

Nittel, Dieter

"Versammelte Skepsis!" – Kritische Anmerkungen und Nachfragen zum Bildungsbericht 2022

Frankfurt/Main 2024, 43 S.



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter: "Versammelte Skepsis!" – Kritische Anmerkungen und Nachfragen zum Bildungsbericht 2022. Frankfurt/Main 2024, 43 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305042 - DOI: 10.25656/01:30504

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305042>

<https://doi.org/10.25656/01:30504>

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

Dieter Nittel

**„Versammelte Skepsis!“ –
Kritische Anmerkungen und Nachfragen
zum Bildungsbericht 2022**

Frankfurt/Main 2024

Inhalt

Statt einer Einleitung: Motive hinter dem Versuch, begründete Kritik zu üben	3
Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022: Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht; in: <i>Pädagogische Korrespondenz</i> , Heft 68/2023	19
Ein Delta zwischen Anspruch und Wirklichkeit; in: <i>Frankfurter Rundschau</i> vom 27.6.2023	29
Der Hegemonieanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes in der Kritik. Anmerkungen zum Nationalen Bildungsbericht 2022; in: <i>Zeitschrift für Sozialpädagogik</i> , 21. Jg. 2023, Heft 3	32
Ausgeklammert. Die Marginalisierung der politischen Bildung im Spiegel des Nationalen Bildungsberichts 2022; in: <i>Politische Bildung. Demokratiebildung. Journal für politische Bildung</i> 2/2023	39
Die Macht der Ideologie – oder: ›Folge der Spur des Geldes‹. Eine kritische Notiz zum Bericht ›Bildung in Deutschland 2022‹; in: <i>hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg</i> 1– 2/2023	44
Bildungsbericht mit Konstruktionsfehler; in: <i>Wiarda-Blog</i> , www.jmwiarda.de/ 2023/03/07/bildungsbericht-mit-konstruktionsfehler	49
Wo bleiben die Beschäftigten? Der Bildungsbericht 2022 und die Last der Ideologie; in: <i>Hessische Lehrerzeitung</i> , 75. Jahr, Heft 11	52

Statt einer Einleitung: Motive hinter dem Versuch, begründete Kritik zu üben

I.

Ein Freund, der vor einigen Jahren nach Portugal ausgewandert ist, dort das Leben genießt, viel Sport treibt, sich in der Kunst des Sauerteig-Brot-Backens übt, träte mir mit mehr als nur tiefem Unverständnis entgegen, wenn er die hier dokumentierten sieben Texte sehen würde. Allein, ich erwähne und zeige ihm die kleinen Artikel erst gar nicht, weil ich mir seiner Gleichgültigkeit und Verwunderung hundertprozentig sicher wäre. In seiner ehrlichen Art würde er der Textsammlung wahrscheinlich entgegenhalten, dass ich hier keine „versammelte Skepsis“, sondern eher eine „versammelte Langeweile“ verbreiten würde. Offen gesagt, ich kann das auch ein klein wenig verstehen. Immerhin hat keine Person aus meinem Kollegen*innenkreis ähnliche Vorbehalte gegenüber dem Nationalen Bildungsbereich zu Protokoll gegeben. Ich war ganz offensichtlich allein auf weiter Flur. Trotz einiger Kontaktversuche hat kein Mitglied des für den Bildungsbericht verantwortlichen Autoren*innenteams auf meine Monita und kritischen Nachfragen reagiert.

Der erste Eindruck, den ich beim Überfliegen des Bildungsberichts gewann, war, dass das Dokument – obwohl es die diachrone Perspektive des Lebenslaufs beansprucht – die einschlägige Literatur nicht oder nur sehr selektiv zur Kenntnis zu nehmen schien. Das empfand ich für einen offiziellen Bildungsbericht schon als ein wenig ‚gewagt‘. Die Macher*innen vertreten zwar den Anspruch, „unter der Perspektive von Bildung und Lebenslauf die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht mehr für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang zu betrachten“ (S. 2); gleichzeitig blenden sie die u. a. aus dem Umkreis der allgemeinen Erziehungswissenschaft erstellten Arbeiten und die aus der Lebenslaufforschung stammenden Studien kurzweg aus. Um die Darstellung an dieser Stelle abzukürzen: Die von mir Schritt für Schritt, Artikel für Artikel artikulierte Haltung eines Opponenten gegenüber dem Bildungsbericht 2022 speist sich aus zwei Quellen: zum einen aus einer gewissen Voreingenommenheit gegenüber der quantitativen Bildungsforschung und zum anderen aus ganz konkreten Schwächen und spezifischen Mängeln, die in den hier zusammengetragenen Texten im Detail

ausgeführt werden. Die zuerst genannte Voreingenommenheit gilt es nun näher zu begründen.

