

Gruschka, Andreas

Empirische Bildungsforschung - das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich künftig von der forschenden Pädagogik erwarten?

Pädagogische Korrespondenz (2004) 32, S. 5-35



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Empirische Bildungsforschung - das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich künftig von der forschenden Pädagogik erwarten? - In: Pädagogische Korrespondenz (2004) 32, S. 5-35 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80478 - DOI: 10.25656/01:8047

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80478>

<https://doi.org/10.25656/01:8047>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, verteilen oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Das aktuelle Thema

- 5 *Andreas Gruschka*
Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten.
Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten?

Dokumentation 1

- 36 Ein Gütesiegel für Spitzenleistungen

Dokumentation 2

- 38 Interview mit Prof. Ernst Mayr

Aus Wissenschaft und Forschung

- 39 *Udo Rauin*
Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen –
Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird

Sinnbilder

- 50 *Bertram Ritter*
Ansatz zu einer kunstsoziologischen Werkanalyse des Gemäldes
»Komposition im Quadrat« (1922) von Piet Mondrian

Diskussion 1

- 69 *Stefan Blankertz*
Vier Fäuste für ein Halleluja
Demokratie oder Schule?

Dokumentation 3

- 73 Interview mit dem Philosophen Volker Gerhardt

Diskussion 2

- 74 *Ulrich Oevermann*
Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht –
Antwort auf meine Kritiker

Diskussion 3

- 85 *Gerold Scholz*
Bildungsrecht für Kinder

Dokumentation 4

- 91 Ticket recruitment

Andreas Gruschka

Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten? ¹

Nicht nur Unkenntnis unserer Disziplin,
Ablehnung ihres Anspruchs auf wissenschaftlichen
Rang begegnet uns, sondern Gleichgültigkeit
und sogar Feindschaft (Wilhelm Flitner 1966)

I

Für eine Mehrheit der Deutschen dürfte PISA nicht etwa die wunderbare alte Stadt am Arno, sondern das Großprojekt empirischer Bildungsforschung bedeuten, mit dem festgestellt wurde, die deutschen Schüler würden ziemlich schlecht im Vergleich zu Schülern anderer Länder abschneiden. Die gehäuft auftretende Bebilderung von allerlei mit dem »schiefen Turm« der toskanischen Stadt verweist den Betrachter auf die Aufgabe, das deutsche Bildungssystem zu verbessern: Die CDU zeigte den Turm in Wahlkämpfen und warb mit dessen drohendem Zusammenbruch um Wähler, die GEW bietet an, sich für dessen Wiederaufrichtung zu engagieren.

Dank PISA ist die Erziehungswissenschaft als vergleichende empirische Bildungsforschung wieder in aller Munde. Wann hat es das gegeben: diese durch schulische Leistungsstudien erregte Öffentlichkeit? In einer Gesellschaft, in der genau solche Erregung das Wichtigste zu sein scheint und dagegen fast gleichgültig bleibt, worüber dabei genau kommuniziert wird, bedeutet schon die Ubiquität des Zitats »PISA hat gezeigt, dass...« für deren Macher Ruhm und Anerkennung. Der Markenartikel PISA soll entsprechend in Serie gehen. Empirische Bildungsforschung soll aus dem Prototypen in vielen Varianten fortgeführt werden.

Was PISA-Forschung als Medienphänomen, was sie für die Wissenschafts- und Bildungspolitik bedeutet, welches Forschungskonzept hinter PISA steckt und welche Alternative im Begriff der Bildungsforschung enthalten ist, soll im Folgenden diskutiert werden.

II

Der öffentliche Erfolg dieser Bildungsforschung macht so manchen süchtig und zuweilen auch blind. Wohl jeder heutige Uni-Präsident hätte gerne das oder ein ähnliches Forschungs-»Konsortium« in seinem Haus (und wo dies nicht möglich ist, zumindest möglichst viel empirische Bildungsforschung.). PISA wird, dafür steht das öffentliche Palaver, zur Spitzenforschung erklärt.

Dieser Erfolg macht verständlich, warum viele, die bislang noch nicht diese Forschung betrieben, sich nunmehr fragen, ob sie nicht auf den Zug aufspringen sollten. Wenn es dann auch noch heißt, dass die Mittelbehörden sich zur primären Förderung dieser Zwecksetzung entschieden haben, anderes als der Standard des large scale assessment immer weniger Chancen auf Forschungszuwendungen eingeräumt bekomme, wird es zur Frage des research or parish, sich neu zu orientieren.

Bevor das landesweit durchgesetzt ist, sollte man sich von der Anarchie der Warenproduktion im Kapitalismus belehren lassen, dass es nämlich wenig Sinn macht, wenn alle plötzlich produzieren, was gerade besonders nachgefragt wird. Dann droht nicht nur die Zerstörung anderer Möglichkeiten, sondern auch die Massenproduktion von etwas, was bald niemanden mehr interessiert; man produziert für den Ramsch. Die immergleiche Form und Inhaltlichkeit einer Nachricht ist für deren Wert tödlich. Die Berichterstattung über Bildungsforschung hat nicht die Kraft, die Sportwettbewerben irrational innewohnt. Kaum denkbar, dass die Nationenwertung PISA oder deren Länderwertung auf Dauer mit der Bundesligatabelle im Fußball mithalten kann. Werder Bremen konnte Meister werden, was die Fußballfans elektrisierte, aber selbst wenn Bremen plötzlich Bundessieger bei PISA x würde, – was als ausgeschlossen gelten kann, denn der Schul-/Schülerwechsel ist nicht wie der Spielerwechsel möglich – es würde nicht sonderlich aufregen. Es spricht viel für eine geringe Halbwertszeit von Bildungsdaten.

Datenfriedhöfe zu produzieren, ist das übliche Schicksal der Forschung. An der hat in der Regel und letztlich nur Interesse, der an ähnlichen Dingen arbeitet, also die

wenigen Spezialisten. Ansonsten muss man schon Dinge herausfinden, die andere zwingen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Aber wer kann das von sich im Bereich der Erziehungswissenschaft sagen? Wann ergibt sich schon mal die Chance, mit Erkenntnissen diejenigen aufzurütteln, die ansonsten darüber wachen, dass die Tabus über Schule und Lehrberuf unangetastet bleiben? Der Medienerfolg von PISA liegt wohl nicht allein darin, dass hier eine Katastrophenmeldung ausgegeben wurde. Dergleichen Nachrichten begleiten die pädagogische Publizistik unausgesetzt, ohne dass sie eine breite öffentliche Reaktion hervorrufen konnten. Eigentlich weiß man ja, wie trübe es in den Schulstuben aussieht. Nun weiß man genauer, wie trübe, und man weiß, dass es hier, wo es anders sein sollte, besonders unerfreulich ist. Der Erfolg von PISA liegt auch weniger in der Forschung als Forschung, sondern darin, dass sie zur rechten Zeit kommt, derjenigen nämlich, die sich globalisierungshörig und modernisierungssüchtig anschickt, alle ›verkrusteten Strukturen‹ aufzubrechen, den Schlendrian aufzustören, alle ›sozialen Hängematten‹ zu kappen.² Die Realität aller gesellschaftlichen Funktionsbereiche wird mit dem Generalverdacht denunziert, sie würden die Zukunft gefährden, allen voran die Bildungsinstitutionen. Noch nie war soviel revolutionäre Rhetorik im Spiel: Damit wir bleiben können, was wir sein wollen (im Stande der Überlegenheit gegenüber der Mehrheit der Menschen und Nationen), darf nichts mehr so bleiben, wie es ist!

PISA funktioniert vor diesem Hintergrund wie ein Gutachten von McKinsey in einem Betrieb. Die Daten liefern die Legitimation zu tun, was man auch ohne die Daten tun will und zusätzlich bringt der Forscher seinen Auftraggeber auf neue Gedanken. Soll die Erziehungswissenschaft so etwas wie ein Consulter für den Generalunternehmer in Sachen Bildung werden?

In einem Fach, das sich so wenig um den kontinuierlichen Fortschritt des Wissens und der Erkenntnis über ihr Feld bekümmert, in dem der state of the art mehr die jeweilige Mode kennzeichnet als den progredierenden Stand des Wissens, mehr das Vergessen des schon einmal Gewussten als das Entdecken von Neuem, ist das Ignorieren von fast allem, was so geforscht wird, ohne Strafe möglich. Ja, eigentlich ist es geboten, nicht rechts oder links abzuschweifen, wenn man noch etwas und sei es für den Papierkorb produzieren will.³ Die meiste Forschung dient also im Kern der Befriedigung individueller Interessen.

In Zeiten, in denen jede Forschung auf Weltspitze getrimmt werden soll, um mit den eingesetzten Mitteln den größten Effekt zu erzielen, sind letztlich alle ausdifferenzierten Forschungen Spezialstudien und damit als ›Orchideen‹, als Luxus verdächtig. Sie werden zwangsläufig zur Verfügungsmasse für ›Schwerpunktbildungen‹. Solange man die Forscher ›vor sich hinforschen‹ ließ, verkrafteten sie ihre Einsamkeit als Freiheit, hatte das doch den Vorteil, weitgehend von Kritik unbelästigt zu bleiben. Aber wenn es mit ihren Stellen an die Substanz geht, sie noch im Dienst stehend umgewidmet oder danach abgewickelt werden sollen, müssen sie wohl wie die Motten das Licht der öffentlichen Anerkennung suchen.

Konkurrenz belebt das Geschäft, Evaluation hebt die Qualität der Produkte, heißt es ermutigend. Faktisch bedeutet Konkurrenz aber Kartellbildung der sich selbst ermächtigenden Eliten, und Evaluation nimmt nicht selten die Form einer Inquisition

an. Ihr Zweck, die Schwächen offen zu legen, unterminiert angesichts des Apriori-Wissens, worin diese bestehen und wo sie zu finden sind, ihr Mittel, die Leistungsfähigkeit des Untersuchungsobjektes mit wissenschaftlicher Gründlichkeit zu objektivieren.

Die Auseinandersetzung um die Evaluation richtet sich auf die Befolgung der Empfehlungen, so ist es auch bei PISA. Ob die scientific community das Werk schätzt, sie sich mit ihm wissenschaftlich kritisch, also zünftig auseinandersetzt, ist vergleichsweise irrelevant gegenüber der Tatsache, dass man unausgesetzt über Ergebnisse und Folgen stolpert. Dafür muss die Forschung als gesichertes Faktum vorausgesetzt werden, sie darf nicht grundsätzlich problematisiert werden. Nichts wäre so tödlich für die Debatte wie eine Ausdifferenzierung des Urteils, wie es die ›weisen‹ Wirtschaftsforscher vormachen. Wenn man in Hamburg anfragt, bekommt man eine andere Auskunft als in Bremen. Vor der Gefahr der Polyphonie erklärt sich vielleicht die vielfach abwehrende Reaktion der Köpfe des Konsortiums auf methodologische Kritik und ihre Tendenz der Monopolwahrung.

Egal ob die Macher es wollten oder noch wollen: die Bildungsforschung wurde zum Medienereignis und die Forscher zu ihren Stars.⁴ Hatten die vordem vielleicht 30 Leser, sieht ihnen nun das ganze Volk während der »Tagesschau« zu. Dass die öffentliche Diskussion gar nicht auf die Sache selbst zurückgreifen muss, um sich prächtig zu verselbstständigen, ist für die Forscher zuweilen ein Ärgernis. Denn immer wieder müssen sie sich gegen ihr Publikum wehren, das die Auslegung der nicht zur Kenntnis genommenen Daten betreibt. Aber man kann nicht beides bekommen: öffentliche Resonanz und sachliches Interesse. Dialektisch folgt aus dem Auszug aus dem Elfenbeinturm und dem Einzug in das Fernsehstudio, das Ministerbüro, die Steuerungskommission, die Entfremdung von dem, was die wissenschaftliche Anerkennung einmal begründete: das Glück einer Erkenntnis, die sich in der kritischen Prüfung durch die Kollegen bewährt.

Den empirischen Bildungsforschern des Konsortiums wird es nicht anders ergehen als ihren medialen Vorgängern: Opaschowski, Hurrelmann, Rolff. Wenn die Glück haben, halten sie sich als Informanten des Medienbetriebes. Immer zu Diensten, wenn zu irgendetwas, was die letzten 20 und noch die kommenden 20 Stunden Aufmerksamkeit erheischt, ein »Expertenurteil« eingespielt werden soll. Wer sich zu sehr auf Spezialthemen verlegt, kommt nur in den Sender, sofern er dran ist und der Redakteur von seinem Treiben zufällig etwas weiß. Höchst unwahrscheinlich, eigentlich sinnlos, darauf zu warten.

