studien Tests, quasi-experimentelle Interventionsstudien und Fragebogenerhebungen angesehen, kurzum: das ganze Instrumentarium der quantitativen Methoden.

Zwei weitere Momente sind für das Konzept kennzeichnend. Zum einen wird die „externe Evidenz“ durch Meta-Analysen gewonnen. Vorhandene Forschungserkenntnisse zu einem Thema – aus der Medizin oder der Pädagogik – werden einer systematischen Analyse unterzogen. Die sogenannten Reviews entstehen. Kennzeichen dieser ist, dass sie meist nicht von einem einzigen Wissenschaftler erstellt werden, sondern von einer Expertengruppe. Aufgrund der Fülle von vorhandenen Studien, die zudem in unterschiedlichen Sprachen verfasst sein können, vergrößert die Einsetzung einer Expertengruppe die Anzahl der zu analysierenden Studien. Ein einmal erstellter Review bzw. eine durchgeführte Meta-Analyse muss kontinuierlich aktualisiert und überarbeitet werden, um neue Studien zu berücksichtigen. Verglichen werden kann freilich nur, was gleich gestrickt worden ist. Jede kategorial und methodisch nicht mit dem Konzept des Review kompatible Forschung fällt aus der Destillierung von Evidenz heraus.

Über das Konzept der evidenzbasierten Medizin oder Bildungsforschung wird so ein wissenschaftlicher Machtanspruch durchgesetzt; im Sinne der Vorherrschaft einer bestimmten Methode. Es wird gar kein wissenschaftlicher Diskurs mehr geführt, welche Methode zu welchem Ergebnis führt, sondern ein Teil der Wissenschaft bleibt von Beginn unberücksichtigt bzw. wird exkommuniziert. Damit setzt die Nobilitierung von Überblicksarbeiten zum State-of-the-Art machtpolitisch einen Herrschaftsanspruch durch.

Dieser Herrschaftsanspruch wird durch das zweite Kennzeichen für rechters erklärt. Die Reviews und mit ihnen die randomisierten Studien sollen

- 
- 1 Es gibt bislang keine verbindliche Definition des Begriffes. Es tauchen diverse Versuche auf, eine Bestimmung, vorzunehmen, siehe: <http://www.cemcentre.org/RenderPage.asp?LinkID=30310000> oder [http://www.henet.ch/ebph/03\\_philosophie/philosophie\\_031.php](http://www.henet.ch/ebph/03_philosophie/philosophie_031.php)
  - 2 Comberg, Hans-Ulrich/Klimm, Hans-Dieter: Allgemeinmedizin, 4. Auflage, Stuttgart 2004, S. 74.

den Praktikern – hier dem praktizierenden Arzt, dort der handelnden Pädagogin – wissenschaftlich neue und belastbare Ergebnisse für das eigene professionelle Handeln zur Verfügung stellen. Es wird versprochen, für die Praxis ein Steuerungswissen zu generieren, das so optimierend auf den jeweils zu behandelnden Fall angewendet werden kann.



Interessanterweise steht nach dieser Definition einer Evidence-based Medicine oder Education nicht mehr die „Produktion“ neuer Forschungsergebnisse im Vordergrund, sondern allein die Zusammenschau und Re-Analyse bereits getätigter Forschung. Re-Analyse bedeutet dabei nicht die Problematisierung der Geltungskraft der Einzelaussagen, diese wird weitgehend als gegeben behandelt. Passen die Ergebnisse der Studien zusammen, werden sie zu Evidenz verdichtet; weichen sie von der übereinstimmenden Tendenz ab, fallen sie als nicht-evident heraus. Damit schafft sich diese Bildungsforschung Evidenz als Bestätigung durch bereits vorhandene Evidenzen. Die höhere Evidenz lebt von der Konformität der niederen. Darin zeigt sich das Bemühen, Anschluss zu finden an die naturwissenschaftliche Evidenz, die davon lebt, dass jedes Experiment beliebig wiederholbar sein muss und damit die Gültigkeit der Erkenntnis verbürgt wird. Die in den Reviews verglichenen Studien sind aber

selten die genau gleichen, weshalb man hier zuallererst nach dem gemeinsamen Nenner für die unterschiedlichen Zähler suchen muss.

