

Tenorth, Heinz-Elmar

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog - Lernprozesse und Irritationen

Die Deutsche Schule 107 (2015) 3, S. 264-284



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog - Lernprozesse und Irritationen - In: Die Deutsche Schule 107 (2015) 3, S. 264-284 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259266 - DOI: 10.25656/01:25926

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259266>

<https://doi.org/10.25656/01:25926>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen¹

Zusammenfassung

Der Beitrag interpretiert den Dialog von Bildungsforschung und -politik seit 1990 als Kommunikation zwischen Systemen unterschiedlicher Handlungslogik (Macht vs. Wahrheit) und mit differenten Zeitmustern und Sozialformen und diskutiert, wie dennoch Verständigung möglich war. Dafür werden (i) eine emergente, zugleich stabile und flüchtige Form der Kommunikation sowie (ii) Konsens in einer theoretischen Modellierung des gemeinsamen Themas identifiziert, die für beide Akteure attraktiv sind, weil sie Wissensproduktion, Kooperation und autonome Praxis zugleich eröffnen, ohne allerdings (iii) die vollständige Kontrolle der Produkte der Kommunikation zu erlauben. Im Ergebnis sind deshalb gleichermaßen und wechselseitig Erfolge, produktive Lernprozesse und Irritationen zu verzeichnen, schon weil Bildungsforschung notwendig als „Unzufriedenheitsgenerator“ fungiert und politische Hoffnungen auf unmittelbar handlungsrelevante Ergebnisse systematisch nicht bedienen kann, trotz aller Evidenzrhetorik. Nüchternheit in den wechselseitigen Erwartungen ist deshalb nicht zufällig heute das Ergebnis.

Schlüsselwörter: Bildungsforschung, Bildungspolitik, Wissensproduktion, Wissenschaftskommunikation, Evidenzrhetorik

1 Dieser Beitrag beruht auf einer Keynote, die der Verfasser auf Einladung des Forschungverbundes „Bildungspotenziale“ der Leibniz-Gemeinschaft (WGL) zur Eröffnung der Konferenz „Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf“, Bonn, 7. Oktober 2014, in stark gekürzter Fassung vorgetragen hat.

Educational Research and Educational Policy in Dialogue – Learning Processes and Irritations

Abstract

This contribution interprets the dialogue between educational research and educational policy since 1990 as communication between systems of different logic of action (power vs. truth) and of different time patterns and social modes, and it discusses how understanding has though become possible. Therefore it (i) identifies an emergent, at the same time stable and elusive form of communication and (ii) consensus in the theoretical modeling of the common issue, which are attractive for both actors, because they open knowledge production, cooperation and autonomous practice simultaneously, but (iii) without allowing total control about the communication outcomes. This leads likewise to mutual success, productive learning processes and irritations, just as educational research acts necessarily as “generator of discontent” that cannot serve – for systematic reasons – political expectations of immediate and practically relevant results, despite of all rhetoric about evidence. The current effect is not coincidentally sobriety with regard to the mutual expectations.

Keywords: educational research, educational policy, knowledge production, scientific communication, rhetoric about evidence

*Zur Erinnerung an
Jürgen Diederich und
Achim Leschinsky*

1. Das Thema und sein Problem

Man muss der Versuchung widerstehen, das Thema im Rückblick auf die jüngere Vergangenheit personenbezogen, prosopographisch oder biographisch, gar autobiographisch abzuhandeln, so naheliegend das ist; denn das Erzählen von Geschichten, zumal mit Helden und Schurken, gehört ja zum genuinen Geschäft des Historikers. Aber dann hat man Mühe, angesichts der unvermeidbaren Konzentration auf einen kleinen Kreis von Personen, die sich als Beteiligte aus Bildungsforschung und Bildungspolitik z.B. in der bundesdeutschen „Beiräterepublik“ (vgl. Horstkemper/Tillmann 2002) identifizieren lassen, kriminalsoziologischen oder verschwörungstheoretischen Annahmen zu entgehen. Aber natürlich besteht kein Zweifel: Wenn Bildungsforschung und Bildungspolitik zueinander finden, da treffen sich nur die, die sich schon immer treffen. Nur, die Gründe für solche Muster der Kartellbildung sind verschwörungstheoretisch nicht zu klären und eine selbständige Diskussion solcher Vermutungen ist hier auch nicht beabsichtigt.

Eine biographisch-prosopographische Methode hätte aber auch methodische Nachteile; denn sie würde letztlich doch nur anekdotische Evidenz erzeugen, aber die

reicht auch für Bildungshistoriker und -historikerinnen nicht aus (obwohl die Anekdote als Form des Philosophierens durchaus anerkannt ist)². Die biographische Methode ist bildungshistorisch vor allem deswegen ein Problem, weil die Forschung es dabei mit dem Zeitzeugen zu tun hat, und der ist der natürliche Feind des Historikers. Da wir das – Zeitzeuginnen und Zeitzeugen – in der Relation von Forschung und Politik aktuell aber alle sind, ist zuerst theoretische und methodische Distanz angebracht.

Das ist schon angesichts der gängigen Attribuierung notwendig, mit der die Relation von Forschung und Politik als Dialog stilisiert wird. Aber geht es wirklich um einen Dialog, gar im pädagogischen Sinne, etwa in dem von Martin Buber emphatisch definierten Status eines „wahren Gesprächs“ zwischen „Ich und Du“ (Buber 1923/2008; vgl. auch 1973)? Wahrscheinlich ist das nicht gemeint; es wäre jedenfalls nicht einfach einzulösen, liest man Buber selbst: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es. Wenn der Mensch Ich spricht, meint er eins von beiden.“ (Buber 1923/2008, S. 4) Und weiter, damit man die Dimensionen sieht, die für einen Dialog, d.h. ein „wahres Gespräch“, dann unterstellt werden: „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du“ (ebd., S. 71). Letztlich müssten sich Politik und Forschung dialogisch in Gott treffen – aber wer kann das versprechen? Nicht einmal Bildungshistoriker und Bildungshistorikerinnen.

Realistisch sollte man deshalb Dialog mit Kommunikation übersetzen, auf die personenbezogenen Geschichten und Erläuterungen verzichten und als Thema und Problem nur die Kommunikation zwischen Systemen unterstellen. Das sind zudem Systeme, die sich nicht nur nach unterschiedlichen Handlungslogiken organisieren – zwischen der Macht und der Herstellung bindender Entscheidungen in der Politik sowie der Wahrheit und der Konstruktion geltungsdifferenter Aussagen in der Wissenschaft –, sondern auch von anderen Zeitmustern und Sozialformen regiert werden (Wissenschaft z.B. kann besser warten und ist auch nicht abhängig von allgemeinen Wahlen, sondern primär, wenn auch nicht allein, von der *Scientific Community*). Vor diesem Hintergrund der Differenzen – das ist die *Ausgangsprämisse* der folgenden Überlegungen – muss man sich zunächst wundern, dass sich hier überhaupt Kommunikation ereignet, über die Grenzen hinweg, offenbar auch nicht nur zufällig, sondern inzwischen erwartbar, nahezu regelhaft in modernen Welten. Seit im frühen 19. Jahrhundert Wilhelm von Humboldt die ‚wissenschaftliche Deputation‘ einrichtete, weil es der Verwaltung an der notwendigen Expertise fehlte, ist es nahezu alltäglich geworden, dass Wissenschaft und Politik miteinander kommunizieren, auch in Bildungsfragen. Überraschend bleibt es trotzdem, dass es diese Kommunikation gibt, auch als Kooperation und gelegentlich sogar im Konsens.

2 Man lese nur H. 3/2014 der Zeitschrift für Ideengeschichte, das sich ganz der Anekdote widmet, als Form und in Exempeln.