Bereits heute macht sich PISA gegenüber eine gewisse Erschöpfung breit. Die Leute wissen inzwischen, dass die Deutschen schlecht abschneiden, dass es in Bayern besser aussieht, dass die Grundschule nicht so schlecht und es eben in dem ausgehaltenen Stadtstaat im Norden eigentlich alles besonders schlimm ist. Der Nachrichtenwert sinkt. Fraglich ist, ob das Publikum neuerliche Erregung verspüren wird, wenn es beim nächsten Mal heißt: Wir haben drei Plätze gut gemacht oder einen Platz zusätzlich eingebüßt. (Der Bildungsforschung würde dann das Schicksal der Nürnberger Anstalt und nun Agentur ereilen. Routiniert wird wie bei Josef Stingl selig berichtet, wo wir stehen.)

Irgendwann könnten die Finanziere der Forschung wie die publizistischen Beobachter der Leistungen des Schulsystems fragen, was die empirische Bildungsforschung nutzt, was sie substantiell über das Elend zu erzählen vermag, ob sie überhaupt erklären kann, was in der Schule geschieht? Und auch die Reaktionen auf vermeintlich erkannte Missstände: Standardsetzungen und Testtrainings als Rezept, könnten dann unter den gleichen medialen Beschuss geraten: Ob die Forschung damit nicht mehr Unheil angerichtet habe, als sie beseitigen konnte?

Karsten Blumenthal

Thüringen

»In Geographie hätte ich den Pisa-Testern locker zeigen können, was eine Harke ist. Chemie sagte mir allerdings weniger zu.

Unser Mathelehrer an der Penne hätte lieber Deutschlehrer werden sollen.

Hamlet und Dezimalrechnung passen eben nicht so ganz zusammen... aber

der Matheunterricht mit ihm war

immer ein literarisches Fest.«

In der Sache spricht viel dafür, weil PISA und die mit ihr verschwisterte Bildungspolitik nicht nach der Logik von Anamnese, Diagnose und Therapie oder anders ausgedrückt: nicht als Erforschung der realen Bildungsprozesse in der Schule durchgeführt worden ist. Ironisch kann man davon sprechen, dass die Testinstrumente und die sich daran anschließenden Trainings lediglich als sich selbst erfüllende Prophetien funktionieren. Man steckt in die Schule rein, was man anschließend als Ergebnis von Schule testet. Nur sofern die Schule zum Echo der Leistungstest werden soll, macht das Sinn; es ist aber notwendig der einer technokratischen Produktionsweise von etwas, was sich schwerlich noch als Bildung begreifen lässt.

Vielleicht ist die Antizipation des Widerspruchs eine fahrlässig optimistische Erwartung, die auf die Neugier der Menschen setzt: der der Schüler an der Erschließung der Welt statt dem Interesse am Erfolg im Assessment, der von Lehrern an Unterricht statt an Training und der der Forscher an der Rekonstruktion von Bildungsprozessen.

Mit der forcierten Durchsetzung als Förderung einer Monokultur der Forschung könnte vielleicht endgültig das zum Verschwinden gebracht werden, was man als den genuinen Beitrag der Pädagogik, der bildenden Vermittlung und deren Erforschung bezeichnen kann. Die heute protegierte empirische Bildungsforschung der pädagogischen Psychologie kann ohne den Rückgriff auf Bildung sowohl im emphatischen als auch im rekonstruktiven Sinne auskommen. Sie sollte deswegen auch konsequent in Lern- oder Qualifikationsforschung und -entwicklung umgetauft werden. Dann würde

auch noch kenntlich bleiben, was als Anspruch an die Schule abgeschafft werden soll.

Festzuhalten ist eine paradoxe Situation. Es hat wohl noch nie so viel Förderung empirischer Bildungsforschung gegeben wie gegenwärtig. Aber das führt nicht zu einem qualitativen Ausbau von Bildungsforschung, sondern allein zu deren expansiver Einschränkung auf ein Unternehmen, das sich für die Erschließung der in der Praxis der Schulen aufzufindenden Bildungsprozesse, der gelingenden wie der misslingenden nicht mehr interessieren muss.

Die Wertschätzung der empfohlenen Forschung ist umso bemerkenswerter, als ihr keine allgemeine Lösung für die dargestellten Probleme des Schulunterrichts zu entnehmen ist. Werden strukturelle Veränderungen von Lesern aus den Studien abgeleitet (etwa pro integrierte Stufenschule oder gegliedertes Schulsystem), kann man die Autoren dabei beobachten, wie sie relativieren, zurückweisen, richtig stellen. Dass wir nach Angabe der Forscher die guten Schüler besonders und die schlechten eben auch besonders fördern müssen und die dazwischen wohl auch, ist dagegen unstrittig. Und dann empfehlen sie, in der Schule zukünftig stärker auf das einzugehen, was in der nächsten Runde der Messung drankommen könnte. Auf diese Weise wird das Konsortium zum gar nicht heimlichen Gesamtcurriculumisten. Mitglieder des Konsortiums folgen entsprechend dem Ruf des Staates, Standardsetzungen zu betreiben.

Man kann auf diese Entwicklungen ruhig reagieren und darauf hoffen, dass sich wie immer nach dem Verschwinden des Pulverdampfes die Dinge wieder so ähnlich zeigen wie zuvor, weil gar nicht scharf geschossen wurde. Was ein guter Rat in vielen Dingen ist, kann sich hier jedoch als falsche Gelassenheit erweisen. Denn es lässt sich beobachten, dass sich mit dem Ruf nach mehr empirischer Bildungsforschung nicht etwa lediglich ein Forschungsfeld mausert und expandiert, wie zuvor schon andere. Vielmehr sprechen viele Zeichen dafür, dass sich im Kontext dieser Schwerpunktbildung auch eine neue Politik gegenüber dem akademischen Fach Erziehungswissenschaft durchsetzt.

III

Die Erziehungswissenschaft hat in den letzten 40 Jahren einen von vielen Nachbardisziplinen staunend beobachteten Expansionskurs erlebt und im Zusammenhang der Reduktion von Lehrkapazitäten eine ebenso überraschend weitgehende Schonung erfahren. Das hängt nicht zuletzt mit der unbestreitbaren Mitverantwortung des Faches für die Ausbildung der Lehrberufe zusammen. Just diese Verantwortung wird ihr gegenwärtig zum Verhängnis. Das an der PISA-Forschung fest gemachte Versagen der Lehrer wird zum Teil zurückgegeben an das Fach, das diese ausgebildet haben soll. Die Schuldzuweisungen gehen unterschiedlich weit und zumeist an der Realität vorbei. Aber man kann es den Kritikern, die in der Regel entweder eigene konkurrierende Fachinteressen vertreten oder bloß darum bemüht sind, den schwarzen Peter weiterzureichen, nicht verdenken, wenn sie sich an dem Fach schadlos halten, das sich

schon mit seiner namentlich beanspruchten Zuständigkeit als Schuldiger anbietet. Die Erziehungswissenschaft ist indes nirgendwo zur Berufswissenschaft der Lehrer geworden wie die Rechtswissenschaft für die Juristen. Und kein Politiker hat heute den Mut, dergleichen auch nur zu fordern, geschweige denn durchzusetzen.

Die einzige Konzession an diese eingeschränkte Verantwortungslage des Faches besteht darin, dass Wissenschaftspolitiker die mangelnde Durchschlagkraft der Pädagogik im Studium angehender Lehrer zum Monitum verlängern, ein Fach mit so wenig Lehr- und Forschungs-Kompetenz dürfe sich nicht zum Sprecher der Lehrerbildung in wissenschaftspolitischen Debatten machen.

Die Kritik an der doppelt inkompetenten Erziehungswissenschaft geht von der schonenden Ermutigung, sich wieder mehr der Lehrerbildung zu widmen und entsprechend Kapazitäten umzuschichten bis hin zur unverhohlenen Aufforderung, das Fach an die Kandare zu nehmen. Wie über die Erziehungswissenschaft gedacht wird, sei an dem vielleicht prominentesten Beispiel einer öffentlichen Maßregelung illustriert.

Der einflussreiche Wissenschaftsfunktionär, deutsche Professor an einer berühmten us-amerikanischen Hochschule in Stanford, Politikwissenschaftler, Berater und kurzzeitige Gründungsrektor der Viadrina in Frankfurt/Oder, Hans Weiler, hat auf dem Münchener Kongress der wissenschaftlichen Pädagogen vor zwei Jahren öffentlich das Fanal ausgegeben: Man solle das ganze Fach abschaffen und deren eigentliche Aufgabe mit der richtigen Perspektive auf »einer kleinen Insel« neu konzipieren. Das allgemeine Verdikt über die Hochschulen: »total verrottet« (Peter Glotz), wird handhabbar konkretisiert, indem mit Unterstützung eines ehemaligen Lehrerfunktionärs erklärt wird, dass die bestehende Erziehungswissenschaft sich für unzuständig erklärt, wenn es um Fragen der Lehrerbildung gehe. Sie sei »strukturkonservativ-selbstzufrieden« (so zitiert Weiler Dieter Wunder). Das Fach sei nicht reformierbar, es erscheint als fossilisiert oder funktions- und konturlos, also müsse man es abschaffen. Die Neugründung solle freilich nicht als Erziehungswissenschaft erfolgen, sondern in der Form einer »school of education«, in der wie in derjenigen, der Weiler selbst angehört, alle Nachbarfächer mit großen Forschernamen involviert sind und sich streitlustig fruchtbar bei der Erforschung der Schule und der Gestaltung der Lehrerbildung begegnen. Hinzutreten namenlose Fachpädagogen.⁵

In den USA mag das nicht weiter verwundern, gibt es dort doch nur das Problemfeld der Erziehung, eine anhaltende Bildungskatastrophe jenseits des Glanzes der Spitzeninstitute, nicht aber eine auf Erziehung spezialisierte Zunft. Hierzulande würde Weilers Vorschlag bedeuten, die Pädagogik weitgehend aufzulösen, denn die Antworten auf die Probleme, die eine »school of education« zu liefern hätte, wären solche der Expertise der empirischen Bildungsforschung und für diese sei vom alten Fach nichts zu erwarten. Die Didaktik sei das Geschäft von Schulmännern, nicht das der wissenschaftlichen Pädagogen. Was bezogen auf die unterrichtliche Kommunikation und Interaktion, das Lernen und Lehren oder die Entwicklung der Schülerkompetenzen in Erfahrung zu bringen sei, das ließe sich mit pädagogischer Psychologie ungleich besser bewerkstelligen. Ginge es um die Untersuchung der sozialisatorischen Prozesse in der Schule und Entwicklung des Schulbesuchs, richtete man sich

besser an die Soziologen. Ginge es um die Ausstattung der Schulen, sind die Ökonomen zu befragen. An die Rechtswissenschaft geht die Regulierung des Systems mit Hilfe des Rechts. Habe man die Durchsetzung von Veränderungen im Schulsystem im Blick, sind die Politikwissenschaftler – also Weiler selbst – gefragt. Zum Abgleich der Erkenntnis mit der Geschichte, dienen in der »school« Historiker, der Vergleich der Bildungssysteme als Bildungspolitik mit der »comparative education« würde ebenfalls von den Politikwissenschaftlern erledigt.

Neben der Vernichtung eines eigenständigen Faches Pädagogik/Erziehungswissenschaft geht es um die Transformation der Ziel- und Fragestellungen, die das Fach bisher verfolgte. Empirische Bildungsforschung wird Mittel zum Zweck einer wirtschaftspolitischen Interessen abstützenden Steuerung des Bildungswesens (vgl. dazu die scharfe Analyse bei Radtke 2003).

Genussvoll ironisiert der Wissenschaftspolitiker Weiler die Verschlafenheit der Pädagogik: Sie liebe die »Ambivalenz« und diese zeige sich in der »Neigung, der geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexion über Erziehung den Vorzug vor der empirischen Forschung und der normativen Aussage den Vorzug vor der analytischen Beschreibung und Erklärung von Sachverhalten zu geben« (Weiler 2003, S. 194). Dass der längst an den Rand der Stellen- und Strukturpläne gedrängten philosophisch inspirierten »Allgemeinen Pädagogik« eine das Fach prägende Wirkung unterstellt wird, hat mehr Kampf- als Erkenntniswert. Das wird schon darin deutlich, dass diese Position insgesamt wenige Zeilen später zur »letzten Bastion« erklärt wird, in die sich die »versprengte Saat des Positivismusstreites«, die »noch späte Blüten der Skepsis gegen empirische Forschung treibt, zurückgezogen hat«.

Weilers Leidenschaft einer Zusammenschau der »Kulturen« der Wissenschaft und der Politik verbindet sich mit herablassender Rhetorik. Sein Urteil fußt nicht auf einer wissenschaftlichen Expertise, sondern auf »Vermutungen« und einem Ressentiment gegenüber einem verachteten Fach. Weiler besitzt eine Mission: Aus der breit ausufernden, als unnützlich und verantwortungslos beschimpften Geisteswissenschaft soll eine empirisch forschende, sich auf Schule und Lehrerbildung konzentrierende Sammeldisziplin werden, die überall dort, wo die Bildungspolitik Fragen hat, Antworten liefert.