Zugleich soll die Forschung Erkenntnisse von der Art liefern, dass sie optimierende Eingriffe in die Praxis erlaubt. Anders als die Naturwissenschaften muss diese Bildungsforschung damit für sich negieren, noch Grundlagenforschung zu betreiben. Evidenz soll sich nicht nur auf den Erklärungszusammenhang, sondern direkt auch auf den Nutzungszusammenhang beziehen. Sie will praktisch sein als Angabe dessen, was man bspw. für den Unterrichtserfolg tun sollte.

Wenn dies die beiden Abgrenzungskriterien zwischen evidenter und nicht-evidenter Bildungsforschung sind, dann wird letztere durch erstere paradoxerweise zugleich durch die Produktion von genuin „neuem“ Wissen und durch das Betreiben von Grundlagenforschung sowie durch einen Mangel an Wissenschaftlichkeit charakterisiert. Lassen wir den Alleinvertretungsanspruch auf sich beruhen: Für eine Disziplin, die sich dem Primat der angewandten Forschung und dem Erstellen von Meta-Analysen verschreibt, käme die Umstellung auf evidenzbasierte Forschung einer Bankrotterklärung als Wissenschaft gleich. Sie wäre damit ein völlig in sich kreisendes System der immer wieder erneuerten Evidenz, die bei aller Erklärungskraft nicht schon Gestaltungskraft nach sich ziehen dürfte.

Vollkommen unberücksichtigt bleibt in der Diskussion, ob sich das Konzept einer Evidence-based Medicine überhaupt auf den Bildungsbereich übertragen lässt. Mag der Körper des Menschen noch zu einem Teil erfolgreich unter naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten zu erfassen sein, so gilt dies nicht für den pädagogischen Prozess. Er ist kein physiologisch zu bestimmender Organismus, sondern ein Handlungszusammenhang in einer sinnstrukturierten Wirklichkeit, der immer wieder neu und anders erzeugt wird. Das Steuerungswissen für den praktizierenden Arzt mag zu einem Teil standardisierbar sein; für das pädagogische Tun ist es grundsätzlich zu bezweifeln, ob deren Mittel überhaupt technologiefähig sind. Die lebendige Beziehung zwischen Erzieher und Zögling, Lehrerin und Schülerinnen, Eltern und Kind ist in seinen Aspekten zum einen viel zu komplex und heterogen, um tatsächlich mechanische Hilfen anbieten zu können und zum anderen verbietet es sich unter humanen Gesichtspunkten, dieses Verhältnis zu standardisieren und nach Mitteln des Verhaltenstrainings zu beherrschen.

### III

Doch werfen wir einen Blick auf das Wissen, das die evidenzbasierte Bildungsforschung generiert und das sich als praxistauglich erweisen soll.

Der auch in der deutschsprachigen evidenzbasierten Bildungsforschung stark rezipierte neuseeländische Forscher John Hattie kommt in seiner großen Metaanalyse von 500.000 Studien (!) zur Effektivität des Lehrers zum Ergebnis: „Teachers make a difference“ (Hattie 2003: [http://www.acer.edu.au/documents/RC2003\\_Hattie\\_TeachersMakeADifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf)). Ausgehend von

einer wahrlich umfangreichen Re-Analyse vorhandener quantitativer Studien liegt eine Evidenz dafür vor, dass 30% des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler vom Lehrer abhängen. Alle anderen von Hattie gefundenen Varianzen, die nicht im Schüler selbst liegen, wie die Schule, die MitschülerInnen und das Elternhaus sind zu je 5-10% am Lernerfolg beteiligt. D.h. statistisch gesehen liegt in den 30% eine so bedeutsame Größe vor, über die der Forscher hofft, den Lernerfolg optimieren zu können. Dazu fragt er, wie denn nun die besten unter den Lehrern, die „excellent teachers“, diese 30% effektiv nutzen.