Um die Dimensionen dieses an sich unerwartbaren Ereignisses zu sehen, soll im Folgenden (2.) das System nach Anlass und Ursachen sowie seinen Mechanismen beschrieben werden, das sich Wissenschaft und Politik eingerichtet haben, um Bildungsforschung zu betreiben bzw. Bildungsforschung politisch nutzbar zu machen. Dann wird, knapper und thesenhaft, die Frage diskutiert, wie dieses System wirkt, was es als Leistungen erbracht hat, aber nur in zwei Dimensionen, im Modus der Lernprozesse (3.) und in der Form der Irritationen (4.), bevor am Ende (5.) für das Exempel der „Bildungspotenziale“ und ihrer Erforschung gefragt wird, ob sich die Kommunikation relativ zu den Erwartungen der beteiligten Akteure verbessern lässt. Die zentrale These dafür ist, dass der Modus der Verbesserung wohl nur in der Ernüchterung über die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen bestehen kann, auch angesichts der Forschung über „Bildungspotenziale“.

2. Das System der Kommunikation von Bildungsforschung und Bildungspolitik

Das System, in dem sich Wissenschaft und Politik eingerichtet haben, um Bildungsforschung zu betreiben bzw. Bildungsforschung nutzbar zu machen, ist in seiner aktuellen Gestalt zwar erst relativ neuen Datums, vor nicht mehr als 25 Jahren erfunden – wie jeder weiß, der das Loblied der sogenannten ‚empirisch‘ orientierten Bildungspolitik singt –, aber Anlass und Ursache ihrer Kommunikation sind alt. Sie verdanken sich zugleich einer – auf beiden Seiten existenten – Notlage und einem, ebenfalls beidseitigen, missionarischen Impetus. Die Politik basiert auf Macht, Information und einem zukunftsbezogenen Gestaltungswillen, aber – und das ist ihre Notlage – die Informationen über die Welt, die sie selbst erzeugen kann, reichen in der Moderne nicht mehr aus; sie bedarf der Wissenschaft, mit dem Folgeproblem, dass sie das Monopol für die Definition der Situation und die Legitimation ihres Handelns verliert, so dass Wissenschaft ins Spiel kommt, ein notorisch unberechenbarer Partner. Das liegt an dessen Ambition, autonom die Welt zu erforschen, im Namen der Aufklärung (gleich ob kritisch oder positivistisch), also, trotz Max Webers Warnungen, mit eigenem missionarischen Bewusstsein, allerdings – das ist ihre Notlage – selbst mit Unwissenheit als Ausgangspunkt und zugleich ohne die vollständige Verfügung über die Ressourcen, die solche Praxis möglich machen. Deshalb bedarf sie der Politik und des Wissenschaftssystems, denen gegenüber sie sich gleichwohl, im Vertrauen auf das Wissen, das sie erzeugt, erhaben fühlt.

Dieses System dokumentiert also die Verwissenschaftlichung der Politik und die Politisierung der Wissenschaften zugleich. Es basiert schon wegen dieser Verschränkung auf spannungreichen Voraussetzungen, und es ist kein Wunder, dass die Geschichte dieser Relation in der Moderne sich als eigener Lernprozess charakterisieren lässt. Im Kontext der Bildungspolitik arbeitet das System heute z.B. nicht mehr

personal (so wie Humboldt und Schleiermacher sich Unter den Linden trafen, explizit ohne Fichte, um die preußischen Bildungsreformen zu machen – auch wenn Jürgen Baumerts Besuche in der Hannoverschen Straße, explizit ohne Gruschka, Analogiebildung erlauben). Das System arbeitet auch jenseits der konsensorientierten alteuropäischen Kommunikation der Gebildeten, wie im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (von 1953-1965), und heute auch fern der Suprematansprüche von empirischer und kritischer Wissenschaft, die man zu Zeiten des Deutschen Bildungsrates (bis 1975) noch erkennen konnte.³ Das System arbeitet heute nüchtern, „empirisch“, unter Anerkennung der je eigenen Logik, in eigenen Formen der Kommunikation.

Einige Beobachterinnen und Beobachter, z.B. die von praktischen Problemen bedrängten Pädagoginnen und Pädagogen, traditionale wie kritische, beklagen an diesem System die Politisierung der Wissenschaften, trauern aber im Kern nur der Form der Verwissenschaftlichung der Politik nach, in der sie noch eigene Handlungschancen in Politik und Bildungssystem hatten.⁴ Aber sie machen in der Kritik zumindest sichtbar, dass sich ein Wandel im Bewusstsein von Politik und Wissenschaft ereignet hat, und zugleich, dass das relevante Publikum von Bildungsforschung nicht mehr nur das pädagogische Milieu und die eigene Profession ist, sondern die mit Politik und Administration und einer breiten Öffentlichkeit, eingeschlossenen Wirtschaft und Gewerkschaften,⁵ gegebenen Referenzen im Bildungssystem. Die Implikationen, die mit diesem System – jenseits der Klage über „Politisierung“, „Ökonomisierung“ und „Monopolisierung“ – verbunden sind, sollte man zunächst auch ohne Nostalgie und Trauer über eigenen Machtverlust diskutieren. Selbst die semantisch bis heute tradierte klassische Perspektive von wissenschaftlicher „Beratung“ der Politik und gemeinsamer politisch-pädagogischer Konstruktion und Kommunikation angesichts konkreter Bildungsreformprojekte verdeckt noch diesen gravierenden Wandel. Die Interaktion von Politik und Bildungsforschung hat neue Dimensionen gewonnen und sollte in dieser neuen Rationalität auch erst einmal gesehen werden, bevor man die Arsenale der Kritik mobilisiert.

3 Ich mache im folgenden Abschnitt, z.T. wörtlich, von Argumenten Gebrauch, die ich bereits publiziert und ausführlicher begründet habe (vgl. Tenorth 2014a).

4 Die zuletzt erschienene Klage stammt – erneut – von Andreas Gruschka (vgl. 2014). Das Elend sei dem Bedeutungsverlust Kritischer Theorie in Pädagogik und Bildungspolitik geschuldet, die beim Bildungsrat und bei Hellmut Becker noch regiert hätten, sagt im selben Heft Ulrich Herrmann (2014). Auf beide Artikel trifft zu, was Gruschka einleitend über die Geltung von Zeitdiagnosen sagt, aber nicht beherzigt: dass „die Pathetisierung und Dramatisierung“ zur „Rhetorik der Beobachter gesellschaftlicher Entwicklung gehört“ (S. 43); Gruschka z.B. sieht aktuell nicht weniger als den „Rückfall in die Barbarei“ (ebd.).

5 Bezieht man den spezifischen Überschneidungsbereich von Bildungswesen und Ökonomie mit ein, der sich in der beruflichen Bildung manifestiert, dann müsste man die Relation von Forschung und staatlicher Politik weiter ausfächern, worauf Harm Kuper in der Bonner Diskussion zu Recht hingewiesen hat. Ich verweise auf dieses Problem, belasse es aber bei den Relationen, die für das allgemein bildende Schulwesen und die Hochschulen zentral sind.

Die Interaktikon von Bildungsforschung und Bildungspolitik manifestiert sich, so die These, in einem eigenen kommunikativen, also emergenten, d.h. zugleich stabilen und flüchtigen, System, (2.1) mit einer eigenen sozialen Form – die man bezogen auf Institutionen und im Bild von Akteuren und Netzwerken sowie bezogen auf spezifische Funktionen für beide diskutieren kann – und (2.2) Kommunikation, (2.3) mit einer theoretischen Modellierung ihres Themas, die für beide Referenzen, Politik und Forschung, attraktiv ist, vor allem deswegen, weil sie neben Wissensproduktion sowohl Kooperation als auch je autonome Praxis erlaubt, zugleich aber (2.4) in einer Welt, die eine vollständige Kontrolle der Produkte des kommunikativen Systems nicht erlaubt.

2.1 Struktur des Systems: Soziale Form

Betrachtet man zunächst die soziale Form und nimmt man hier zuerst nur eine Seite der Akteure, die Bildungsforschung, in den Blick, dann stößt man auf ein sehr heterogenes (personales und institutionelles) Gefüge von Wissensproduzenten und -produzentinnen, disziplinär wie theoretisch und methodisch, eingeschlossen die akademisch etablierte Erziehungswissenschaft, die inzwischen selbst ein breit ausdifferenziertes, in sich heterogenes, komplexes wissenschaftliches System darstellt – mit einer einfachen Konsequenz: Die eine und einzige Stimme der Bildungsforschung oder auch nur der Erziehungswissenschaft gibt es nicht, sondern nur Vielfalt, Pluralität, im schlechten Fall Kakophonie. Politiker und Politikerinnen sehen dieses Feld deshalb mit guten Gründen skeptisch. „Bildungsforschung“, so hat es ein einschlägig aktiver Bundesbeamter formuliert, „das ist für mich vergiftet“. Im Grunde können Bildungspolitiker und -politikerinnen wie auch Bildungsforscher und -forscherinnen das je andere System nur in der Form ihrer eigenen Weltbeobachtung und Funktionslogik wahrnehmen, und dann ist Pädagogik, z.B. als Kritik der Bildungspolitik, eine Art von Geräusch, das man politisch ignorieren kann, und Politik nicht mehr als eine Form von Machtausübung, von der die Eigenlogik der pädagogischen Arbeit gestört wird und die man deshalb verachten darf.