Man könnte das als eine typische technokratische Allmachtsphantasie eines Politikwissenschaftlers abtun, der mit dem Pathos, er sei als Forscher für Forschung, unverhohlenen Politik machen will, würde das Plädoyer nicht auf so fruchtbaren Boden bei fast allen denen fallen, die die Stellschrauben der Wissenschafts- und der Bildungspolitik bedienen. Dort ist man massiv an Expertisen interessiert, die es erlauben, die Politik von Verantwortung zu entlasten, ohne dass sie auf ausgreifende Systemsteuerung verzichten müsste.

Vor diesem Hintergrund verfängt, wenn Weiler die deutsche Erziehungswissenschaft kritisiert, sie könne zu allen drängenden Fragen der Weiterentwicklung und Veränderung von Schule und Hochschule keine durchschlagende Expertise vorweisen. Es ginge einfach darum, die interessanten Fragen zu stellen, über die man mehr wissen müsste, als man weiß:

- »Wie wirken sich unterschiedliche Unterrichtsformen und -strategien (systematisch und nicht nur anekdotisch) auf das Lernverhalten von Schülern aus?«
- »Wer hat denn wirklich empirisch und unvoreingenommen die wissenschaftliche Qualität der Fachdidaktik bewertet?«
- »Gibt es eine empirische Basis zur Ermittlung der Stärken und Schwächen unterschiedlicher Modelle zur Verbindung von Fachwissen und Vermittlungswissen?« (Weiler 2003, S. 191).

Bettina Böttinger
Nordrhein-Westfalen

»In der Schule war ich in Deutsch und Geschichte immer ganz gut. In Mathe war das leider nicht so. Darum habe ich mich dem Fach auch jahrelang verweigert: Ich habe keine Mathematik-Stunde besucht!«

Ohne Frage interessante Fragen. Weiler tut einfach so, als ob sich die gescholtene Wissenschaft bislang für sie nicht interessierte. Ist wenigstens er an ihrer Erforschung interessiert? Wäre das so, würde Weiler sie auf die bestehende Forschung oder auf eine noch durchzuführende beziehen. Ersteres erspart er sich an dieser Stelle und verweist dafür an anderer darauf, dass man in den USA die Antworten schon in den diversen »handbooks« nachlesen könne.⁶

Die Fragen stecken voller Insinuationen als Antworten. Anekdotisch versus systematisch bedeutet nicht etwa eine klare methodologische Trennlinie zwischen erzählender und forschender Betrachtung. Vielmehr wird damit unterstellt, die Erziehungswissenschaft halte es mit Anekdoten sowie Zitaten aus der Geschichte, sie sei nicht wissenschaftlich an der Sache interessiert. Demgegenüber würde die Lehr-Lernforschung (die zwar nominell auch unter Erziehungswissenschaft firmiert, aber im Bewusstseinshorizont nicht nur von Weiler pädagogische Psychologie ist) den Fragen unter systematischen Kontroll- und Experimentalgesichtspunkten nachgehen. Weder ist so die Erziehungswissenschaft beschrieben, noch kann als wissenschaftlicher Konsens vorausgesetzt werden, was eine systematische Erforschung der Wirkung bestimmter Unterrichtsformen und -strategien wäre. Geht das mit Befragungen, Beobachtungen, Experimenten, Tests, oder primär als Rekonstruktion der Regeln der Praxis? Kann man für die Messung auf Theorien zurückgreifen, oder bedarf es nicht einer Entwicklung von Theorien im Durchgang durch die Erschließung der Wirklichkeit?⁷

Sodann arbeiten die Fragen Weilers mit pauschalen Urteilen als Verdächtigungen. Die »wirklich empirisch und unvoreingenommene Untersuchung der Qualität der Fachdidaktik« operiert bereits damit, dass die bisherigen Ergebnisse nicht empirisch und voreingenommen sind. Der Aufklärer weiß bereits, was er mit Forschung belegt haben will. Forschung, die nicht ergebnisoffen ist, ist verifikationistisch ausgelegt, somit eigentlich keine mehr. Sie arbeitet nicht mit Hypothesen, sondern mit Vorurteilen und sucht in der Wirklichkeit vor allem, was sie dort bereits vermutet. Es ist dann kein Problem, fündig zu werden.

Dahinter steckt statt eines Forschungshabitus der Geist der Evaluation, der zwar Stärken und Schwächen ausfindig machen will, in Wahrheit aber bereits weiß, wo die Schwächen liegen, und dass damit keine Stärken zu finden sind.⁸

Schließlich sind Weilers Fragen mit einem praktischen Interesse begründet: Wer weiß, welche Unterrichtsweise und Strategie erfolgreicher ist als eine andere, der wäre doch dumm, sich nicht für die effektivere einzusetzen und die weniger effektiven auszuschließen. Aber lässt sich realer Schulunterricht so einfach skalieren? Wer wie Weiler weiß, dass die Fachdidaktik keine wissenschaftliche Qualität besitzt, der setzt, wie es dann ja auch in einer seiner anderen Fragen deutlich wird, nicht auf die Didaktik, sondern etwa auf die Psycho- und Soziolinguistik. Wäre diese der wissenschaftlich glaubwürdige Adressat der Frage und wäre sie dieser auch für die Didaktik, ließe sich das Plädoyer verstehen. Aber es ist alles andere als ausgemacht, dass ein solcher Ersatz das Problem lösen würde, das etwa ein unzureichender Fremdsprachenunterricht mit sich bringt.

Es versteht sich fast von selbst, dass die Weiler'sche Philippika sich nicht wirklich an die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft richtete, die nimmt er nicht einmal mehr so ernst, dass er um ihre Kooperation gebeten hätte. Adressat sind die Hochschulleitungen und die Gremien der Wissenschaftspolitik mit der Aufforderung, zukünftig entweder neue Institutionen zu gründen, die im Sinne der Inselfösung, das Alte absterben und das Neue als *mixtum compositum* entstehen lassen oder aber massiv die Personalpolitik der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche unter Druck zu setzen, damit nicht mehr geschieht, was Weiler schon mit dem, was er seinen »gesunden Menschenverstand« nennt, ablehnen muss, dass nämlich jemand Professor für Pädagogik wird, der nicht ausgewiesen ist in empirischer Bildungsforschung. Vor einigen Jahren waren andere sich einig, ihr gesunder Menschenverstand verlange, dass nur jemand Professor werden dürfe, der mindestens 5 Jahre als Lehrer gearbeitet habe. Nun also empirische Bildungsforschung als *Entrébillé*. Angesichts des restriktiven Begriffs dieser Forschung ist das die völlig unverhohlene Aufforderung, schon wegen des gesunden Menschenverstandes die Pädagogik durch pädagogische Psychologie (Lehr-/Lernforschung) und Politikwissenschaft (Bildungspolitik) zu ersetzen.

Angesichts der interventionistischen Zielstellung der Fragen wird die Nähe zur Politikberatung überdeutlich. Weiler ist nicht an Grundlagenforschung oder bescheidener an solcher interessiert, die auf eine theorieorientierte Erschließung der Praxis der Erziehung abzielt und damit deren Strukturlogik freilegen will. Der Staat steht mit Anfragen vor der Universität, deren Forscher haben sie zu beantworten. Der Wert

dieser Zusammenarbeit besteht darin, dass sie das beklagte Schisma der »beiden Kulturen Wissenschaft und Bildungspolitik« beenden kann. Kurz, die Erziehungswissenschaft dient zukünftig dazu, Steuerungswissen bereitzustellen. Dafür sind solche Forschungen zu fördern, die möglichst viele Kenntnisse für bildungspolitische Entscheidungen bereithalten.

Nun soll hier gar kein Einspruch dagegen eingelegt werden, dass auch Fragen wie die Weiler'schen wissenschaftlich verfolgt werden, aber eben nicht nur sie. Kritisch zu prüfen bleibt, solange es um Wissenschaft und nicht um Sozialtechnik und Consulting geht, ob und wie sie zu beantworten wären, so dass ein steuerungsrelevantes Wissen entsteht. Gut möglich ist ja, dass es dieser empirischen Bildungsforschung geht wie der Betriebswirtschaftslehre. Die kreiert vielfach ein Business, das wissenschaftlich verbrämt nicht etwa Steuerungswissen erbringt, sondern lediglich Steuerung erleichtert und legitimiert. Sieht man, was aus PISA gefolgert wird, so drängt sich die Analogie auf.

Wir wissen so manches darüber, unter welchen Voraussetzungen die Möglichkeiten des Lernens sich erweitern, und wir wissen es mit dem gesunden Professionsverständnis, den aufgeklärte Lehrer sich erarbeitet haben. Schon vor PISA wussten wir so, dass Lehrer, die die Lernprobleme der Schüler zu verstehen suchen, diese eher fördern, als wenn dies nicht der Fall ist. Wir wussten, dass schwache Schüler eher gefördert werden, wenn man sie integriert, als wenn man ihnen früh und eindringlich signalisiert, dass das Bildungsprogramm der gewählten Schule nicht für sie das richtige sei. Brauchen wir empirische Bildungsforschung, um das bestätigt zu bekommen? Oder brauchten wir nicht eine solche, die zu erklären vermag, wie es kommt, dass das Wissen der Profession untergeht in ihrer routinierten Praxis? Veranlasst die Bestätigung dazu, die Bedingungen so zu ändern, dass Einsichten im positiven Sinne praktisch werden können?

Weiler tut so, als ob die Politik bereit sei, der Schule diese Veränderungen zuzubilligen. Just in diesem Augenblick zeige sich aber, dass die Erziehungswissenschaft keine Antworten geben könne.

Statt den Auftraggeber unter Druck zu setzen, wird Verantwortung weitergereicht. Weiler arbeitet, wie manch' andere aus Wissenschaftsräten, Evaluationsräten, Ministerien und Hochschulleitungen mit Einschüchterung, die selbst ein Mittel der »neuen Steuerung« ist. Die besteht darin, die Erziehungswissenschaft durch den Generalverdacht aufzurütteln, sie leiste nicht, was sie zu leisten habe. Das geht, ohne dass präzise beschrieben würde, was sie billigerweise zu leisten hätte (außer der konfirmierten Bereitschaft, die Reformchiffren zu bejahen und unter ihnen zu marschieren). Attestiert wird ohne Ansehen der Person, das Versagen des Systems (des Faches, des Fachbereichs, der Lehreinheit, der der Kritisierte angehört). Er kann eigentlich nichts richtig machen, da er für das Richtige nicht geeignet ist und das, was er treibt, nicht das ist, was von ihm erwartet wird. Wer so redet, hat vergessen, dass die Freiheit der Wissenschaft, Bedingung für Wissenschaft ist und keineswegs als Deckmantel für Inkompetenz denunziert werden kann.

Es gab schon viele Versuche, einer Wissenschaft den Stempel einer bestimmten Marke und Funktion aufzudrücken. Der Expansion der Fächer folgte immer mal wieder deren Reduktion. Die Pädagogik wird wohl auch durch Schrumpfung nicht aufhören zu bestehen. Nicht diese Reduktion der Kapazitäten ist entscheidend. Ungleich brisanter kann es für die Sache werden, für die das Fach – wie gut und schlecht auch immer – in der Vergangenheit einstand, wenn es zu einer Entheimatung der Pädagogik durch deren Aufgehen in »Vermittlungswissenschaften«, »Zentren für Lehrerbildung«, »schools of education« käme. Die Technologisierung im Gewande der empirischen Bildungsforschung Weiler'schen Typs würde den unabhängigen kritischen Geist, der als solcher forschen muss, aus der Pädagogik entfernen. In der Praxis schrumpfte der professionelle Anspruch auf die Fähigkeit der Lehrenden, die von oben durchgereichte Steuerung effektiv umzusetzen.

Das Selbstbewusstsein, mit dem Weiler die empirische Bildungsforschung ausstattet, die er politisch protegirt, ohne sie selbst vertreten zu können, spiegelt sich in dem Auftreten der gegenwärtig führenden Vertreter dieser Forschung. Sie erheben das, was sie machen, zum Inbegriff der Bildungsforschung. Das hat zwei Dimensionen, die eine besteht im monopolistischen Anspruch, der mit der Wirklichkeit dieser Empirie konfrontiert werden muss, die andere besteht in der Ablehnung und Negation dessen, was in das monopolisierte Schema nicht hineinfällt. Davon wird am Schluss die Rede sein.