II.

In dieser Vorbemerkung kann ich, auch wenn sich dies im wissenschaftlichen Diskurs gewöhnlich nicht geziemt, nicht ganz auf persönliche Bemerkungen verzichten. Denn einige meiner Motive für die hier dokumentierte Gegenrede liegen zeitlich weit zurück: Ich habe Ende 2020 meine aktive Zeit als Hochschullehrer an der Goethe Universität Frankfurt beendet. Und schon als ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter meine Laufbahn 1985 an der Gesamthochschule Kassel begann, sorgte das angespannte Verhältnis zwischen qualitativer und quantitativer Forschung, gleichsam die Nachwehen des Positivismus-Streits in der Soziologie, für heftige Auseinandersetzungen an den Universitäten. Ich gestehe ein, dass meine Einschätzung des Bildungsberichts keineswegs ganz frei ist von den schon damals formulierten Einwänden. Dabei hat seit meiner Studienzeit Ende der 1970er-Jahre bis heute ein gar nicht hoch genug einzuschätzender Lernprozess innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaft stattgefunden. Dieser scheint auf den ersten Blick das unversöhnliche „Entweder oder“ – sprich: die unversöhnliche Gegenüberstellung von einem verteilungstheoretischen Fokus versus hermeneutische Ausrichtung – in ein „Sowohl als auch“ transformiert zu haben, ohne dass man nach dieser Überwindung des Schismas von einem Kompromiss reden könnte. Der Königsweg sozial- und erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen, so teilen uns einschlägige Lehrbücher im Wissenschaftsbetrieb jedenfalls mit (Baur/Blasius 2022; Kelle 2014; Völcker/Meyer/Jörke 2019), bestehe in der Kombination hypothesentestender bzw. deduktiv angelegter Verfahren mit offenen, induktiv ausgerichteten Wegen des methodisch kontrollierten Fremdverstehens. Ich selbst habe mich bemüht, an diesem Lernprozess ein klein wenig teilzuhaben, etwa indem wir beispielsweise in einem unserer DFG-Projekte beide Ansätze genutzt und eine Methodenkombination realisiert haben (Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Gezielt sind in meinem Arbeitsbereich während meiner Dienstzeit auch quantitative Promotionen angenommen und in einer qualitativen Forschungswerkstatt betreut worden (Schütz 2008, 2009; Lenk 2010; Noll 2011).

III.

Gemessen an dem eben angedeuteten wissenschaftsinternen Lernprozess und den von ihm implizit vertretenen Qualitätsstandards kann in dem Bildungsbericht von Methodenpluralität keine Rede sein. Nun, das ist auch nicht weiter verwunderlich; und das darf auch genau genommen kein Gegenstand der Kritik sein! Denn es gehört zur akademischen Redlichkeit, den Bildungsbericht nicht an Maßstäben zu messen, welche die Verfasser*innen für sich gar nicht reklamieren. Tatsache ist, dass im Genre des Bildungsberichts die Erstellung eigener Untersuchungen nicht vorgesehen ist. Vielmehr sollen bereits vorliegende quantitative Untersuchungen gebündelt und die Teilbefunde zu einem Gesamtbild verdichtet werden.