Aber Distanz ist nicht mehr leicht zu gewinnen. Man muss sehen, dass Bildungsforschung inzwischen selbst von der Politik abhängig geworden, ja Teil der Politik geworden ist, so wie sich die Politik von Bildungsforschung abhängig gemacht hat, nicht nur in der unmittelbaren Form der bildungspolitischen Kooperation. (Bildungs-) Politik spielt für Bildungsforschung systematisch eine aktive Rolle, und zwar in mehrfacher Hinsicht: als Finanzier der Forschung, und das heißt in der Konsequenz auch, dass sie als Konstrukteur von Präferenzordnungen für Themen, Methoden und Theorien auftritt, relevant über die Grundfinanzierung der Universitäten hinaus. Solche Präformation geschieht z.B.

- 1) bei der Institutionalisierung von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen, in der Leibniz-Gemeinschaft, nach wie vor bei der Bildungsforschung in der Max-

- Planck-Gesellschaft (wenn auch mit eigenartigem Profil), im UNESCO-Institut für Pädagogik oder international von der EU bis zu OECD und Weltbank;
- 2) in der wettbewerbsbasierten gesamtstaatlichen und ressortspezifischen finanziellen Förderung eines zunehmend breiter werdenden Spektrums an Themen, die als Forschungsthemen ausgeschrieben und honoriert werden;
 - 3) in der Finanzierung der DFG und in der steuerlichen Privilegierung von Stiftungen, die ja verstärkt auch im Bildungsbereich aktiv sind.

In Zeiten knapper Ressourcen und eindeutiger Leistungskriterien kann Wissenschaft diese Vorgaben nicht ignorieren – Geld fasziniert und ist attraktiv, erzeugt Differenzen und Reputation, und Art. 5 Grundgesetz gilt ja weiter.

Die Bildungspolitik wiederum versucht, in diesem Spiel mit einer Vielzahl von Akteuren Autonomie dadurch zu gewinnen, dass sie Bildungsforschung selbst zu einem Thema der Beobachtung macht, u.a.

- 1) in der politisch kontrollierten, wenn auch an innerwissenschaftlichen Qualitätskriterien abgestützten Bewertung von Forschungsthemen als unterstützenswert;
- 2) in der Evaluation der Bildungsforschung in ihrer Leistungsfähigkeit;
- 3) durch eine auf unterschiedlichen politischen Handlungsebenen sich vollziehende, aber primär politisch determinierte Nutzung von Forschungskompetenz und Forschungsbefunden.

In diesen vielfachen Referenzen (in denen mehrere hundert Millionen Euro jährlich verbraucht werden) ist Kommunikation natürlich schwierig, an sich friktionslos kaum erwartbar, ein Dialog unmöglich. Man müsste zufrieden sein, wenn sich die Akteure wechselseitig überhaupt noch wahrnehmen, in ihren Erwartungen und Angeboten, Leistungen und Defiziten, und zwar ohne überwältigt zu werden. Nicht zufällig etabliert sich eine eigenständige Forschung über Forschung, Metaanalysen werden attraktiv, und politisch gibt es Debatten über die Strategie der Zusammenarbeit von Politik und Wissenschaft, über mögliche Nutzung und notwendige Distanz, also Kommunikation über Kommunikation im Zirkel der Selbstreferenz.

2.2 Praxis und Gelingenbedingungen einer unwahrscheinlichen Kommunikation

Aber die alltägliche Kommunikation findet statt, zwar in der ihr eigenen Selektivität gegenüber Geräusch, aber dann doch intensiv – von der Evaluation von Programmen über anlassbezogene Beratung bis zu prozessbegleitender Kooperation. Diese neue Form der Interaktion von Politik und Bildungsforschung wird zudem eigenständig auf den drei dominanten Ebenen von Bildungspolitik realisiert: auf Bundesebene (wobei gesehen werden sollte, dass das BMBF nur ein Akteur neben anderen Ministerien

ist)⁶, in den einzelnen Ländern und auch lokal, gemeindlich, je einzeln oder in den Kooperationsformen, die es für Bund und Länder, für die Länder, vornehmlich in der KMK, und für die Gemeinden, z.B. über den Städtetag und seine Organe, gibt. Und immer hat die Kommunikation auf jeder dieser Ebenen mehrere Dimensionen; es gibt den Rat der Wissenschaft wie die Nachfrage der Politik (und der Administration) in vielen Formen: sowohl geplant als auch ungeplant, eigens erfragt oder ungefragt, informell und formell, in unterschiedlichen Formaten, mündlich wie schriftlich, medial oder interaktiv, organisiert und nicht-organisiert, naturwüchsig oder bestellt, ignorerbar oder störend-unausweichlich, systemisch und personal, auf der offenen Bühne oder auf dem kleinen Dienstweg (und man darf vermuten, dass der kleine Dienstweg immer dann erforderlich und wirksam ist, wenn man den Implikationen der formalisierten, öffentlichen, publizierten, selbst bestellten Folgen von Kommunikation entgegen muss oder zumindest wissen will, wen man besser nicht fragt – Reputation regiert also auf beiden Seiten als Mechanismus der Reduktion von Komplexität).

Aber gibt es auch systematische Gründe dafür, dass der Alltag funktioniert? Ich würde sie in der Struktur des Wissens suchen, das dieses System erzeugt und alltäglich prozedierend bekräftigt.

2.3 Theoretische Form

Die Kommunikation schlägt sich, ganz manifest, zunächst in eigenen Textgattungen nieder, nicht nur in Gutachten, aber das belegt schon die Tatsache der Kommunikation. Diese Kommunikation ist aber auch in gemeinsamen theoretischen Referenzen manifest. Es gibt dabei einerseits die Oberfläche der Kommunikation in Diagnosen und Empfehlungen, aber auch eine Tiefenstruktur, die sich als eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen der Kommunikation erweist, existent als gemeinsame theoretische Referenz, die erstaunlich leistungsfähig ist:

Der Nationale Bildungsbericht z.B. dokumentiert diese gemeinsame Referenz seit 2003, der Jugendbericht (heute: Kinder- und Jugendbericht) schon viel länger, seit 1965. Beide Texte (neben den begleitenden anderen Forschungen, auf denen diese Berichte aufrufen, auch neben den *Large Scale Assessments* etc.) lassen erkennen, auf welches gemeinsame Problem und Thema sich Bildungsforschung und Bildungspolitik berufen und beziehen: Es ist das *Problem und Thema der Bildung*, auch wenn das die empirischen Bildungsforscherinnen und -forscher überraschen wird, dass sie hier für die Bildungstheorie reklamiert werden. Aber das Referenzthema im Nationalen Bildungsbericht heißt explizit „Bildung im Lebenslauf“,

6 Ich erinnere an das Deutsche Jugendinstitut, das sowohl mit den Ressorts für Jugend und Familie als auch mit den Innen-, Sozial- und Arbeitsministerien eng kooperiert (mit je eigenen Etats!) – und das für das spezifische Kommunikationssystem von Sozialpädagogik und Politik steht (vgl. jüngst die exemplarische Analyse von Lüders 2014).

und wie in der klassischen Definition geht es um die Selbstkonstruktion des Subjekts in Wechselwirkung mit der Welt, also um die Gleichzeitigkeit von Individuation und Vergesellschaftung, um individuelle und soziale Reproduktion. Selbst in den Kriterien, an denen Teilhabe gemessen wird, kehren die alten normativen Erwartungen wieder: Dass Bildung allgemein, gleich und gerecht ermöglicht werden soll, erwartet der Bildungsbericht. Seit dem 12. Kinder- und Jugendbericht findet sich auch hier der Bildungsbegriff. Er signalisiert, dass die Welt des Lernens sich nicht nur in der institutionalisierten Bildungsinfrastruktur manifestiert, die Gesellschaften wie unsere von der Vorschulerziehung über die primäre, sekundäre und tertiäre Bildung bis hin zur Erwachsenen-, Berufs- und Weiterbildung bereithalten, sondern auch in lebensweltlichen Strukturen, im Alltag, der von Bildungserwartungen aus zum Thema von „Betreuung“, also pädagogisiert wird, um Bildung zu ermöglichen.