IV

Sieht man einmal von den schlichten Oppositionen ab, die Weiler nutzt, um empirische Bildungsforschung von dem zu unterscheiden, was die Pädagogik/Erziehungswissenschaft mehrheitlich treibt, und nimmt man nicht die machtförmig zünftige Inbesitznahme eines Labels schon für dessen sachliche Definition, wird man grundsätzlich fragen müssen, welche Forschungspraxis unter dem Signum der empirischen Bildungsforschung gefasst werden kann. Eine erste wörtliche Annäherung erlaubt zu sagen, dass empirische Forschung in diesem Fall auf Bildung angewandt wird. Aber weder kann davon die Rede sein, dass der Inhaltsbereich der Bildung ein klar abgestecktes Feld für die Forscher ist, noch kann davon ausgegangen werden, dass es eine scharfe Demarkationslinie gibt, die empirische Forschung von Nicht-Forschung trennt. Diese Unklarheiten befördern einen immer wieder hervorbrechenden erbitterten Streit darüber, ob das, was der Kollege x macht, noch empirische Forschung sei.⁹

Die mit Exklusionsdrohungen gewürzten Debatten kann nur den verwundern, der naiv davon ausgeht, dass Forschung allgemein auf die methodisch kontrollierte Gewinnung neuer Erkenntnis ausgerichtet ist, und die Art und Weise des Vorgehens in Anhängigkeit vom Gegenstand und der Frage gewählt werden muss. Das schon allein verbietet jeden einheitswissenschaftlichen Anspruch.

Wenn man erforschen will, was Menschen über die Schule denken, muss man sie so befragen, dass ihr Denken zum Datum wird. Wenn man wissen will, wie sich Lehrer gegenüber Schülern verhalten, sollte man sie so beobachten, dass man ansch-

ließend ihr Verhalten analysieren kann. Wenn man wissen will, in welchem Umfang und wie Schulunterricht zur Bildung der Schüler wird, sollte man die je besondere Weise der Aneignung des Unterrichtsstoffes als Veränderung des Denkens beobachten. Entspricht dieser Aufgabenstellung die empirische Bildungsforschung? Schon die Bezugnahme auf die Praxis von Unterricht ist nicht wenigen hoch problematisch, enthält sie doch mit ihrer natürlichen Komplexität eine Unmenge von »Störvariablen« (so die Sprache der pädagogischen Psychologie), die eine kontrollierte Beobachtung bestimmter ausgewählter Faktoren verunmöglichen. Wenn man lediglich wissen will, ob die Schüler können, was ihnen mit einem Programm beigebracht wurde, reicht es vielleicht, sie mit einem Test zu konfrontieren, der dieses Wissen zuverlässig abbildet und als Verhalten abrufen. Aber das reicht nicht aus, sobald man schulische Praxis in ihren Wirkungen erschließen will. Über die Logik des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung kann m.E. wohl nur etwas ausgesagt werden, wenn man dieses im realen Prozess als Bildung untersucht.

Gunther Emmerlich
Sachsen

»Meine Stärken waren in den Fächern Deutsch und Geographie. Problematischer war da schon die Mathematik. In der dritten oder vierten Klasse hatte ich im Aufsatz das Wort Portemonnaie sehr abenteuerlich geschrieben. Die Lehrerin hatte es am Heftrand verbessert, kam bis »Porte...«, hat dann »Porte« wieder durchgestrichen und »Geldbörse« dahinter geschrieben.«

Angesichts der Tatsache, dass solche Bildungsforschung im Wortsinne die rare Ausnahme von der Forschungsregel darstellt, wäre es entweder sinnvoll, das Kind anders zu nennen oder aber davon auszugehen, dass Bildung in dieser Forschung nicht unbedingt zur Kennzeichnung des besonderen Inhalts genutzt wird, dass vielmehr alles, was irgendwie dazu gehört, unter den Begriff der Bildungsforschung gefasst ist, also neben dem bereits Genannten auch die Erforschung der politischen Entscheidungen, die das Bildungssystem determinieren, natürlich auch die der rechtlichen Formierung von Schule und Unterricht und die Bereitstellung von ökonomischen Ressourcen und auch die Forschung, die all das in vergleichender und historischer Perspektive aufgreift. In diesem Sinne wäre dann die Erforschung der Bildungsprozesse der Sonderfall einer Bildungsforschung, die alles erfasst, was mit Bildung zu tun hat.

Diese liberale Versammlung unter dem Dach der Bildungsforschung mag nur den Enzyklopädisten befriedigen. Jeder, der Partei in der Sache ist, wird das von ihm selbst Betriebene eher zur Sache zählen, als das aus dieser Sicht Abgelegene. Das ist

noch kein Problem, wenn man nicht seinen methodischen Blick auf die Sache mit dieser ineins setzt. Wo aber alles möglich ist, könnte man die Frage, was empirische Bildungsforschung ist, getrost als Beschreibung: alles, worüber empirische Bildungsforscher forschen, ist Bildungsforschung, zu den Akten nehmen und ansonsten über die Erkenntniskraft der betriebenen Forschung streiten.

In Zeiten, in denen die Liberalität durch den verschärften Kampf um Mittel und Aufmerksamkeit vergiftet wird, versteht sich fast von selbst, dass methodologische Auseinandersetzungen zwecks Ausgrenzung betrieben werden. Die Auseinandersetzung um Methodologie sollte zum Kern des wissenschaftlichen Geschäfts gehören, als Frage nach der Geltung wissenschaftlicher Aussagen, die orientiert wird durch die Anerkennung der Logik rationaler Argumentation. Dagegen bedeutet der Alleinvertretungsanspruch die Ersetzung der gemeinsamen Unterstellung unter die Logik des besseren Arguments durch den Anspruch auf die Definitionsmacht.

Genau dies lässt sich in der gegenwärtigen Debatte um empirische Bildungsforschung ausmachen. Es dürfte keine singuläre Beobachtung darstellen, dass etwa in Berufungsverfahren nicht mit der liberalen Auslegung der verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten gerechnet werden kann, sondern mit der Exklusion von allem, was nicht als empirische Bildungsforschung im Sinne der pädagogischen Psychologie, der quantitativ arbeitenden Bildungssoziologie und der Lehr-/Lernforschung in der Subzunft der sich unter diesem Signum zusammenschließenden Innung akkreditiert ist. Wie selbstverständlich wird dann etwa eine historisch orientierte Forschung nach draußen verwiesen und ärger noch: eine Bildungsforschung als Erforschung der Bildung als bloß hermeneutische in ihrer wissenschaftlichen Dignität bezweifelt. Während die Methode in der pädagogischen Psychologie an und für sich als wissenschaftlich verbürgt gilt, werden die der hermeneutischen Spielarten von Forschung unter Verdacht gestellt: »[...] ob sich diese Konzepte als empirisch gehaltvoll (im methodischen Sinne) erweisen, wäre noch zu klären«, muss man dann in Stellungnahmen lesen. Wer nicht zum definitionsmächtigen Zirkel gehört, sondern für etwas dort nicht Approbiertes votiert, steht angesichts des Konformitätsdrucks auf verlorenem Posten. Etwas Konservativeres lässt sich schwer denken. Nur noch »normal science« zählt; die also, bei der mit der Ausrichtung schon klar ist, was herauskommen kann. Selbstbewusst wird als gültig erklärt, was »etabliert und vielfach operationalisiert« wurde. Der Eigensinn eines interessanten Kopfes ist rufschädigend. Erst die Unterstellung unter die rechte, als herrschend auftrumpfende Methode verschafft den Zugang zur Position. Wer auf Pluralität und personengebundene Qualität setzt, hat damit zu rechnen, dass er als konservativ verstockt wahrgenommen wird, verteidigt er gegen das Angesagte (das Etablierte) doch das mit ihm Abgesagte (das potentiell Innovative).¹⁰

Mit welcher Form und Inhaltlichkeit der Forschung ist vor diesem Hintergrund zukünftig zu rechnen? Einer ihrer heute öffentlichkeitswirksamsten Vertreter gab auf einer Konferenz in Frankfurt/Main eine bemerkenswerte offene und doch zugleich geschlossene Antwort. Offen war sie, als er für sich keineswegs ein Monopol reklamierte. Stattdessen bekundete er, im Zusammenspiel von »quantitativen und qualita-

tiven« Forschungen bestehe ein Gewinn für beide. In der Tat: »Qualitative« Forschung hat es ermöglicht, dass man mit Theorien Rechnungen deuten kann. Das Rechnen und das Testen selbst haben dagegen selten zu eigenständigen Theorien geführt. Geschlossen wirkte die Auskunft, weil postuliert wurde, mit Hilfe des Paradigmas der mathematischen Vermessung der Realität sei jede Frage an die Bildung zu beantworten. Dies fiel dem Redner wohl deswegen nicht als Widerspruch auf, weil er in seiner Forschung faktisch immer schon quantitativ und qualitativ vorgeht, jeder seiner Operationalisierungen für das quantitative Messen liegt ja tatsächlich eine qualitative Bestimmung zugrunde.

Die Transformation eines originalen Datum in eine Zahl setzt eine Äquivalentsetzung von Qualitäten voraus, die selbst nicht als Quantität aufzufassen sind (*Ein Stuhl ist noch nicht der Stuhl*). Dabei sollte gelten: Ein sinnstrukturiertes Gebilde muss über dessen qualitative Bestimmung mit einem anderen als gleich ausgewiesen werden können, damit daraus eins plus eins gleich zwei (Stühle) werden kann. Geschieht dies im Nachgang zur Erschließung der Qualität des Datums (die dieses auf den Begriff bringt), kann das gut gehen. Dann wird mathematisch zusammengefasst, was zusammengehört. Geschieht es aber nicht mit der Erschließung der Qualität des Datums, sondern ersatzweise bloß technisch, etwa durch die apriorische Setzung einer Skala, die Qualitäten wie kontinuierlich anwachsende Quantitäten behandelt (habe häufig, selten, nie Kopfschmerzen) oder durch die vorwegnehmende Bestimmung erwarteter Verhaltensweisen, mit denen dann die empirischen kodierend eingeordnet werden (Proband kann zeigen: kein, reduziertes, paraphrasiertes, abbildliches, elaboriertes Textverstehen) dann erfolgt das, was Ulrich Oevermann als subsumptionslogisches Vorgehen nicht nur methodologisch vom rekonstruktionslogischen unterscheidet, sondern auch im Kern als unwissenschaftlich qualifiziert. Forschung erschleicht methodisch die Einheit von Qualität und Quantität und bringt zugleich jene durch diese zum Verschwinden. Möglichst schnell werden die Daten in Zahlen übersetzt und bewahren nur noch in diesem Medium einen Inhalt. Das kann unterschiedlich, sorglos, naiv oder auch elaboriert geschehen.

So kommt der bekannte Bielefelder Erforscher der Aggressionen und des Stresses in der Schule, Klaus Hurrelmann, ohne die theoretische Erschließung und Modellbildung für seine Konstrukte aus. Ihm reichen die gängigen Theorien als Quellen und das, was ihm heuristisch als Merkmalsausprägungen für Stress und Aggressionen im Rahmen der Fragebogenkonstruktion phänomenal einfällt: Was würde der gesunde Menschenverstand unter Aggression oder Stress verstehen? Die Häufigkeitsskala der empfundenen Realität von Teilaspekten des Stresses und der Aggression liefert die Werte (immer, oft, selten, nie), mit denen gerechnet werden kann. Statistische Verfahren prüfen, welche Variablen trennscharf von der anderen diskriminieren (Kopfschmerzen, Müdigkeit, Bauchweh) und welche zusammen möglichst viel von der Varianz erklären (somatischer Komplex plus sozialer), also zusammenfassen. Nicht die am Originaldatum (erlebten oder beobachteten Verhaltens, das ggf. Aggression indiziert) geführte Explikation seines Sinnzusammenhang führt zum Forschungsergebnis, sondern die Rechnung mit den vorab präparierten Daten. Indes lässt sich Ankreuzen und Kodieren ohne qualitative Deutung nicht denken, jede Skala unter-

stellt ein für die Probanden identisches Ankreuzen, die Abstände zwischen den Wahlalternativen werden gleichgesetzt.

Das alles ist höchst fragwürdig und riskant, aber eben forschungsökonomisch gut handhabbar. Die Forschungsunternehmen in Hamburg, Bielefeld und Dortmund zeigen, dass auf diese Weise unausgesetzt die Öffentlichkeit mit Befunden gefüttert werden kann. Demgegenüber ist die Erschließung der sinnstrukturierten Wirklichkeit, die theoretische Modellbildung an den Dokumenten der zu erforschenden Lebenspraxis ungleich komplizierter, langwieriger, unsicher und aufwändiger. Ohne eine theoretische Modellbildung, die zwingend aus dem (Fall)Material folgt, kann es leicht zur Verdopplung der Realität im Forschungsbericht kommen. Man muss also wirklich in ihr etwas entdecken. Dergleichen Ergebnisse lassen sich als theoretische Aussagen nicht so leicht ›kommunizieren‹ wie Tabellen, die quantitative Unterschiede markieren sollen.