Hattie fokussiert dabei auf zwei Typen von „excellent teachers“, den „expert teacher“ und den „experienced teacher“. Doch welche Merkmale zeichnen diese Typen aus? Der Forscher gelangt nach einer Literaturschau und Befragung von anderen Forschern – nicht etwa durch eine eigene empirische Studie – zu fünf Merkmalsdimensionen, denen 16 Attribute zugeordnet werden.

Nun könnte man den Schluss ziehen, dass diese Attribute darüber Auskunft geben, was zu tun ist, um ein „excellent teacher“ zu werden. Denn das war ja das Ziel, den Lernerfolg der Schüler über das verbesserte Lehrerhandeln zu optimieren.

Betrachtet man allerdings einige der Attribute, macht sich Enttäuschung breit. Die erste Merkmalsausprägung lautet bspw., dass exzellente, Experten-Lehrer „can identify essential representations of their subject“. Dem dürfte jeder, der mit Schule in irgendeiner Weise zu tun hat, zustimmen. Die Auswahl der Mittel zur Vermittlung einer Sache bildet die Grundlage von Unterricht und liegt in der Hand des Lehrers. Doch wie gelingt nun diesem effektiven Lehrer die Umsetzung? Nach Hattie ist sie über die folgenden vier Attribute gekennzeichnet:

- (1) Expert teachers have deeper representations about teaching and learning.
- (2) Expert teachers adopt a problem-solving stance to their work.
- (3) Expert teachers can anticipate, plan, and improvise as required by the situation.
- (4) Expert teachers are better decision-makers and can identify what decisions are important and which are less important decisions (Hattie 2003, S. 5 (A)).

Alle diese Attribute zeichnen sich vor allem durch ihre Art der Formulierung aus. Sie geben Sollensforderungen wieder, ohne dabei anzugeben, wie diese erreicht werden können. Inhaltlich wiederum gleichen sie Plattitüden; niemand wird abstreiten, dass Lehrer eine tiefere Vorstellung von Lehren und Lernen haben (sollen) oder dass sie situationsabhängig agieren können (sollen). Doch was bedeutet es, eine tiefere Vorstellung des pädagogischen Tuns zu besitzen? Wovon tiefer und wie ist die Vorstellung überhaupt inhaltlich zu bestimmen?

Diese Form der evidenzbasierten Bildungsforschung zieht ihr Wissen dem Konzept entsprechend zwar aus der Re-Analyse unfassbar vieler wissen-

schaftlicher Studien, aber das zweite Merkmal, Wissen für die Praxis bereit zu stellen, können sie in dieser Form nicht erfüllen. Mit der alleinigen normativen Forderung ist noch keine Aussage über die Umsetzung erfolgt. Über welches Wissen von Lehren und Lernen müssten die Lehrerinnen und Lehrer verfügen, um als exzellente zu gelten? Wie wirkt sich dieses Wissen in der pädagogischen Praxis des Unterrichts aus und wie lernt man, situationsabhängig zu agieren? All diese Fragen bleiben unbeantwortet.

Eine weitere Kostprobe für evidenzbasierte Bildungsforschung lieferte Tina Seidel, Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Jena, in einem Interview mit der Wochenzeitung „Die Zeit“.

Anlässlich der Verleihung des Forschungspreises 2008 der American Educational Research Association (Die Zeit: „eine Art Nobelpreis der Bildungswissenschaften“) wurde die Wissenschaftlerin gefragt, was sie herausgefunden habe. Darauf antwortete sie, sie habe sich mit dem amerikanischen Kollegen Shavelson „sämtliche Studien über effektiven Unterricht angeschaut, die in den vergangenen zehn Jahren weltweit erschienen sind. Dabei zeigte sich, dass Lehrmethoden, die den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt stellen, effektiver sein können als ein traditioneller, vom Lehrer dominierter Unterricht, und zwar sowohl im Hinblick auf die Motivation der Schüler als auch auf ihren Lernzuwachs.“ (Die Zeit, 26.02.2009)

Neben der unglaublichen Arroganz, mit der behauptet wird, alle vorhandenen Studien weltweit gesichtet zu haben, und die entweder auf ein unglaubliches Sprachgenie schließen lässt oder nur als Haltung von Kolonialmächten zu deuten ist, ist wiederum die Form der Aussage beachtenswert.