Gemeinsam ist Wissenschaft und Politik auch das Interesse an Antworten auf die gemeinsam als offen geltende Frage: „Wie wird Bildung möglich?“ Diese für moderne Wissenschaften klassische Referenz stiftet die thematische und theoretische Basis der Kommunikation, denn sie fordert, jetzt von den Wissenschaften, eine *theoretische Modellierung des Themas*, die, einerseits, für beide Seiten, d.h. auch angesichts von Forschung und Empirie, nicht nur in der Modellkonstruktion die Kommunikation weiter basieren kann und die, andererseits, auch den Erwartungen der Politik an Information und Handlungsorientierung sowie an Handlungslegitimation entgegenkommt.

Das dominierende Modell, in dem Wissenschaft und Politik heute denken, ist relativ bekannt (in den unterschiedlichen Gestalten, die es von Jaap Scherens bis zu Harmut Ditton gewonnen hat (vgl. Abb. 1)). Man findet das Modell explizit oder als unterliegendes Schema der Argumentation z.B. im Bildungsbericht oder in den zahllosen Gutachten über das Bildungssystem.

Der Grundgedanke ist einfach, denn er bildet sowohl die Sequenzierung des Aufwachsens im Lebenslauf insgesamt ab als auch die Praxis von funktional ausdifferenzierten Teilsystemen in einem gesellschaftlichen Gesamtsystem. Es ist im Kern die Verkettung von Input, Prozess und Outcome in differenten System-Umwelt-Relationen, systemintern oder systemextern. Das Modell schließt nicht nur an alte Bildungsmodelle an, die theoretisch ja auch von einer Biographisierung des Lebenslaufs und einer Verkettung von Institutionen ausgegangen sind, sondern auch an bekannte Politikerwartungen: Der Bedarf an Diagnosen über Effekte und Wirkungsmechanismen kann ebenso gut bedient werden wie Fragen nach den verursachenden Mechanismen im System bzw. in den Umwelten, intern wie extern, auf die das System verweist. Vor allem aber kann man sich aus den Zuschreibungen über die Bedingungen von Erfolg und Misserfolg auch politisch-konstruktiv bedienen, indem man zentrale Gelenkstellen für politischen Einsatz identifiziert und dort dann Handlungsempfehlungen sucht.

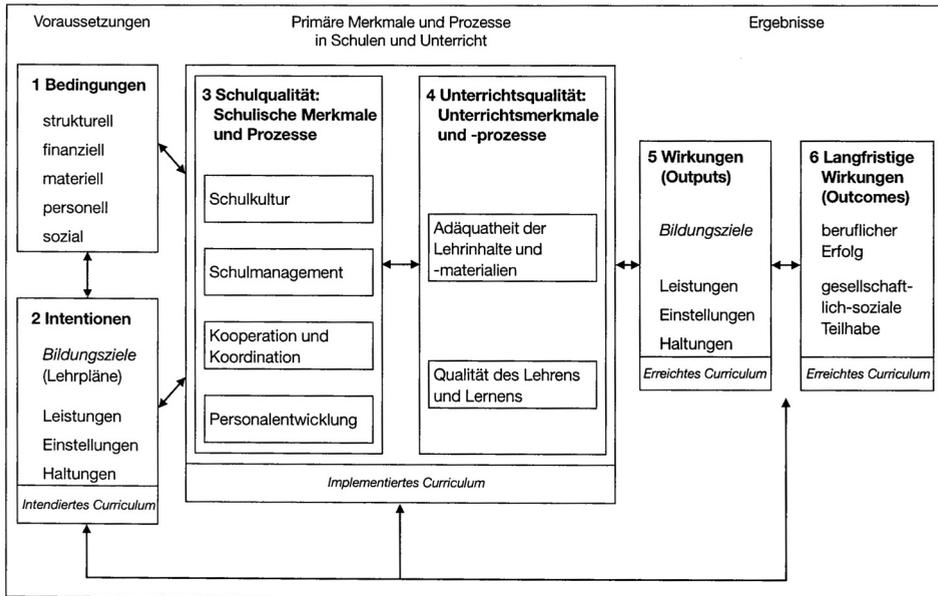


Abb. 1: Prozessmodell des Unterrichts zur Identifizierung von Gegenständen der Unterrichtsforschung

Quelle: Ditton 2000, S. 79

Dieses Wissen wird von der Bildungsforschung zur Verfügung gestellt, denn das Modell ist (in seinen unterschiedlichen Varianten) für Forschung und Theoriebildung höchst produktiv: Es ordnet die Welt und erlaubt gezielte Fragen, es provoziert Hypothesen über Ursachen und Wirkungszusammenhänge, es erzeugt Empirie über die eigenen Hypothesen und erlaubt, in den meist pfadanalytisch interpretierten Daten, gewichtete Befunde, mit denen eigene Hypothesen und alltagsweltlich, z.B. reformpädagogisch oder politisch, kursierende Annahmen geprüft und bestätigt – oder widerlegt – werden können. Man kann schließlich auch zurechnen – auf den Input, auf den Prozess (in seinen unterschiedlichen Faktoren und Umwelten) und auf den Outcome – und die Politik informieren, sogar ohne selbst Politik zu machen, sozusagen ganz „empirisch“ und deshalb fern der Ideologien und rational, produktiv jedenfalls für die Erzeugung von weiterem Forschungsbedarf oder in der Konstruktion besserer Modelle.

2.4 Grenzen der theoretischen Modellierung und der kommunikativen Struktur des Systems

Schon dann sieht man: Das Zusammenwirken von Wissenschaft und Politik wird natürlich nicht allein so harmonisch fundiert, wie man dem Modell vielleicht unterstellen mag. Neben der für beide Seiten der Kommunikation produktiven, weil jeweils für

Politik und Wissenschaft anschlussfähigen Modellierung der Wirklichkeit und der damit implizierten wechselseitigen Anerkennung der je eigenen Funktionslogik erzeugt das Modell noch nicht einmal Konsens über die Befunde (schon wegen der fortdauernden Differenz der Sprachen), sondern verlangt immer Übersetzung, also explizit neue und ergänzende Kommunikation. Vor allem die Gütekriterien von Wissenschaft bleiben wissenschaftliche, bezogen auf die Geltungsdifferenz von Aussagen und die Reputationskriterien im Wissenschaftssystem (Texte in leichter Sprache z.B., für Politik und Öffentlichkeit aufbereitet, werden innerwissenschaftlich nicht anerkannt). Auch die Gütekriterien von Politik bleiben angesichts der Befunde von Wissenschaft politisch, z.B. für die Realisierbarkeit, Finanzierbarkeit oder Wünschbarkeit von Programmen. Schon angesichts von Empfehlungen und evaluativen Urteilen, die Wissenschaft über politische Programme und ihre Möglichkeiten und Effekte fällt, ist aber ebenfalls klar, dass die Bildungsforschung sich in diesem System längst nicht mehr nur beobachtend verhält, sondern selbst gestaltender Mitspieler geworden ist bzw. als solcher gesehen wird, gewollt und ungewollt. Das System selbst verwischt die eindeutigen Grenzen zwischen den Akteuren der Kommunikation, aber es erzeugt auch weitere eigene, auch unerwünschte Effekte.