Dagegen basiert die empirische Bildungsforschung (als Befragungs-, Unterrichtsforschung oder Leistungsstudien) letztlich auf einem gemeinsamen analytischen Mechanismus: der Zerlegung der Wirklichkeit in Variablen und Messgrößen. Es geht vor allem um die Wahrscheinlichkeiten des gemeinsamen Auftretens und mögliches Wirken von analytisch vorab festgelegten abhängigen und unabhängigen Variablen (wie Leistung und Geschlecht). Es wird nur selten eine deterministische Forschung und damit Erklärungswissen angestrebt. Der Verzicht hat mit dem Betrieb zu tun. Er ist

nicht unbedingt Ausdruck der Überzeugung, es gäbe keine allgemeinen Erklärungen für bestimmte Sachverhalte. Die Ausrichtung auf nomologische Aussagen schränkte die möglichen Forschungsfelder ein. Ein großer Teil der statistischen Verfahren, mit denen man Ergebnisse, d. h. Beschreibungen wie Zusammenhänge produzieren kann, lebt von stochastischen Verfahren. Auch lässt sich die Geltung weicher konstruierter Aussagen statistisch ungleich einfacher postulieren. Unterschiede erscheinen schon dann als bedeutungsvoll, wenn sie statistisch signifikant sind. Die Nationenwertung von PISA könnte von einer erklärenden Forschung nicht aufgestellt werden.

Michael Morgan
Saarland

»Es gibt leider kein Schulfach, in dem ich außergewöhnlich gut war. Allerdings interessierte ich mich für Erdkunde und Geographie. Schulfächer, die ich überhaupt nicht mochte waren Physik und Chemie. Im sechsten Schuljahr tat ich meinem Lehrer einen Streich an: Ich legte einen nassen Schwamm unter sein Sitzkissen. Der Streich ging schief: danach gab's nichts zu lachen...«

Zusammenhänge müssen freilich nicht deterministisch interpretiert werden. Es reicht oft schon aus, wenn manche wahrscheinlicher eintreten als andere. Die Forschung argumentiert deswegen durchweg probabilistisch. Wenn möglichst viel Varianz der Erscheinungen unter solche Zusammenhänge gefasst werden kann, gilt das als ein gutes Ergebnis; gleichsam zwingt die Rechnung dazu, auch wenn das Ergebnis selbst wenig aussagt. Nach der immanenten Logik des Verfahrens fordert jedes Ergebnis dazu auf, eine die Wahrscheinlichkeiten erhöhende erweiterte Konstellation von Faktoren durch ihre interne Ausdifferenzierung oder externe Ausweitung zu suchen. Und zugleich bleibt festzuhalten, dass es für alles andere unwahrscheinliche Wahrscheinlichkeiten gibt. Die Wirklichkeit erscheint so als hochkomplexer, durch eine Viel- oder gar Unzahl von Faktoren beeinflusster Tatbestand, nicht aber als eine sinnstrukturierte Totalität.

Was als Faktoren ausdifferenziert und in seinen Häufigkeiten des Auftretens vermessen wird, liefert ein Ergebnis, das nicht für sich selbst spricht, es verlangt deswegen nach einer erklärenden Interpretation, die oft nicht in den Daten selbst angelegt ist. Die Forschung stößt wegen ihres Verzichtes auf theoriemodellierte Erschließung auch bei korrelativen Beziehungen sofort die folgende Warumfrage an. Wie ist zu erklären, was man auf der Datenebene und ihrer Kodierung als schon geklärt aus-

gegeben hat? Wenn man feststellt, wie es beliebig oft geschehen kann (vgl. etwa Gräsel 2000), dass die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Lernens wächst, wenn der Lehrer sich mit dem Stoff und den Schülern identifiziert, wenn er den Stoff klar vorstellt und die Schüler aufgefordert werden, mit den Gegenständen des Unterrichts zu operieren, so weiß man etwas, wofür es eine höhere Erklärung geben muss. Ohne sie könnte sehr schnell deutlich werden, dass die Forschung kein Wissen schafft, sondern nur wiederholt, was sich von selbst versteht. Erklärt werden müsste, unter welchen Bedingungen dergleichen geschieht bzw. warum es unterbleibt. Dafür darf aber nicht nur das gemeinsame Erscheinen der vier Faktoren gemessen werden, vielmehr müsste die Logik ihrer ganzheitlichen Wirkungsweise erschlossen werden, bzw. diejenige die sie sabotiert. Ohne die Rekonstruktion eines Bildungsprozesses dürfte das schwer zu haben sein.

Die Leerstelle wird in der Forschung immer wieder durch die Interpretation der Daten mit Hilfe von Theorien betrieben, die mit diesen nur abgeglichen, nicht aber geprüft werden. Die Befunde werden nicht erklärt, sondern extern geklärt. Die Theorie der »Kognitiven Dissonanz« etwa hilft zu verstehen, warum Unverstandenes zum Verständnis herausfordern kann. Piagets Stufentheorie kann als Analogon dienen, um Kompetenzstufen für Leistungsstudien zu konstruieren. Warum sollten nicht hier wie dort Kompetenzen in Stufen erworben werden?!

Die Forschung muss also nicht selbst eine Theorie ihres Gegenstandes erarbeiten, sondern bedient sich bei den theoretischen Vorbildern, die zum Material zu passen scheinen. Darin wird nun keineswegs eine Zirkularität der Forschung gesehen, dass aus ihr nämlich nur herauskommt, was in sie hineingesteckt worden ist.

Die Kompetenzstufen der PISA-Studien sind das vielleicht elaborierteste Beispiel hierfür. Sie sind nicht wie bei Piaget das Ergebnis der Bildungsforschung, also nicht die strukturellen Ausdrucksformen der empirischen Schülerkompetenz. Auch dienen sie nicht zur Interpretation der Daten, sie liefern für die phänomenale Beschreibung keine Erklärungen. Vielmehr resultieren die Aufgaben, die den Schülern gestellt wurden, aus getesteten Expertenurteilen, sie sind damit statistisch gewonnene Merkmale der verwandten Testtheorie. Ihre Evidenz verdanken sie mehr dem Alltagswissen der Experten als einer theoretischen Modellbildung. Die Bezeichnungen für die Stufen drücken das klar aus: »Rechnen auf Grundschulniveau, elementare Modellierungen, Modellieren und begriffliches Verknüpfen auf dem Niveau der Sekundarstufe I, umfangreiche Modellierungen auf der Basis anspruchsvoller Begriffe, komplexe Modellierung und innermathematisches Argumentieren« (vgl. PISA 2001, S. 160). Schulstufenniveaus werden postuliert, es geht vom Elementaren über das Umfangreiche zum Komplexen. Pädagogen nennen das vom Einfachen zum Schweren. Wissen kann man aber nicht etwas, das an sich elementar oder komplex, einfach oder umfangreich ist, sondern immer nur mit Bezug auf eine je besondere Interaktion (Vermittlung) von Aufgabe und Bearbeiter. Und diese Interaktion folgt der Logik eines individuellen Bildungsganges, nicht aber der einer Testtheorie.

Unbeeindruckt von solchen systematischen Beschränkungen der Leistungsfähigkeit des Paradigmas verspricht es, alles zu erfassen, sofern es nur in entsprechende operationalisierte Forschungsfragen umformuliert wird. Die Grenzen dieser Operationali-

sierung sind fließend: Kann man nicht in die Köpfe schauen, beobachtet man ihr Verhalten; kann man das nicht, so befragt man sie über ihr Verhalten und über ihre Meinungen. Bleiben nach den Studien viele Fragen letztlich offen, lassen sie sich mit einer Erweiterung oder einem Ausbau der gleichen Forschung beantworten. Es gibt keine systematisch blinden Stellen in diesem Paradigma, sondern nur Anschlussforschung. Mit anderen Worten, diese Forschung ist so eingerichtet, dass sie nicht scheitern kann. Aus ihr kommt immer etwas heraus, schon weil massenhaft Daten erhoben worden sind und die Methode ihre Expansion selbst nahe legt.

Frank-Olaf Radtke hat kürzlich (2003) daran erinnert, dass der Doyen dieser pädagogisch psychologisch orientierten Forschung kurz vor seinem Tode die Forschungen zum Lehren und Lernen bilanzierend inspizierte: »Es gibt fast nichts, was man [...] nicht mit dem Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung gebracht hätte. Die Folge davon war und ist eine Inflationierung der in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen berücksichtigten potentiellen Einflußvariablen mit dem ebenso verallgemeinerbaren wie enttäuschenden Resultat, daß sich keine substantiellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedenen Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen. Dieser Eindruck verändert sich auch nicht, wenn statt einzelner Untersuchungen mit Hilfe statistischer Metaanalysen die Befunde aus vielen einschlägigen Studien simultan berücksichtigt werden. Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und auf nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt (Fraser 1987), könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist« (Weinert 1989, S. 210).

Radtke kommentiert den ungebrochenen Enthusiasmus kopfschüttelnd: »Aber, so Weinert unverdrossen, es wäre voreilig, die Suche nach Variablenzusammenhängen und Forschungen zur Konstruktion präskriptiver Lehrmodelle aufzugeben« (ebd., S. 211), so dass »bis zur Entschlüsselung der strukturellen Zusammenhangsmuster zwischen Lehr-, Lern- und Leistungsvariablen noch viel zu tun (bleibt)« (ebd., S. 212)« (Radtke 2003, S. 127).

22.155, und nichts Genaues weiß man nicht. Aber das ficht diese empirische Bildungsforschung nicht an, sie lebt mit und von dieser Frustration und sie macht sich mit der nächsten Studie der Erfindung einer neuen, vielleicht aussagekräftigen Variable und Konstellation von Variablen wieder ans Werk.

Zieht man von dem Aufwand den Ertrag ab, den diese Großforschung hervorbringt, so zeigt sich, dass der Verzicht auf Theorien und auf die Wahrnehmung der Wirklichkeit als einer erschließungsbedürftigen Totalität, die Aussagen durchweg ins Triviale treiben lässt. Sicher weiß man danach oft nur, was man auch ohne diese Forschung wusste.

Wäre die skizzierte empirische Bildungsforschung mehr als nur ein boomender Mainstream des large scale assessment und vieler kleiner Lehr-/Lernforschungen, nicht bloß die aktuelle Mode, zeigte sich in ihr vielmehr klar und unzweideutig der Stand der Kunst, so wäre die Abhandlung an ihr Ende gekommen. Es bliebe eine herrschende Lehre, die sich um die Kritik und die mit ihr formulierte Alternative einer *Bildungsforschung* nicht kümmern muss. Die Karawane zieht weiter.

Die Forschung unterschlägt in der Regel die Genese ihres Standes. Von der soll kurz – als Intermezzo – die Rede sein. Ich habe das Glück, den Abstieg der traditionellen Pädagogik und den Aufstieg der empirischen Bildungsforschung in meiner wissenschaftlichen Biographie hautnah erlebt zu haben. Das Studium der Erziehungswissenschaft mit den ebenfalls studierten Fächern Psychologie, Soziologie und Philosophie war erst gerade möglich geworden, da aus einem pädagogischen Seminar an der Westfälischen-Wilhelms-Universität ein erziehungswissenschaftlicher Fachbereich geworden war: mit einer Flut von neuen Stellen, die oft mit frisch examinierten Soziologen und pädagogischen Psychologen besetzt wurden, auch weil es keinen bereits im neuen Fach ausgebildeten Nachwuchs gab. Der Umwandlung des Titels folgte der Segen von oben. Das Fach suchte ihn mit Bildungsreform und »Begleitforschung« zu legitimieren. Die Pädagogik hatte in dieser Zeit – wie Herwig Blankertz später konstatierte – »mit einem Seitenblick auf Nachbardisziplinen eine Wandlung von einer Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft vollzogen«, also genau das, was Herr Weiler anmahnt.

Das Studium zerfiel förmlich in einen kleinen traditionellen Teil: der Lektüre von Erich Wenigers Lehrplantheorie, Wilhelm Flitners »Allgemeiner Pädagogik«, Schleiermachers Vorlesungen, dem Lieblingsbuch meines Lehrers dem »Emile« und den zeitgenössischen Konstitutionstheorien der modernen Pädagogik. Bei Blankertz lasen und diskutierten wir Heydorns Widerspruchsbuch, und privat studierten wir die Blankertz'schen Analysen des 18. und 19. Jahrhunderts. Diese Studien überformte freilich als weitaus größerer Teil die Lektüre der sozialwissenschaftlichen Literatur, die Habermas und Mollenhauer in ihren Literaturverzeichnissen versammelten. Wie selbstverständlich mühten wir uns mehrere Semester mit der amerikanischen Ausgabe des »Kerlinger« (»Foundations of Behavioral Research Educational and Psychological Enquiry« von 1969) ab, und machten erste Gehversuche in empirischer Bildungsforschung.