Das „Forschungsergebnis“ basiert auf einer Metaanalyse und gibt relational-bestimmte Verhältnisse an: Der Unterricht kann bei einer Konzentration auf den Schüler effektiver sein. Nun könnte sowohl gefragt werden, ob nicht aller Unterricht den Schüler in den Mittelpunkt stelle, egal, ob er nun als Gruppen- oder Frontalunterricht praktiziert werde, und es könnte nachgehakt werden, inwiefern und in welcher Hinsicht denn ein solcher Unterricht effektiver sei? Auch ließe sich fragen, wie es denn ein Lehrer bei der Anwesenheit von 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern überhaupt vollbringen soll, jeden einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen?

Die Evidenz ist entweder unglaublich naiv oder in ihrem Erkenntnisanspruch unverschämt. Vor allem ist sie immer richtig. Sie artikuliert Evidenz als Anknüpfung an den „common sense“, aber liefert keine erschließende Erkenntnis darüber, was im Unterricht geschieht. Dass „deeper representations“ effektiveren Unterricht wahrscheinlicher machen, als „flat-representations“ dürfte zutreffen. Steuerungswissen für eine fallweise Optimierung von pädagogischem Handeln wird so nicht zur Verfügung gestellt. Der Lehrer erfährt mit ihr nur, dass er sich prinzipiell um ein tieferes Verständnis der Sache bemühen sollte, die er unterrichtet.

Hattie und Seidel können ihre Annahmen weitgehend allein in probabilistischen je-desto-Relationen fassen: Je mehr die Lehrerin über Lehren und Lernen weiß, desto wahrscheinlicher wird der höhere Lernerfolg des Schü-

lers; oder: Je mehr der Lehrer die Schülerin in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, desto mehr Chancen ergeben sich, dass sie lernt. Die statistischen Größen, mit denen hier operiert wird, können dieses Mehr in Zahlen zwar bestimmen und ausdrücken, aber was dies qualitativ und für das tatsächliche Handeln bedeutet, geht und kann daraus nicht hervorgehen. Es müsste inhaltlich bestimmt werden, was denn dieses Mehr je konkret bedeutet. Damit würde die allgemeine Evidenz in eine fallspezifische Kausalität überführt werden müssen, an der diese Forschung kein Interesse hat. Sie thematisiert das große Ganze der allgemeinen Trends und damit das, was die Politik als einfach kommunizierbaren Stoff benötigt, um mit daran anschließenden Reformen zeigen zu können, dass sie etwas zur Verbesserung der Lage tut.

Zum Erstaunlichen an den evidenzbasierten Studien wird damit, dass sie das sie auszeichnende Merkmal und damit das Abgrenzungskriterium zu der „anderen“ Bildungsforschung gar nicht erfüllen, sondern als praxistauglich lediglich normative Forderungen aufstellen, die sie in unterschiedlichen Stufen granuliert immer wieder in ähnlicher Weise darbieten. Ihre Erkenntnisse sind dabei so schlicht, dass fraglich ist, warum dazu überhaupt Forschung benötigt wurde. Evidenz wird zur erfolgreichen Selbstinszenierung als Spitze der Wissenschaft. Diese Forschung zehrt letztlich von den Vorurteilen und der Zustimmung des Publikums: Die Wissenschaft sollte deswegen besser nur herausfinden, was dieses über die Sache denken mag und bereits zu wissen glaubt.

Eingreifendes Wissen setzte dagegen daran an zu erfahren, warum nicht wird, was evidentermaßen geschehen sollte, ohne dass dies zirkulär mit dem erklärt wird, was sein sollte.