Sichtbar ist vor allem eine kommunikative Grenze des Systems, die Tatsache nämlich, dass die Wissenschaft – genauso wie die Politik – die Nutzung ihres Wissens nicht kontrollieren kann, weder politisch (jede Partei liest anders, je nach A- oder B-Seite) noch wissenschaftlich noch in der Öffentlichkeit oder im pädagogischen Milieu der Praxis, wie man bei PISA gesehen hat. Das System erzeugt also auch seine eigenen kommunikativen Folgelasten selbst, nicht nur in der Konstruktion von Themen und Vergabekriterien, sondern auch in der Kommunikation und Nutzung von Befunden der Forschung. Es ist insofern, auch wenn es als Last erlebt wird, ‚autonom‘, selbstständig in der Abhängigkeit von den Bedingungen der Kommunikation, die es selbst erzeugt und als Modus der Abgrenzung von anderen Umwelten permanent prozediert.

Die Wirkungen dieses Systems sind deshalb auch vor diesem Hintergrund zu sehen, im Zusammenspiel von Leistungen sowohl der Wissenschaft als auch der Politik, die sich der spezifischen Logik des Systems verdanken, wie von Begrenzungen, die sich ebenfalls dem System zurechnen lassen. Diese unverkennbaren Begrenzungen haben auch damit zu tun, dass die Kommunikation über Bildung und Politik sich nicht auf das System beschränkt, das sich Wissenschaft und Politik eingerichtet haben, sondern weiterhin in Umwelten, wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Natur, stattfindet, die sich nicht einfach disziplinieren lassen – zum Ärger der beteiligten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie der Politiker und Politikerinnen: Die einen gründen dann neue wissenschaftliche Gesellschaften, um Normen und Standards zu kontrollieren (wenn sie schon keine Kontrolle über Wissen gewinnen können); die anderen erklären zu „Geräusch“, was sie kommunikativ nicht kontrollieren können. Es gibt insgesamt mehr an Wirkungen, als systemintern erwünscht ist.

3. Wirkungen: Lernprozesse

Wie sind die Wirkungen dieses Systems einzuschätzen – konkret, denkt man nur an die Zeit der Bundesrepublik bis heute? Wissenschaft war in der jüngeren Geschichte des Bildungssystems nicht nur immer an Bildungspolitik beteiligt (von Wilhelm Flitner über Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki oder Carl-Ludwig Furck und Walter Hornstein bis zu Helmut Fend und Jürgen Baumert, zu schweigen von Ralf Dahrendorf, Hellmut Becker und Hartmut von Hentig); sie hat (wenn auch nicht allein, denn man darf das politisch-administrative System in seiner Erfindungskraft nicht unterschätzen) große Programme erdacht und initiiert, und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems, systemisch und curricular, organisatorisch und didaktisch, professionsbezogen und in der Zieldiskussion, bildungsökonomisch und evaluativ. Sie war dabei höchst wirksam, und d.h. sie war, wenn auch nicht allein, sondern immer in Kooperation mit der Politik, deshalb auch und zugleich verantwortlich für Fehler und grandiose Irrtümer genauso wie für erstaunliche Erfolge. Was bedeutet das im Einzelnen, jetzt primär im Hinblick auf die Bildungsforschung, d.h. in der Wissensdimension?

3.1 Erfolge

Es empfiehlt sich, mit den Leistungen zu beginnen, weil man dann gleich sieht, dass es immer um Ereignisse, Strukturen und Prozesse geht, die durchaus ambivalenten Charakter haben, die nicht nur politisch oder wissenschaftlich uneindeutig beurteilt werden können. Als Erfolge, die sich – jetzt doch in meiner Lesart (und ohne Anspruch auf Vollständigkeit) – aus der wissenschaftlichen Kooperation mit Bildungspolitik ergeben haben, zeigen sich z.B.:

- Weil die Krisendiagnose exakt 50 Jahre zurückliegt,⁷ liegt es nahe, mit Georg Picht zu beginnen, auch weil sich hier die Ambivalenzen so schön zeigen lassen. Der Erfolg, den man ihm zurechnen kann, ist ein öffentlicher Mobilisierungseffekt ersten Ranges; Bildungspolitik bedarf seither nicht mehr der Rechtfertigung (aber sie leidet an den Folgen eigener großer Versprechen und Allmachtsphantasien)⁸.
- Begabungsforschung, trotz Heinrich Roths hypertroph-übersteigernder Ausgangsprämisse, hat zu einem säkularen Wandel der bildungspolitisch folgenreichen Mentalitäten geführt, z.B. in der Diagnose individueller Möglichkeiten

7 Der ehemalige bayerische Kultusminister Hans Maier (vgl. 2014) hat die Bilanz der letzten 50 Jahre auch gezogen, und zwar für die Bildungspolitik, Ambivalenzen schon im Untertitel andeutend: „Viel Licht, länger werdende Schatten: Deutschlands Bildungswesen ein halbes Jahrhundert nach Pichts Katastrophenruf“.

8 Die problematische Seite war und ist u.a.: die Identifikation einer strategischen Gelenkstelle („Abitur“) der Gestaltung von Bildungsprozessen, die als Hebel der Steuerung technologisch und als zentraler Indikator für Gleichheit/Gerechtigkeit zugleich fungierte und bis heute akzeptiert und genutzt wird.

oder in den Mustern der Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg bei schulischen Lernprozessen (die Risiken sind auch bekannt: einseitige Zuschreibung auf Umwelt, „Integrierte Systeme“ als Realisierungsform, Primat einer ‚kritischen‘ Sozialwissenschaft)⁹.

- Es gab, ferner, eine Perspektivenerweiterung in der Analyse von Bildungsprozessen, auch öffentlich, z.B. eine früher nicht gekannte Soziologisierung und Ökonomisierung der Betrachtung (parallel zu einer stärkeren Quantifizierung der Beobachtungsdaten), das alles neben der schon immer geübten Pädagogisierung und Psychologisierung, Traditionalisierung und Historisierung.
- In Steuerungshinsicht zählen zu den Erfolgen die (wenn auch späte) Einsicht in die Vorzüge lokaler Initiativen und einzelschulischer Realisierungsformen sowie das Misstrauen gegen die Dominanz der Systemperspektive.

3.2 Misserfolge

Misserfolge sind aus dieser Kooperation natürlich auch erwachsen; es sind im Wesentlichen die Folgen überzogener Versprechen, die aus der vermeintlich sachlogisch begründeten Kooperation kritischer Bildungsphilosophie und engagierter Politik mit empirischer Bildungsforschung entsprungen sind. Solche problematischen Tatsachen sind z.B.:

- Normenkonfusion, z.B. die nicht entschieden genug bekämpfte, in der Öffentlichkeit aber anscheinend unausrottbare Gleichsetzung von Chancengerechtigkeit mit Ziel-Chancen-Gleichheit;
- Steuerungsillusionen: das immer neu in relativ großen Fraktionen der Bildungsforschung und Bildungspolitik genährte Versprechen, Chancengleichheit lasse sich irgendwie doch über Organisation erreichen;
- auch die Ambition, Lehrpläne oder andere Programme wissenschaftsbasiert definitiv ableiten und professionsbasiert, vielleicht sogar professionsresistent, realisieren zu können;
- die Verbreitung und theoretische Propagierung der Annahme, dass „Integration“ mehr sei als eine rhetorische Formel in politischer Absicht (ein semantisches Risiko von Wissenschaft und Politik, das sich bei „Inklusion“ zu wiederholen scheint);
- die Beförderung von reformpädagogischen Illusionen, als ließen sich z.B. Schule ohne die Erfahrung von Scheitern und Misserfolg konstruieren oder Lernprozesse

9 Habermas' alte Diagnose – „Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie“ – wurde strategisch umgekehrt, aber zu Gunsten einer Trivialisierung/Ver-einfachung des anthropologischen Argumentes: Der binäre Code – Anlage vs. Umwelt – wurde gewählt; die triadische Konstruktion wäre aber die bessere Alternative gewesen: der „Mensch als Produkt der Natur – seines Geschlechts – seiner selbst“ (Pestalozzi), d.h. Natur – Gesellschaft/Umwelt – Subjektleistungen.

ohne Übung oder Anstrengung; oder dass Lernen allein individualitätszentriert, jenseits objektivierbarer-universaler Gütekriterien, sinnhaft sei;