Bildungsforschung hatte es in Münster bis dahin nicht gegeben. Die, die sich nun bemerkbar machte, hieß Curriculumforschung und war, wo sie überhaupt Forschung war, Fragebogenforschung und, was mir schon mit dem Titel als Wissenschaft rätselhaft dünkte: Delphi-Technik. In Münster war die Forschung entgegen der Robinsonschen Langfristigkeit am Berliner Max-Planck-Institut mittelfristig. Sie fühlte sich stark, wenn sie Bildungstheorie als Frage nach dem geordneten Bildungssinn des modernisierten Lehrgefüges mit den neuesten Theorien strukturierte, die freilich alleamt nicht von Pädagogen stammten. Viele bastelten an fachdidaktischen Strukturgeräten, die mehr von Habermas handelten als von der Didaktik. Anfang der 70er

reiste ich nach Bielefeld in das Forschungskolloquium des Herrn Luhmann, um die avancierte Theorie im Labor kennen zu lernen. Warum ist das bemerkenswert? Ich dachte nicht daran, einen Halt bei Hentigs Laborschule in nascendi zu machen.

Manche der Kollegen von damals bekräftigten ihren Willen zu einer sozialwissenschaftlichen Wende dann weniger durch den forschenden Umgang mit den neuen Theorien als vielmehr damit, festen Boden durch ihre Integration in die bereits früh von der pädagogischen Psychologie und der Lehr-/Lernforschung bestimmte AEPF (Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung) zu finden. Mit deren Durchsetzung als mehr als nur einer Arbeitsgemeinschaft wurde dann eine Art Demarkationslinie gezogen: die zwischen den Empirikern und den anderen, die damit in den Augen jener zu Nicht-Empirikern wurden.

Barbara Schöneberger
Bayern

»Ich war definitiv in den Fächern Musik und Latein ein Ass. Mathe und Physik waren dafür nicht so Trumpf. Mein Mathelehrer sagte immer, wenn er mir meine fünfer und sechser Noten in den Mathearbeiten zurückgab: ›Na Barbara, warst wieder in Hochform.« Das ganze aber auf tiefsten Bayerisch – sehr wichtig, dass zu erwähnen!!«

Die AEPF war keineswegs der Ort der scientific community, an dem ein neuer Typus von Forschung kreiert wurde. Vielmehr ging es darum, das in den Nachbardisziplinen vorgemachte, dort auch vielfach variiert Betriebene einer quantitativen Befragungs-, Beobachtungs- und Testforschung nun als pädagogische Forschung bzw. dann als empirische Bildungsforschung auszuzeichnen.

Systematisch betrachtet ergaben sich bei der Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft drei Alternativen des Übergangs von einer interpretierenden zu einer forschenden Disziplin.

(1) Pädagogische Forschung konnte man begreifen als Forschung, die selbst eine pädagogische (aufklärende, eingreifende, erzieherische) Wirkung entfalten will und darin erst wesentlich pädagogische Forschung wird. Das war eine starke Phantasie von 1972 bis 1977, sie wurde Handlungsforschung genannt.

(2) Pädagogische Forschung konnte begriffen werden als Forschung, die sich auf das Feld der Pädagogik bezieht, indem sie diesem mit einer ihm angepassten Methodologie, eigenen Instrumenten und vor allem einer spezifischen Objekttheorie mit

Folgen für die Methodologie und Methode zu Leibe rückt. Es ging damit um die Entwicklung einer möglichst sachhaltigen empirisch gesicherten Theorie der Praxis der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts bzw. der Didaktik (eben so wie es die Nachbarwissenschaften mit ihren Grundbegriffen vorgemacht hatten und gerade damit eine Identität als forschendes Fach begründen konnten).

(3) Und drittens konnte man gegenseitig zu dieser feldspezifischen Variante pädagogische Forschung begreifen als sozialwissenschaftliche, die je nach Thema sich an die disziplinären Objekttheorien und Methoden anschließt, die in den Nachbarwissenschaften für andere Felder oder aber eben allgemein für den Menschen und die Gesellschaft er- und gefunden worden sind. Im Wesentlichen, nachdem die Biologie als Lieferant für anthropologisches Wissen für eine längere Zeit ausfiel, lief das darauf hinaus, die pädagogische Psychologie und die Bildungssoziologie als pädagogische Forschung einzusetzen.

So geschah es dann auch mehrheitlich, sieht man etwa von Hellmut Beckers Ansatz für das Berliner MPI ab, die Ökonomie und das Recht ins Boot der empirischen Bildungsforschung zu holen. Für Becker war die überlieferte Pädagogik so sehr im schlechten Sinne philosophisch, dass er für sein Institut eine pädagogische Forschung im feldspezifischen Sinn erst gar nicht mehr vorgesehen hatte. (Es ist merkwürdig zu sehen, dass Herr Weiler immer noch so denkt, wie Hellmut Becker es in den 60er Jahren begründet tat.)

Für die meisten der nun einen eigenen Forschungsmarkt begründenden empirischen Pädagogen schien es weder notwendig noch sinnvoll zu sein, analog zu einer psychologischen Erforschung von Zentralkategorien wie Lernen, Entwicklung, Gedächtnis oder Intelligenz oder einer soziologischen Forschung der Sozialisation, der Organisation und der Systementwicklung, eine Erforschung der Erziehung, der Bildung oder auch nur der Didaktik zu entwerfen.

Bildung blieb auch deswegen eine Domäne für »Stratosphärenkenner« (Heimann) oder markierte den Kampfplatz der Postulatepädagogik (etwa als Kanondebatte). Erziehung galt Empirikern wie Theoretikern als ein Terrain voller ideologischer Anmutungen und Phantasien. Für die einen bedeutete es die Reflexion über Zwangsmaßnahmen, die Schmutzdecke des Geschäfts. Sie wurde entsprechend missachtet. Für andere, denen die Zucht und Ordnung ein Anliegen war, wurde Erziehung Inhalt ihrer Predigten. Didaktiker konstruierten munter weiter, und wenn sie – was selten genug vorkam – empirisch werden wollten, bedienten sie sich vor allem bei den Formen der Lehr-/Lernforschung.

Wer von ihnen kam auf die Idee, die Didaktik als Vermittlung empirisch zu wenden und damit eine Weise der Bildungsforschung zu begründen, die als pädagogische das disziplinäre Programm eines »einheimischen Begriffs« in Forschung übersetzte?

Wir können keine Forschungen benennen, die die Thesen des »Muts der Erziehung« einmal geprüft hätten, dass also etwa die Vorstellung von Glücksansprüchen in der Erziehung die Kinder neurotisieren? Wer hat genau studiert, was bestimmte erzieherische Konstellationen in Familie oder Kindergärten und Schulen bewirken? Gab es eine *pädagogische* Wirkungsforschung über Erziehung?

Wer hatte von den empirisch Gewendeten ein Interesse herauszufinden, welche verallgemeinerbare Erziehungs- und Bildungserfahrungen Schule nach sich zieht? Man las etwas über den heimlichen Lehrplan (was man aber immer schon wusste) und studierte Dreebens verdienstvolle funktionalistische Ausbuchstabierung dessen, was man in der Schule (sozialisatorisch) lernt. Aber eine Forschung, die die Bedingungen untersuchte, unter denen Pädagogik nicht nur eine Funktion erfüllt oder Funktion ist, sondern als Pädagogik operiert, also mit dem Versprechen auf die Erziehung zur Mündigkeit, die Bildung der Individualität und die Vermittlung als »freieste Wechselwirkung von Ich und Welt« auftritt? Fehlanzeige! Wer suchte nach Modellen, um zu erschließen, warum die Schule gegen das, was sie zu sein beansprucht, unausgesetzt verstößt und warum das nicht zu Protest geht? Und welche Bildungswirkung das wiederum auf die Lernenden und Lehrer hat? Wer hat versucht, die Kategorien Unbildung, Halbbildung und Bildung empirisch sachhaltig zu machen? Adornos Vortrag zu den »Tabus über dem Lehrberuf« und die »Theorie der Halbbildung« sollten Forschungen inspirieren. Die Texte wurden breit in der Pädagogik rezipiert, aber von den Forschern nicht aufgegriffen. Hellmut Becker entschuldigte sie mit dem Hinweis, sie hätten das alles für so treffend erachtet, dass sie nicht einsahen, warum man es noch einmal durch Forschung bestätigen sollte. Welche Zurückhaltung der Forschung als bloße Verifikation bestand damals!

Ich behaupte vor diesem Hintergrund zur Lage:

Die Krise des Faches liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Erziehungswissenschaft es versäumt hat, eine eigenständige, die eigenen Fragen ernst nehmende und aufgreifende Empirie zu entwickeln.

- Wenn heute am Fach gezerrt wird, und Kapazitäten als überflüssig wegfallen,
- wenn das Fach zugleich verantwortlich gemacht wird für das Ungemach, das von den Bildungsanstalten ausgeht,
- wenn wir Probleme haben, Professuren mit geeigneten Pädagogen, die empirische Bildungsforschung betreiben, zu besetzen, so ist das auch eine Folge dieses Versäumnisses einer originären empirischen Wende des Faches.

VII

Es kann abschließend nicht um eine Würdigung all der Anstrengungen gehen, die es im Fach gegen die generelle Tendenz gegeben hat. Diese *Bildungsforschung* wird in den entsprechenden Handbüchern vorgestellt. Statt dessen möchte ich die eigenen Arbeiten auf das Programm einer empirischen *Bildungsforschung* beziehen.

Das, was wir uns im Rahmen der Kollegscheulevaluation von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen 1977-1982 zutrauten, basierte auf naivem Eigensinn: Wir suchten nämlich nach einer Alternative zu einer Schulvergleichsforschung (zur Gesamtschule), die die Probanden damals zwar nicht mit Bauernhäusern, die Pyramiden als Dach haben (PISA 2001, S. 154), konfrontierte, aber mit solchen Items wie die »Maid ist zart besaitet.« und »Der Brotlaib als Leibspeise«. Das geschah, um heraus-

zufinden, ob Gesamtschüler mit Gymnasiasten in Sachen Rechtschreibung mithalten konnten. Niemand von uns erachtete dergleichen als valide und konnte sich vorstellen, auf diese Weise etwas über die Wirkung der neuen Form von Schule im Vergleich zu den überkommenen zu erfahren. Für unsere Schulvergleichsforschung gerichtet auf die integrierte Sekundarstufe II, wollten wir eine neue Forschung erfinden, eine pädagogische: Wir nannten sie Bildungsgangforschung.

Wir dachten dabei an etwas, was jeder Kenner der Tradition auswendig hersagen konnte, aber deswegen noch nicht empirisch gehaltvoll bestimmen musste. Wie zitierte Herwig Blankertz Wolfgang Klafki? »Bildung ist nur zureichend definierbar als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und dem des Subjektes auf sein Selbstsein.«

Das ist die etwas weniger pathetische Ersatz-Formel für Bildung als die »freieste Wechselwirkung zwischen Ich und Welt« (Humboldt). Die Formel verlangt die Klärung mehrerer Sachverhalte:

(1) Grundsätzlich, also theoretisch, geht es um den empirischen Ort der Bildungstheorie: Wo und wodurch werden die beiden Ansprüche miteinander im Sinne von Bildung thematisch vermittelt, so dies überhaupt und nicht bloß angepasstes fremdbestimmtes Lernen geschieht. Welches sind Kategorien, die den Blick auf die Sache zu schärfen erlauben, welche Methode erlaubt es, die Sache empirisch zu erfassen?

(2) Sodann geht es spezifisch darum: Wie geschieht die Vermittlung von fachlichen Inhalten im Verlaufe eines zeitlichen Kontinuums, dass überhaupt etwas als Ganzheit (ein kognitives Schema, ein Orientierungsmuster, ein generativer Begriff für das Thema/die Themen eines Unterrichtsfachs, eine Stufe der Kompetenz) in die Kontinuität des Bewusstseins treten kann (subjektives Curriculum).

(3) Zur anderen objektiven Seite: Welche Form nimmt das Vermittelte mit der Organisation des Unterrichts an (als Aufgabe und Unterrichtsstoff, als deren Verhandlung im Unterrichtsprozess). Wie repräsentiert der Lehrer mit seinen Sachen die Welt, die er den Schülern bloß vermitteln, die er aber nicht definieren darf? Welche Rolle spielt die Subjektivität des Lehrers und die Organisationsform Schulunterricht bei der Transformation der Welt in Unterricht (das objektivierte Curriculum)?

(4) Wie trägt all das zusammen auch zur Entwicklung soziomoralischer Orientierungen bei den Heranwachsenden bei. Welche Moral vermittelt die öffentliche Erziehung, in dem sie sich mit Normen rechtfertigt, deren Unterbietung sie gleichzeitig systematisch betreibt (der empirische Ort des erziehenden Unterrichts)?

(ad 1 und ad 2) Unsere damalige Aufgabe war es, zu evaluieren, ob die integrierte Bildung zur Studierfähigkeit und zur Berufsfähigkeit führt, als integrierte womöglich zu einer besseren Befähigung. Dafür beschlossen wir, weder auf eine Curriculum-evaluation zu setzen, also zu prüfen, ob die Schüler am Ende gelernt haben, was ihnen gelehrt wurde, noch abstrakt sie mit dem Konstrukt der Studierfähigkeit und Berufsfähigkeit zu messen. Und es schien uns nicht reizvoll und der Sache nicht angemessen, das aufgeworfene theoretische und empirische Problem der Rekonstruktion der Bildungseffekte durch den Bildungsgang zu umgehen, indem wir es an die Probanden weiterreichten: d.h. mit deren Befragung darüber, wie zufrieden, orientiert, kompetent usf. sich die Schüler fühlten und ihre sog. Abnehmer sie einschätzten.

Statt dessen suchten wir nach einem tertium comparationis für die zu untersuchenden Bildungsgänge und fanden es in deren innerer Logik. Dafür nutzen wir einen Begriff aus der empirischen Entwicklungspsychologie und übersetzten ihn in unsere Aufgabe: Wir fragten nach den mit dem objektiven Bildungsgang subjektiv gesetzten *Entwicklungsaufgaben* der Schüler.

Sandra Maischberger
Berlin

»Ich hätte in keinem Fach einen ›PISA-Meister‹ gemacht. Am ehesten vielleicht noch in Deutsch, Musik oder Englisch. In Physik und Chemie wäre das aber definitiv nichts geworden. Einmal wollte unser Klassen-Punk tatsächlich im Physikunterricht eine Antwort geben, doch als er den Mund aufmachte, um zu antworten, musste er stattdessen rülpfen.«

Wie gelingt es der Schule – erst einmal unabhängig davon, wie gut es gelingt –, für die angehenden Erzieher – das war mein Hauptthema – die gestellte Aufgabe der professionellen Vorbereitung auf den Beruf und das Studium durch einen Bildungsgang für Schüler zu strukturieren? Und gleichzeitig: Wie gelingt es den Schülern – erst einmal unabhängig davon, wie gut es gelingt –, die ihnen (von der Gesellschaft) gestellte Aufgabe so zu interpretieren und sich zuzueignen, dass daraus *ihr eigener* Bildungsgang wird?

Es geht also um etwas objektiv Allgemeines und etwas subjektiv Eigensinniges und um die spannende Frage: Kommt zusammen, was zusammengehört: Vermittlung und Aneignung?

In der Tradition geschult konnten wir uns keine Bildungsforschung vorstellen, ohne diese Vermittlung und das heißt die beiderseitige Erschließung: die der in der jeweiligen Sache objektivierten Bildungsaufgabe und der im Subjekt stattfindenden Bildungsbemühung. Im Bildungsgang der Schüler spiegelt sich die Erfahrung mit dem objektiven Anspruch der Schule und in diesem die Annahmen zur Vermittlung der Aufgabe mit der Subjektivität der Schüler. Dabei geht es nicht einfach um die Frage der Passung oder der Differenz, sondern um die Logik des Zusammenhanges, die unabhängig vom Maß des Gelingens als solche zu bestimmen ist.

Nach einer zweijährigen Aufnahme und Analyse einer Vielzahl von Unterrichtsverläufen wurde uns klar, dass in jeder der untersuchten Lerngruppen in den verschiedenen Schulen zu bestimmten Phasen des Bildungsgangs kontinuierlich ein bestimmtes Problem strittig behandelt wurde. Es war nicht das explizite Thema des

Unterrichts, sondern gleichsam das implizite und latente, von dem aus Lehrer und Schüler sich zum expliziten Stoff verhielten. Immer ging es um eine spezifische Kompetenz, die die Schule von den Schülern erwartete und die diese selbst entwickeln wollten:

(1) Zu Beginn, mit der unsicheren Eignung der Novizen, wurde das richtige Berufsrollenverständnis des Erziehers bearbeitet. Allein auf dieser programmatischen Basis konnte eine strukturierende, subjektiv orientierende und objektiv zustimmungsfähige Erwartung an die Ausbildung aufgebaut werden. (2) Mit dem ersten Praktikum geriet die Fähigkeit zur pädagogisch professionellen Wahrnehmung der Adressaten ins Blickfeld: Würde sich dort bewähren, was die Schüler in die Ausbildung an kommunikativer Kompetenz einbrachten und würden sie damit in Praxis und Schule Anerkennung finden? (3) Mit den längeren Praktika in der Mitte der Ausbildung ist die Aufgabe verbunden, nach ersten kurzschrittigen Versuchen konzeptionell pädagogisch zu arbeiten, die eigene Motivierung für die pädagogische Praxis mit den verschiedenen Adressaten ausgehenden Herausforderungen zu verbinden. (4) Schließlich vor dem Ende der Ausbildung bricht die Frage auf, wie man als Berufsanfänger noch lernen könne, was man noch nicht beherrscht, damit man nicht den Praxisschock erleiden und auch die Ausbildungsschule nicht blamiert. Eine Strategie der einsetzenden Professionalisierung in der Praxis wird gesucht (siehe ausführlich Gruschka 1985).

Die vier Entwicklungsaufgaben werden gelöst durch eines der möglichen, subjektiv erarbeiteten und objektiv gleichsam lizenzierten Orientierungsmuster für pädagogisches Handeln. Sie werden getragen mit unterschiedlich weit elaborierter Kompetenz des thematischen Benennens, Bewertens, Erklärens und Entwerfens von Handlungsoptionen. Nicht alle Schüler lösen alle Entwicklungsaufgaben. Der Bildungsgang ist auch durch Krisen der fachlichen Entwicklung und Identitätsbildung begleitet. Deren Sinn ist oft nicht ein individueller, er wird vielmehr durch zentrale Widersprüche in der Lehrpraxis hervorgerufen, die im Kern der Kontrollfunktion der Schule entspringen. Wir haben diese als kritische Schwellen zu den vier Entwicklungsaufgaben rekonstruiert, weil wir sie in allen Lerngruppen gefunden haben.

Die Reaktion auf die »Erzieherstudie« las sich wie eine Bestätigung für die eingangs beschriebene Lage. Eine Reihe der Erben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erkannten in der Anlage des Unternehmens, dass damit Bildungstheorie empirisch an die Füße gestellt werden kann. Von Vertretern der empirischen Bildungsforschung kam nur selten eine Reaktion. Mal hieß es von Rolf Oerter, es sei eine interessante *didaktische* Theorie. Der forderte zu dieser Zeit vor allem seine Psychologenzunft auf, nach dem Piaget-Paradigma nun mit Havinghurst Entwicklungsaufgaben zu studieren. Von einem Bildungssoziologen las ich, das sei eine interessante *pädagogische Studie*, aber keine zur Bildungsforschung pädagogisch-psychologischer Provenienz, denn es war viel Bildung drin.¹¹

Sofern der Bildungsgang nicht durch eine Sequenz von Entwicklungsaufgaben bestimmt werden kann, bleibt ein interessanter Ausweg: Man könnte nämlich die verschiedenen Schülern in den verschiedenen Fächern real gestellten Aufgaben des Unterrichts um ihre Lösungen als eine Sequenz im Sinne des fachlichen Bildungsgangs rekonstruieren.

ieren und damit die didaktisch-pädagogisch angestoßene reale Kompetenzentwicklung. Für empirisch Interessierte in unserem Fach, die Bildung in diesem Format untersuchen wollten, ergäben sich viele dankbare Themen.

(ad 3) Wenn man mit kleineren Einheiten als ganzen Bildungsgängen Bildungsforschung betreiben will, ergeben sich eine Fülle von weiteren Projektansätzen. Es geht um die Prozesslogik des Unterrichts als Veranstaltung, der Bildung bearbeiten muss, egal wie gut der Lehrer und die Schüler mit der Aufgabe klarkommen.¹² Muss, weil weder zur objektiven Seite der Inhalte noch zur subjektiven Seite der Lernmotive der Bildungssinn der Sache durch Unterricht zu eskamotieren ist. Jeder Unterricht, der mehr als repetitives Training ist, wirft in spezifischer Weise die Frage nach dem Ich-Welt-Verhältnis auf. Jeder besondere Inhalt steht dabei im Sinnzusammenhang eines disziplinären Erkenntnismodells und einer grundlegenden Fragestellung. Er will von daher vermittelt und angeeignet werden. Im Unterrichtsalltag wird die doppelte Blickrichtung als Begründung des Lehrers für das Lernen und als Rückfrage des Schülers an den Sinn des Stoffes virulent. Werden hier keine befriedigenden Auskünfte erteilt, so kommt es zum Lernen aus Zwang und zugleich zur notorischen Wiederaufrufung der Fragen.

An Unterrichtstranskripten der verschiedenen Schulstufen und Schulfachtypen und den in ihnen verhandelten Aufgaben wird von einer Gruppe (<http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/emp2.html>) gegenwärtig der Frage nachgegangen, ob ihnen eine übergreifende Modellbildung eines Unterrichts abgelesen werden kann, der notwendig Bildungsaufgaben stellt, um sie in einer bestimmten Logik als solche widerstill zu stellen.¹³

Bildungsaufgaben beziehen sich dabei immer auf ein Besonderes und ein Allgemeines des jeweiligen Unterrichtsinhalts. Wir können an den Transkripten sowohl die übergreifenden fachlichen Bildungsaufgaben festmachen, wie auch ihren Reflex in der interessierten Befragung der Stoffe durch die Schüler: In der Biologie (einer Stunde über Tintenfische) geht es etwa darum, wie man durch Beobachtung und Beschreibung die Funktionsweise einer ausdifferenzierten Natur erschließen kann. In der Mathematik haben die Schüler es etwa mit der Fassbarkeit und Berechenbarkeit von so Diffusem wie Wahrscheinlichkeit oder Unwahrscheinlichkeit zu tun. Im Religionsunterricht (über das Gleichnis vom Weinberg) geht es etwa um die Frage, wie weit wir mit irdischen gesellschaftlich definierten Ideen der Gerechtigkeit kommen, wenn wir uns die göttliche vorstellen. Im Geschichtsunterricht (über den deutschen Faschismus) wird die Frage bearbeitet, wie man erklären kann, warum die aufgeklärte Menschheit in die Barbarei zurücksinken konnte.

Dem geduldigen Leser der Transkripte, der nach der Fallstruktur der Bildungsaufgabe sucht, drängt sich eine solche zugleich als latenter roter Faden der Verhandlung und als sein Aufblitzen in manifest werdenden Augenblicken der Thematisierung der konkreten Inhalte auf. Das gilt auch für die die Kommunikation mittels Didaktik kontrollierenden Lehrer, denn auch deren Bildungsinteresse bricht immer wieder auf, ohne dass es dann freilich offensiv zum Kern des Unterrichts gemacht würde. Warum das so ist, wird ebenfalls an den Transkripten mit der Verlaufslogik von Unterricht immer wieder deutlich: Die Lehrenden haben kein Vertrauen in die Trag-

fähigkeit des Bildungsthemas als Unterrichtsgegenstand, sie agieren abwehrend, als ob sie mit ihm ein bodenloses Fass aufmachen würden. Die entsprechenden Nachfragen der Schüler erscheinen ihnen nicht als echt oder sie können in ihnen nicht das Interesse am Bildungssinn der Sache erkennen. Umso sicherer sind sie mit der Unterstellung, dass Schüler wenig Interesse an der Sache mitbringen und sie deswegen umwegreich für den Unterrichtsstoff motiviert werden müssen. Und schließlich verweist die Strukturlogik der didaktischen Kunstfehler auch darauf, dass die Lehrer oft wohl nicht in der Lage wären, das auch ihnen deutlich werdende eigentliche Thema ihres Unterrichts kompetent zur Seite der Sache zu entfalten. Von daher fliehen sie gleichsam in die fortschreitende Didaktisierung und rechtfertigen sich mit der Zwangssituation des Unterrichts: Man ist durch sie zur Oberflächlichkeit verurteilt, muss weiter im Stoff fortschreiten, auch wenn es gerade spannend wurde.

Besonders faszinierend ist zu sehen, wie trotz einer sich immer wieder einstellenden Erfahrung des Cooling Out (durch Nichtbehandlung des Interessanten oder dessen Verdeckung durch die didaktische Rahmung) die Bildungsaufgabe nicht verschwindet. Das, was im Unterricht immer wieder »invisibilisiert« (Radtke) wird, meldet sich unverdrossen zu Wort.

Ich halte das für einen eminenten Beleg dafür, dass, egal wie nüchtern wir über Unterricht urteilen mögen, es in ihm immer eben auch um Bildung im emphatischen Sinne geht. Grund genug, warum Pädagogik so etwas erforschen muss. Es geht um den schulisch induzierten Übergang von der Adorno'schen Unbildung, die den großen Fragen der Fächer ungemein nahe steht, zu der Halbbildung, mit der sich wohl die meisten Schüler zufrieden geben müssen, aber nicht alle wirklich mit ihr zufrieden geben wollen.

(ad 4) Abschließend ein Hinweis zum vierten Aspekt des Forschungsprogramms. Wir nennen ihn Erziehung zur bürgerlichen Kälte durch Schule und Unterricht.