- schwache Selbstkritik der Wissenschaften: d.h. vor allem die Neigung, den jeweils neuesten Versprechen der empirischen und experimentellen Forschung, zumal der pädagogischen Psychologie, zu folgen, z.B. Lernmaschinen für sinnvoll zu halten, programmierten Unterricht als universales Modell zu predigen, Lernprozesse behavioristisch oder technologisch zu interpretieren oder sie – heute – ‚neuropädagogisch‘ zu konstruieren;
- die Neigung, Korrelationen als Kausalitäten zu deuten und starke Korrelationen als scheinbar hinreichende Begründung für politische Prioritätensetzung – wie in der vorschulischen Erziehung – zu nehmen;
- Distanz gegenüber Selbstkontrolle und politische Immunisierung gegen Kritik: die – wie immer begründete – Unfähigkeit, Bildungsprozesse als Gestaltungsaufgabe jenseits der Ressortgrenzen als Einheit zu sehen und damit die Konstruktion der Generationsordnung horizontal und vertikal explizit zu vernetzen;
- die konstante Distanz der Bildungspolitik schließlich, sich selbst, auch in langen Zeiträumen, zum Thema der Analyse zu machen und damit auch die Interventionssucht zu problematisieren, die seit dem 18. Jahrhundert als konstant notwendige „Reform der Reform“¹⁰ verkauft wird, also als scheinbar sinnvolle Strategie, aber nicht als Indiz für das selbsterzeugte Übel gesehen wird.

Sind diese Effekte der Kommunikation von Bildungsforschung und Bildungspolitik mit der sogenannten ‚evidenzbasierten‘ Bildungspolitik und -forschung noch steigerbar, sind hier vielleicht sogar die bekannten Fehler der Vergangenheit vermeidbar?

Dieses Programm der Evidenzbasierung, im Umkreis der Bush-Administration erfunden und für Bildungsplanung, -reformen und Forschungsförderung zugleich als Selektionsinstrument vorgegeben, ist innerwissenschaftlich und pädagogisch wie politisch natürlich kontrovers, in den USA selbst, aber auch in Deutschland (vgl. Bellmann/Müller 2011; siehe auch Tenorth 2014b). Selbstverständlich wird die Bildungsforschung unter den Anforderungen evidenzbasierter Forschung raffinierter und klüger, theoretisch vielleicht sogar innovativer und methodisch sensibler (und sie wird natürlich weiteren „Forschungsbedarf“ erzeugen), aber gilt das Optimierungsversprechen auch in der Relation zur Bildungspolitik? Bisher haben die Proponenten des Programms (vgl. jüngst, noch relativ nüchtern, Schrader 2014) nicht zeigen können, dass sich die Differenz zwischen den Handlungslogiken von Politik und Wissenschaft und der eindeutige Bias von Forschungsqualität und Handlungsmaximen zugunsten eindeutiger Empfehlungen überbrücken lassen (nicht zufällig werden jetzt auch, selbstkritisch ge-

10 Das Thema „Reform der Reform“ findet sich, wörtlich, bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert; vgl. den anonymen Rezensenten von Niethammers Pamphlet gegen die Aufklärungspädagogik von 1808, der in der Allgemeinen Literatur-Zeitung auch schon diese Zuschreibung benutzt, wenn er Niethammer unterstellt, er fordere „eine Reform der neuern Reformirung“ (vgl. Allgemeine Literatur-Zeitung, Nr. 255 vom 01.09.1808, S. 8).

worden, politikwissenschaftliche Wirkungsanalysen und Governance-Studien gefordert). In den USA selbst wird vom National Research Council (NRC) das Thema auf sechs „guiding principles“ der Forschung (in allen Wissenschaften!) eingedampft, denen man kaum widersprechen wird, wenn z.B. das erste Prinzip die richtige Ermahnung ausspricht: „Pose significant questions that can be investigated empirically.“¹¹

Ansonsten ist es wohl kein Zufall, dass zwei Ereignisse nahezu gleichzeitig eingetreten sind: das innerwissenschaftliche Plädoyer für evidenzbasierte Forschung (und Politik) einerseits, die Frage der Bildungspolitik und der Administration nach den „unmittelbar handlungsrelevanten Befunden“ der Bildungsforschung andererseits. Zwei Erfahrungen kommen hier offenbar zusammen: die Erfahrung der Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher, dass sie auf eine wichtige Frage, die vermeintlich Bildungsforschung und Bildungspolitik vereint, die Frage „What works?“ nämlich, nur mit Verlegenheiten oder mit Vertagungsargumenten – im Blick auf weitere Forschung – antworten konnten, und zwar diejenigen am deutlichsten, die auch in einem technologischen Sinne diese Frage gestellt hatten und meinten beantworten zu können. Sie mussten erfahren, dass es diese Technologie nicht gibt (auch nicht bei Hattie). Auf der anderen Seite regiert die Erfahrung der Politik, dass auch die beste ‚empirische‘ Bildungsforschung für die wirklich schwierigen Fragen, die Politik hatte, keine hinreichenden Lösungen oder auch nur gute Vorschläge anbieten konnte, Lösungen etwa, mit denen sich z.B. das bildungspolitische Problem von Macht und Entscheidung, von Information und Gestaltungspotential oder die Konstruktion von Prioritätenordnungen zwischen Politikbereichen zuverlässig bearbeiten ließen.

Mit anderen Worten: Die Irritationen sind nicht zu übersehen, und zwar die unvermeidlichen Irritationen, die in der Kommunikation tradiert und immer neu erzeugt werden – jenseits der Misserfolge (die sich ja auch als Leistung interpretieren lassen, nämlich als das Ausräumen von Illusionen).

4. Unvermeidliche Irritationen

Auch Irritationen sind ein wechselseitiges Phänomen, wobei man die Ernüchterung der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen über die Politik jetzt einmal als seit langem gegeben und nicht erklärungsbedürftig unterstellt (man müsste allenfalls die Illusionen über den potentiell emanzipatorischen Status von Politik diskutieren, die u.a. in den 1970er-Jahren bei manchen, zumal kritischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen herrschten). Für die Politik wiederum gilt, was man im

11 Die weiteren, ebenfalls höchst konsensfähigen Prinzipien lauten: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalize across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique.“ (Vgl. National Research Council/ Shavelson/Towne 2006)

Feuilleton lesen kann: „Fürstenberatung ist das Allerschwerste, und zwar nicht für die Berater, sondern für den Fürsten. Denn wie soll er herausfinden, ob die Berater ihm wirklich sagen, was sie denken, und ob sie denken, was sie wissen? Werden sie ihm nicht vielmehr sagen, wovon sie glauben, daß er es hören will, oder wovon sie denken, daß es ihnen nützt, wenn er danach handelt?“ (kau 2003, S. 33) Solche Probleme löst man bekanntlich nur durch einen anderen Mechanismus der Reduktion von Komplexität, durch Vertrauen nämlich. Aber kann die Politik der Bildungsforschung wirklich vertrauen?

Denn, und ganz jenseits der Praxis von Wissenschaft überhaupt (die ein allgegenwärtiges Misstrauen fordert), es gibt ein revierspezifisches Sonderproblem: Pädagogik, auch Bildungsforschung, ist, seit es sie gibt, ein eigenartiges System der Wissensproduktion, nicht nur Instanz der Aufklärung und der Erzeugung von luziden Einsichten, sondern immer auch „Unzufriedenheitsgenerator“, wie man bei Niklas Luhmann (1981, S. 148) schon für die Pädagogik des ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhunderts lesen und heute leicht wiederholen kann. Das hat also systematische Gründe (nicht etwa motivationale oder nur ideologische), denn es hat damit zu tun, dass die Bildungspraxis sich an einem paradoxen Problem abarbeitet, das an sich keine Lösung, jedenfalls keine einzige und richtige Lösung erlaubt, sondern nur die Entparadoxierung, z.B. die Form der Temporalisierung.