Die Unterbietung der Bildungsaufgabe verweist nicht zuletzt auf die Notwendigkeit, den mit ihr aufgebrochenen Widerspruch (Heydorn nannte ihn den zwischen Bildung und Herrschaft) erzieherisch zu bewältigen, d.h. die Heranwachsenden mit ihm so zu verwickeln, dass sie lernen, mit ihm umzugehen. Dies geschieht interessanterweise ebenfalls im Spannungsfeld zwischen der pädagogischen Norm und der sozialen Funktion der Schule und des Unterrichts. Schule muss die vier pädagogischen Normen: der sozialen Allgemeinheit der Bildung, der Gerechtigkeit, der Mündigkeit und der Solidarität, postulieren und für sie zumindest der Tendenz nach Bewährungsfelder einrichten. Auf der anderen Seite aber dient die Zwangsinstitution Schule den Funktionen der Selektion, Qualifikation und Legitimation für die Gesellschaft, wie wir sie bei Parsons oder Dreeben entfaltet finden. Einerseits muss also jeder neue Unterricht postulieren, allen Schülern den Stoff zu vermitteln, andererseits sorgt die Institutionalisierung des Unterrichts dafür, dass just nach dieser Einstimmung der Schüler mit der Selektion begonnen wird. Die Lehrweise sichert nicht die soziale Allgemeinheit der Bildung, sondern rechtfertigt den Fortgang des Unterrichts auch dann, wenn Schüler noch nicht beherrschen, was sie dank Unterricht beherrschen sollten.

Die Schule verspricht pädagogische Gerechtigkeit als Rücksichtnahme auf jeden

einzelnen Schüler, zugleich aber behandelt sie, wenn es ernst wird, alle nach dem einen gleichen Maßstab. Nicht-Identisches und Persönliches wird zwecks legitimierter Zuweisung von Zukunftschancen in Klassenarbeiten blind für diese Unterschiede bewertet. Mündigkeit zielt auf die Verfügbarkeit des Heranwachsenden über sich selbst ab und rechtfertigt diese mit der Urteilsfähigkeit der Subjekte, die gelten muss, auch wenn sie zu Resultaten kommt, die nicht denen des Lehrers entsprechen. Aber dieser Inbegriff von Mündigkeit wird systematisch unterboten durch die Ausrichtung des Schülers auf die selbstständige Erfüllung fremdbestimmter und -kontrollierter Aufgaben. Solidarität konkretisiert sich in der postulierten Moral sozialen Lernens. Aber die Hilfe für den Schwächeren hat dort ihre Grenze, wo es um die Vereinzelung der Vereinzelteten geht.

Vom Kindergarten bis zum Studium werden die Heranwachsenden alltäglich mit den Widersprüchen zwischen Norm und Funktion konfrontiert. Sie müssen lernen, diese Widersprüche zu verstehen und sie auszuhalten, bzw. mit ihnen umzugehen, ohne dass sie sie aufheben könnten. Sie haben zu lernen, dass systematisch in der Schule nicht gilt, was in ihr als Moral des pädagogischen Umgangs gelten sollte. Sie werden, um das auszuhalten, veranlasst, in einer sie moralisch orientierenden Weise (wir haben eine begrenzte Zahl von Mustern der Widerspruchsverarbeitung gefunden) gleichgültig gegenüber der Unterbietung der Norm zu werden. Es geht darum, sich mit der Kälte vor der Kälte zu schützen, in der sie zu leben haben.

Nach einer langen Phase von Rekonstruktionen dieser vierfach gewichteten Widersprüche in einer Vielzahl ephemere scheinender Dokumente pädagogischer Alltagspraxis, die mehr deren Routinen verraten als das Aufbrechen von Konflikten oder gar Krisen, haben wir begonnen, mit Hilfe nachgestellter, alltäglicher Konflikte zwischen Norm und Funktion und durch klinische Interviews uns auf die Spur einer Ontogenese bürgerlicher Kälte zu machen. Das Konvolut von Interviews, Auswertungen, Qualifizierungsarbeiten und Publikationen ist in den vergangenen zehn Jahren so gewachsen, dass bald eine theoretische Synthese möglich wird.

Das, was von uns als Ontogenese der bürgerlichen Kälte gefasst wird, ist genau in dem Sinne Bildungsforschung, in dem der Frage nachgegangen werden kann, wie es im Subjekt zur Vermittlung der Ansprüche der Gesellschaft und denen des Rechts des Subjekts auf sein Selbstsein kommt. Die Entwicklung von Orientierungsmustern zur Verarbeitung der Widerspruchserfahrung spiegelt sowohl den Eigensinn der Subjekte als auch die Struktur der objektiven Situation, in die sie gestellt sind: kurz einen Bildungsprozess.

LITERATUR

- Blankertz, Herwig (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II, Soest 1986.
- Gräsel, Cornelia: Ökologische Kompetenz, München 2000.
- Gruschka, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden, Wetzlar 1985.
- Gruschka, Andreas: Bildungsforschung und Didaktik,
<http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/emp2.html>
- Gruschka, Andreas: Ontogenese bürgerlicher Kälte,
<http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/kaelte.html>
- Hollstein, Oliver et al.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht – Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Frankfurt 2002.
- Krummheuer, Götz: Narrativität und Lernen – Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens, Weinheim 1997.
- Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf eine neue Performanz-Kultur; in: Erziehungswissenschaft, Heft 27, 2003, S. 109–136.
- Weiler, H. N.: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft; in: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung, Opladen 2003, S. 181–206.
- Weinert, F.E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik; in: H. Röhrs / H. Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt, S. 203–214.

ANMERKUNGEN

- 1 Wenige Themen wurden in der »Pädagogischen Korrespondenz« so gemieden, wie die Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft, denn dann geht es immer auch um Selbstbespiegelung. Die interessiert nur die wenigen Wissenschaftler, die unsere Leser sind. Die Ausnahme von Regel sei gerechtfertigt mit den absehbaren Folgen, die der gegenwärtig massiv betriebene Umbau der Erziehungswissenschaft auch für die pädagogische Aufklärung und Praxis haben dürfte.
- 2 Die Pisa-Verlierer reagieren nicht alle auf diese Weise: Italiener regen sich nur wenig über ihr schlechtes Ergebnis auf, die USA sind auch als Verlierer die Gewinner und bei den Gewinnern, etwa in Finnland, klagen die Reformen darüber, dass ihnen zuhause keiner mehr die Klagen über die Systemschwächen abkauft.
- 3 Man studiere nur einmal die Kapitel zum Stand der Forschung, die etwa Anträgen bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft beigegeben werden müssen. Entweder wird dort erklärt, was anders gemacht werden soll, weil es andere bislang nicht gemacht haben, was noch nicht bedeutet, dass es auf einer Linie zu vorhergehenden Forschungen liegt. Oder aber der Antragsteller bezieht sich einfach auf die Forschungen, die er (und Kollegen) vorher gemacht hat, womit mehr business as usual als Fortschritt der Erkenntnis erwartet werden kann.
- 4 Einer von ihnen wohnt der Unterhaltungsendung »PISA – Der Ländertest« in der ARD als Experte bei. Der Sender berichtet stolz von 7.000.000 Zuschauern am 13.3.2004 und 70.000 Mitspielern im Internet.
- 5 Die Ahnungslosigkeit des Kritikers kann jeder bereits daran ermesen, dass er die bis in die Profildneurose hineinreichenden Abgrenzungen der Fachdidaktiken von der allgemeinen Didaktik, der pädagogischen Psychologie von der Soziologie und der Pädagogik schlicht außer acht lässt. Sie sind Ausdruck disziplinärer Identitätssicherung und eines differenten Blicks auf die Sache. Glaubwürdiger wäre Weiler, wenn er gelingende Beispiele für Interdisziplinarität liefern würde.
- 6 Weiler weist zwar stolz auf 1200 Seiten Wissenswertes über Lehrerbildung und fortgeführte »handbooks for teaching« und manches US-Amerikanische mehr hin, um zu belegen, dass in den USA die Mängelrüge nicht möglich wäre. Aber er liefert nicht einen Beleg dafür, dass diese gesammelten Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung genutzt werden (können), um das Schulsystem zu verbessern. Hier werden Postulate (in Eigenwerbung) mit Wirkungen kurzgeschlossen. Auf eine Evaluation der tatsächlichen Wirkung des vermeintlich Guten in den USA wird verzichtet, während sich hier das Schlechte schon mit dem gesunden Menschenverstand des Beobachters erschließt.
- 7 Nimmt man den Frontalunterricht nicht bloß als ein Etikett, sondern als eine analysierungsbedürftige Lehrform, wird man sie nicht einfach nur als solche identifizierend ausmachen und

als Variable in Messungen einbauen, vielmehr sie in ihren unterschiedlichen Qualitäten allererst bestimmen müssen. Dafür aber wäre es erst einmal notwendig, die Form selbst empirisch zu erforschen. Es ist mehr als strittig, ob das die herkömmliche Lehr-Lernforschung überhaupt leisten kann, ist ihr doch eigentümlich, dass sie sich nur selten für die Protokolle der pädagogischen Wirklichkeit interessiert. Sicherheit verspricht ihr das Experiment. Denn in ihm ist es möglich, die Faktoren zu isolieren und Störvariablen auszuschließen. Unterricht ist zwar Thema der Forschung, aber nicht ihr Gegenstand, denn er steckt voller Störvariablen.

- 8 Mir ist bislang kein Evaluationsbericht über die Erziehungswissenschaft bekannt, der nicht die Bestätigung der Vorurteile der Evaluatoren lieferte. Eigentlich hätten sie sich den Besuch bei den Evaluierten sparen können. Da es aber gar nicht auf die Untersuchung des Objekts, sondern auf den Prozess des Aufmischens der Institution ankommt, damit der Boden bereitet wird für Entscheidungen, über die weitgehend auch unabhängig von der Evaluation bereits entschieden worden ist, stört der Mangel an wissenschaftlicher Sorgfalt weder Auftraggeber noch Macher.
 - 9 Merkwürdigerweise entzündet sich dieser Streit weniger technisch in der sich vielfach anbietenden Kritik an der Unterbietung der Forschungsstandards und Gütekriterien, sondern positionell an konkurrierenden Ansätzen. In der Familie wird viel unter den Teppich gekehrt, aber der Nachbar scharf ins Visier genommen.
 - 10 Es hilft nicht einmal mehr der Hinweis darauf, dass die allgemeine Umstellung auf empirische Bildungsforschung angesichts der Marktlage dazu zwingt, Bewerber auf Stellen zu nehmen, die weder als Erziehungswissenschaftler noch als Forscher zureichend ausgewiesen sind. Auch findet man kaum Gehör, wenn man darauf dringt, dass die disziplinäre Struktur noch andere Kompetenzen als die der empirischen Bildungsforschung erforderlich mache. Danach verwundert nicht, dass in einem der größten erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche der Republik nicht einmal mehr eine Stelle für nötig befunden wurde, auf der nach dem Lehrstückcharakter der Schulgeschichte gefragt wird. Der Hochschulleitung reichte schon »Geschichte der Schule« um hier etwas Verstaubtes zu sehen.
 - 11 Das skizzierte Modell dieser Forschung wurde auf vier unterschiedliche Bildungsgänge mit unterschiedlichem Erfolg übertragen. Wo es schwer fiel, entsprechende signifikante Entwicklungsaufgaben aus der Entwicklungslogik beruflicher Handlungskompetenz abzuleiten, suchten die Kollegen – wie etwa in der Fremdsprachenstudie – nach den von den Schülern im Falle des erfolgreichen Lernens überstiegenen Kompetenzstufen, bzw. den eingesetzten Interlanguages als subjektiven Sprachstrategien als organisierendes Zentrum für die Kompetenzentwicklung. Eine der Erzieherstudie analoge Studie wurde später auf den Lehrerberuf bezogen. Ansonsten aber haben Kollegen wie M. Meyer ab Mitte der 80er Bildungsgangsforschung konstruierend in Bildungsgangsdidaktik einmünden lassen (vgl. Blankertz 1986).
 - 12 Hier kann ich nicht nur auf meine eigenen Arbeiten rekurrieren, wie sie theoretisierend zusammengefasst wurden in der »Didaktik« von 2002 und in vielen Fallstudien in der »Pädagogischen Korrespondenz«.
- Dieser Zugriff auf empirische Bildungsforschung findet sich auch in den Studien anderer Frankfurter Kollegen, etwa den jüngsten Unterrichtsforschungen der Gruppe von Frank-Olaf Radtke, in denen es am Beispiel des Geschichtsunterrichts zum deutschen Faschismus um die Frage geht, wie die Widersprüche zwischen Vermittlung und Aneignung im Unterricht kommunikativ ausgehandelt werden (Radtke et al 2002) oder in den Analysen von Götz Krummheuer zum grundlegenden Mathematikunterricht (Krummheuer 1997).
- 13 Seit vier Semestern werden diese Studien in einem gemeinsam mit Ulrich Oevermann durchgeführten Forschungsseminar behandelt und münden gegenwärtig in ein organisiertes und gefördertes Projekt ein – siehe <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/emp2.html>