Worin besteht die Paradoxie? Die klassische Formulierung hat sie bei Kant gefunden: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (1803/1968, S. 710) Das definiert für ihn bekanntlich das „höchste Problem“ der Pädagogik. Diese Paradoxie hat ihr Fundament darin, dass man – pädagogisch, im Bildungssystem – Zwang gegenüber einem Subjekt ausübt, dessen Status durch Freiheit charakterisiert ist. Aber Kants Lösung wird nicht (mehr) akzeptiert: „Zwang muss sein!“

Man kann jedenfalls wissen, dass für dieses Problem der Spannung von Individualisierung und Vergesellschaftung in modernen Gesellschaften keine ziel- und punktgenaue Technologie möglich ist. Die Problemlage ist jedenfalls nicht im Dual von „richtig“ vs. „falsch“ codierbar, weil allenfalls „Notbehelfe“ zur Verfügung stehen, professionelle und politische „Notbehelfe“. Der Alltag von praktischer Pädagogik und Bildungspolitik ist deshalb nur im Dual von „besser“ vs. „schlechter“ codierbar, steigerbar, bewertbar, unterscheidbar, aber nicht eindeutig lösbar. Das hatte schon historisch die Konsequenz, dass die Pädagogik als Wissenschaft – und das ist heute das Geschäft der Bildungsforschung – mit ihren Beobachtungen an den Praktiken der Pädagogen und Pädagoginnen (anders als denen der Praktiker und Praktikerinnen!) zuerst Unzufriedenheit mit dem jeweils Gegebenen erzeugt, aber nicht zuerst Technologien gesehen und anerkannt hat. Die wurden zumeist eher als Schlendrian oder unzulässige Einwirkung problematisiert, jedenfalls als Differenz gegenüber dem als möglich unterstellten und insofern als Defizit codiert. In ihrer bildungsphilosophischen und reformistischen Tradition hat sich die Pädagogik deshalb

sogar dazu entschlossen, Technologien zu verbieten, in der schönen Logik, dass man das, was man nicht können kann, auch nicht können darf. Das ist selbst schon paradox, aber das zentrale Problem der Pädagogik, die Spannung von Individualisierung und Vergesellschaftung, erklärt die Stabilität dieses Externalisierungsmusters.

Aktuell bietet die Debatte über Inklusion (oder über gendergerechte Erziehung, die Beispiele lassen sich „häufeln“) ein neues Exempel für die pädagogische Paradoxie, jetzt im Konflikt von Individualisierung und Universalisierung (vgl. Tenorth 2013). Die Radikalität der Forderung der „Individualisierung“, die mit dem universalistischen Anspruch der Inklusion parallel geht, hat erkennbar ihre Schwächen, denn „die unrealistische Forderung eines voll individualisierten Unterrichts von Mensch zu Mensch“ (so Luhmann schon für die Bildungsreflexion; vgl. 1981, S. 148) erzeugt nur Verzweigungslösungen: dass man Schule als Organisation letztlich zu Gunsten von Einzelunterricht aufhebt oder die pädagogische Methode und die professionelle Kompetenz mit Erwartungen „im Umgang mit Heterogenität“ überlastet oder semantische Strategien entwirft, die durch Dekategorisierung (vgl. Ahrbeck 2014) – dass man z.B. von Förderbedarf selbst dann nicht mehr reden darf, wenn man Förderprogramme installieren will – das Problem vermeintlich lösen, in Wahrheit aber nur paradoxe Formeln hinterlassen. „Egalitäre Differenz“ ist eine solche Formel. Eine Option ist auch, und das ist ja bei Inklusion erneut der Fall, dass primär neue Geldforderungen generiert werden, weil man meint, über Organisation das Thema lösen zu können, aber letztlich doch nur neue Unzufriedenheit generiert, die man aber nicht sich selbst, sondern der Politik zuschreiben kann, da diese es an Geld oder Unterstützung hat fehlen lassen. Da wird Irritation zum systemdefinierenden und die Kommunikation erschwerenden Prinzip.

5. „Bildungspotenziale“ – oder der Umgang mit nicht gehobenen oder unbekanntem Schätzen: ein Fazit

Wird im Kontext der Analyse von Bildungspotenzialen das bekannte Muster der Gleichzeitigkeit von „Unzufriedenheitsgenerator“ in der Beobachtung und Externalisierung der Ursachenzuschreibung angesichts unerwünschter Folgen vermieden – zum Nutzen von Bildungspolitik und Bildungsforschung zugleich? Das soll hier zum Schluss diskutiert werden, nur sehr knapp, vor allem als Prüfstein für die Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungsforschung und Bildungspolitik.

Wer „Bildungspotenziale“¹² zum Thema macht, der erzeugt ja dezidierte Erwartungen und nicht nur Geräusch, schon weil der Ausgangspunkt nicht mehr bei Defizitdiagnosen liegt, sondern in der Suche nach Potenzialen. Aber auch das weckt

12 Die Selbstbeschreibung des Leibniz-Forschungsverbands „Bildungspotenziale“ findet sich unter URL: <http://www.leibniz-gemeinschaft.de/forschung/leibniz-forschungsverbände/bildungspotenziale>, nach der hier und im Folgenden zitiert wird; Zugriffsdatum: 29.01.2015.

z.B. schon die Frage, ob es heute mehr meint als die alte, seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts bekannte Frage nach den ungehobenen „Talenten“ oder nach Strategien der „Ausschöpfung von Begabungsreserven“, die man in sozialen Kontexten vermutet oder in Schichten und Milieus kennt, die früher als wenig „bildungsaffin“ bezeichnet wurden. Die in der Leibniz-Gemeinschaft angekündigten Projekte diskutieren das Thema im Zusammenhang mit der Frage nach „Bildungsinvestitionen und Bildungserträgen im Lebenslauf“, zeitlich und sozial im Wesentlichen im Hinblick auf die bekannten biographischen Etappen, die in der Bildungsinfrastruktur der Bundesrepublik wie in anderen modernen Staaten institutionalisiert sind: von der frühkindlichen Bildung und Betreuung über Schule und Lehrerbildung, berufliche Bildung und Hochschulen, bis zu Weiterbildung und den pädagogischen Professionen. Die „informelle Bildung“ wird zwar nicht ignoriert, aber sehr stark von den neuen Medien aus gedacht (und man erkennt den Akteur in Tübingen). Was die Indikatoren für Erträge angeht, so scheinen auch das die bekannten bildungsökonomischen zu sein.

Im Grunde überrascht diese De-Komposition des Themas deshalb nicht gerade: Das sind die alten Fragen und die klassischen Orte, an denen in der Bildungsforschung die Entscheidungen über den Verlauf von Bildungsprozessen markiert und platziert werden, von denen aus auch die Erträge im Lebenslauf monetär ausgedrückt und die Wirkungen in Dimensionen messbaren Erfolgs bezeichnet werden, abbildbar in Karrieren und Erfolgsindikatoren, gelegentlich auch in nicht monetären Indikatoren, von der Gesundheit bis zur Zufriedenheit, in sozialer Anerkennung und in Selbstwertschätzung. Fraglich ist, ob das immer noch theoretisch und politisch hinreichend ist.

Denn man kann ja auch andere Erwartungen haben und dann zuerst eine alte Frage wiederholen: Gibt es noch eine Begrenzung für Bildungspotenziale (wie in den alten Debatten) oder sind sie unerschöpflich? Ist alles „Potenzial“ (und was unterscheidet dann der Begriff)? Gibt es nicht nur ungehobene, sondern ohne Forschung auch unbekannte oder in der bisherigen Forschung nicht gesehene oder gesellschaftlich brachliegende Potenziale? Gibt es gar, wie Martin Baethge jüngst formuliert hat, ein „brachgelegtes Potenzial“ (2014, S. 39),¹³ also aktiv ausgeklammerte oder ignorierte Bildungs-Potenziale? Gibt es sie nicht nur sozial, wie bei Baethges Hauptschülern und -schülerinnen mit Migrationshintergrund, sondern auch an Orten, die wir nicht immer gleich und zuerst ansehen, also jenseits der Bildungsinstitutionen, vielleicht sogar im Alltag, lebensweltlich, auch ohne Medien – und wo werden die erforscht?

In der Bildungsgeschichte gibt es schließlich Indikatoren für das Sichtbarmachen von Bildungspotenzialen, die sich erst im Experiment zeigen, z.B. in der methodischen

13 Baethge bezieht sich auf das „Potential der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss und/oder Migrationshintergrund“ (ebd.).

Erfindungskraft von Pädagogen und Pädagoginnen in der pädagogischen Situation. Die Pädagogik der Gehörlosen ist so entstanden, aus der Anerkennung der Gebärde als eines leistungsfähigen Kommunikationssystems, funktional äquivalent der Sprache, ja selbst eine Sprache. Diese Prämisse wurde produktiv, als man sich dem Problem stellte, diese Sprache professionell zu nutzen und reflexiv zu erschließen, aber erfolgreich erst unter Beteiligung des Milieus der Gehörlosen. Gibt es solche experimentell provozierte Erfindungskraft – und vielleicht sogar Formen der Partizipation der Praxis – auch im Kontext der aktuellen Forschung über Bildungspotenziale? Was lernen wir z.B. über Bildungspotenziale, wenn wir betrachten, wie Analphabeten ihren Alltag meistern, wie Jugendliche mit Zeit/Geld/Sexualität/gesellschaftlichen Erwartungen umgehen? Für diese Fragen fehlen offenbar die Partner in der Leibniz-Gemeinschaft. Aber warum hat man das Jugendinstitut nicht gefragt, auch für die dafür notwendigen Methoden der Forschung? Das System außeruniversitärer Forschung erzeugt anscheinend auch Selbstbegrenzungen.

Ein Bildungspolitiker oder eine Bildungspolitikerin – wenn man sich für einen Augenblick in diese Rolle versetzt, trotz Herbarts Mahnung von 1818: „Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen!“ (1818/1965, S. 127) – würde schließlich fragen, welche Konsequenzen sich mit den erwartbaren Befunden politisch verbinden, und zwar institutionell, organisatorisch, professionell, finanziell, rechtlich. Er bzw. sie würde die Forscherinnen und Forscher vielleicht sogar mit der Frage konfrontieren: Gibt es auch Sparpotenziale? Die Frage ist deshalb auch, ob diese Konsequenzen mit erforscht werden, ob auch die Frage nach funktionalen Äquivalenten für vermeintlich eindeutig ableitbare Programme gestellt wird und ob auch nach nicht-intendierten, aber erwartbaren Folgen gefragt wird, oder ob es Sensibilität für die Frage nach vermutbaren, aber noch unbekanntem Folgen gibt. Die Kommunikation mit der Politik wäre dann sehr viel realistischer fundiert.

Das zeigt andererseits auch: Bereits die Kommunikation zwischen Forschern und Forscherinnen erzeugt selbst, was der Bildungsforschung gegenüber der Politik zuschreibbar ist, sie arbeitet als Unzufriedenheitsgenerator. Systematisch muss man daher abschließend fragen, ob sich die Kommunikation angesichts der diskutierten Strukturbedingungen verbessern lässt und ob man auch das in der Forschung noch bearbeiten kann. Meine These ist, dass der Modus der Verbesserung wohl nur in der Ernüchterung über die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen bestehen kann und im Zugeständnis der Autonomie und d.h. auch des Negationspotentials gegenüber dem jeweils anderen Akteur. Das erfordert selbst Kommunikation, also erneut: nicht den Dialog von Mensch zu Mensch als Richtschnur, obwohl man natürlich zivilisiert miteinander umgehen muss (aber das allein löst kein Problem der Forschung). Notwendig ist „Verstehen“, die Beobachtung der Handhabung von Selbstreferenz, und deren Prämisse und Konsequenz ist die wechselseitige Anerkennung der Handlungslogik des anderen Systems.

Das führt zu einem Balanceakt, denn die Differenzen der Systeme lassen sich nicht systematisch beseitigen, sondern nur durch Prozedieren bearbeiten, also in einer emergenten Organisation, in der Kommunikation möglich wird. Voraussetzung dafür ist, dass man sich – auf Zeit – auf eine Problemdiagnose einlässt, in Kenntnis der Tatsache, dass auch andere möglich sind, ja dass Problemdiagnosen nicht prinzipiell begrenzbar sind; aber auch im Konsens darüber, dass in der Kommunikation der Folgenabschätzung der je gegebenen Problemdefinition die Logik von Wissenschaft und Politik in gleicher Weise befördert wird, weil sie Erfahrung zur Geltung kommen lässt und Risiken einer Entscheidung bewusst macht. Das erfordert dezidierte wissenschaftliche Strategien und die politische Bereitschaft, damit leben zu lernen, z.B. mit einer Strategie, nicht primär von Programmen, sondern von Folgen aus zu denken, für Maßnahmen immer auch funktionale Äquivalente zu zeigen und damit die Fixierung auf eine Vorgabe zu unterlaufen, so dass im Ergebnis die Realität bunter aussehen könnte, als man glaubte, ohne dass die Alternativen die Risiken notwendig mit sich führten, die man unterstellte.

Was heißt das konkret? Gelegentlich helfen ja Metaphern. Jürgen Baumert hat jüngst die segelnde Seefahrt ins Spiel gebracht, um sich gegen falsche Erwartungen an Steuerungswissen zu wappnen. Bei einem ehemaligen Kultusminister und praktizierenden Politikwissenschaftler wird man vergleichbar fündig mit der These, „dass Pädagogik und Politik, Pädagogik und Schulverwaltung im gleichen Boot gemeinsamer Verlegenheiten sitzen: Das Boot schlingert beträchtlich, die See ist aufgewühlt, es ist schwer, Kurs zu halten, Ziele und Ufer zeichnen sich nur undeutlich ab.“ (Maier 1983, S. 22) Als Baumert die Schwierigkeiten kenntlich gemacht hat, haben anwesende Bildungspolitikerninnen und -politiker von der „Herkulesaufgabe“ gesprochen, die es hier zu bewältigen gebe. Pädagogen und Pädagoginnen haben sich schon vor langer Zeit einen anderen Heros der Antike zum Ortsheiligen genommen, Sisyphos nämlich. Von dem kann man zudem wissen, dass man ihn sich als „einen glücklichen Menschen“ vorstellen darf (sagt jedenfalls Albert Camus; vgl. 1942/2000). Sollten Bildungsforschung und Bildungspolitik ihr Glück nicht auch in dieser Metapher suchen – oder ist das Absurde nur der falsche Trost alt gewordener Beobachter?

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion – eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
 Baethge, M. (2014): Analyse statt Aufregung. In: DSW Journal 9, H. 3, S. 38-39.
 Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
 Buber, M. (1923/2008): Ich und Du. Stuttgart: Reclam.
 Buber, M. (1973): Das dialogische Prinzip. Verb. Aufl. Heidelberg: Schneider.
 Camus, A. (1942/2000): Der Mythos des Sisyphos. Reinbek: Rowohlt.
 Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im

- Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 73-92.
- Gruschka, A. (2014): Adeus Pädagogik? In: Pädagogische Korrespondenz 49, S. 43-58.
- Herbart, J.F. (1808/1965): Pädagogisches Gutachten über Schul-Klassen und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von W. Asmus, Bd. 3. Düsseldorf: Küpper, S. 89-128.
- Herrmann, U. (2014): Das historische Lehrstück. Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno. In: Pädagogische Korrespondenz 49, S. 5-22.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2002): Die Beiräte-Republik – Erziehungswissenschaftler unterwegs. In: Weegen, M. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim/München: Juventa, S. 51-63.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in zehn Bänden, hrsg. von W. Weischedel, Bd. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 697-761.
- kau (i.e. Jürgen Kaube) (2003): Was rät der Rat? In: FAZ vom 03.02.2003, S. 33.
- Lüders, C. (2014): Ein „sozialpädagogisch gesättigtes“ Gesetz? – Der Achte Jugendbericht und das KJHG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 62, H. 4, S. 458-473.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 105-194.
- Maier, H. (1983): Grußwort zum 8. Kongress der DGfE 1982. In: 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22-25.
- Maier, H. (2014): Alles Lernen war mir Leben. In: FAZ vom 15.09.2014, S. 6.
- National Research Council/Shavelson, R./Towne, L. (2006): Scientific Research in Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Schrader, J. (2014): Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 2, S. 193-223.
- Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Berlin: ATHENA, S. 17-41.
- Tenorth, H.-E. (2014a): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 139-171.
- Tenorth, H.-E. (2014b): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Neveléstudomány, H. 3, S. 5-21.

Heinz-Elmar Tenorth, Prof. Dr., geb. 1944, Professor für Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Anschrift: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de