Doch die hier konstatierte pragmatische methodische Ausrichtung des Bildungsberichts bietet noch lange keinen Freibrief, auf obligatorische Praktiken im Wissenschaftsbetrieb zu verzichten, etwa auf die eben bereits thematisierte Erwähnung gegenläufiger wissenschaftlicher Lehrmeinungen. Für die Verfasser*innen des Bildungsberichts scheint die Option, die bloße Existenz von thematisch relevanten Untersuchungen zu konstatieren, die nicht aus dem Umkreis der dominanten verteilungstheoretischen Bildungsforschung stammen, aber dennoch das Paradigma des Lebenslaufs als Organisationsprinzip des Bildungssystems teilen, nicht ernsthaft in Betracht gekommen zu sein. Einschlägige qualitative Untersuchungen, die Blicke auf die subtilen Mechanismen im Bildungssystem und die Tiefenschicht des einen oder anderen statistischen Oberflächenphänomens eröffnen könnten (wie etwa ethnografische Befunde über das Lehren und Lernen, mentalitätsgeschichtliche Erkenntnisse über das pädagogische Personal, organisationstheoretische Einsichten über die Herstellung von Differenz in den unterschiedlichen Bildungsbereichen, der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) bleiben ausgeblendet. Im Kern widerspricht die hier monierte Indifferenz oder anders ausgedrückt: die Neigung, auf einem Auge blind zu sein, der pluralistischen Verfasstheit der angestammten Erziehungswissenschaft. Mit der gewählten Art der Präsentation bestätigt der Bildungsbericht den Verdacht, dass die quantitative Bildungsforschung sich als eine hermetisch abgeschottete Spezialdisziplin geriert und dabei partikulare Interessen verfolgt. Das ist im hier erörterten Fall des *Nationalen* Bildungsberichts, der zwar aus staatlichen Geldern finanziert wird, allerdings auch eine zivilgesellschaftliche

Funktion der Selbstaufklärung im intermediären Bereich von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung erfüllt, nicht nur nicht zu rechtfertigen (Münch 2011, 2018), sondern auch unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten problematisch. Denn im gleichen Maße, wie in einer Demokratie die Vielfalt von Gruppeninteressen das Recht auf öffentliches Gehör hat, sollte in einem Nationalen Bildungsbericht per se allen wissenschaftlichen Lehrmeinungen Platz eingeräumt werden. Diese Beobachtung stellt ebenfalls ein wichtiges Motiv dar, den Bildungsbericht kritisch zu kommentieren.¹

IV.

Selbst wenn es auf den ersten Blick heute so scheint, als herrsche eine Art Burgfrieden zwischen der qualitativen und quantitativen Forschungsrichtung, sollten die unter der Oberfläche nach wie vor wirksamen Aporien im Verhältnis der beiden Paradigmen nicht unterschätzt werden. Auch heute noch hängen diese Aporien wie nicht beglichene Hypotheken, wie ein Nebelfeld über dem hier angedeuteten Diskurs. Und diese strahlen auch auf wichtige Dokumente wie den Bildungsbericht aus. *Wer über die spezifischen Schwächen, Probleme und Fehler des Nationalen Bildungsberichts offen reden will, darf über die Erblast an methodologisch angelegten Fehlerquellen und Problempotenzialen dieser Art von Bildungsberichterstattung nicht schweigen.* Die im Hintergrund lauenden offenen Fragen und ungeklärten Sachverhalte sollen hier zumindest grob angedeutet werden, denn sie haben als Hintergrundfolie auch meine Einschätzung des Berichts als solchen stark beeinflusst:

- Zu den elementarsten methodologischen Lehrmeinungen der empirischen Sozialforschung gehört die Prämisse, dass die situative bzw. szenische Ausgestaltung der Datenerhebung nichts anderes darstellt als eine spezifische Variante der menschlichen Kommunikation (Habermas 1967). Von diesem –

¹ Die hier versammelten Texte kommen ohne die eine oder andere Wiederholung nicht aus. Dennoch enthält jeder der sieben Text mindestens ein Alleinstellungsmerkmal, das nur in jeweiligen Beitrag zu finden ist.

Alle Publikationsorgane haben dem Autor die schriftliche Genehmigung zur Verwendung der Texten in diesem Rahmen gegeben. Sofern sich die Nutzungsrechte nur auf den Text selbst und nicht auf das Layout bezogen haben, ist auf die Kopie des Layouts der jeweiligen Zeitschrift verzichtet worden. Im Fall des Aufsatzes für die Pädagogische Korrespondenz haben wir auf die Wiedergabe des vollständigen Textes verzichtet und nur einen Teil des Artikels hier wiedergegeben..

vordergründig – schlichten Tatbestand, aber auch aus anderen Gründen (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen Alltagswissen 1973, 1976), leitet sich die Maxime ab, bei der Wahl der Erhebungsinstrumente interpersonelle Settings und ritualisierte Formen des sozialen Austauschs zu priorisieren, die sich möglichst eng an die Muster der alltagsweltlichen Kommunikation anschmiegen. Nun scheint die Befolgung dieser Maxime bei den modernen verteilungstheoretischen Verfahren wegen der hohen Fallzahlen und des damit verbundenen organisatorischen Aufwandes kaum oder nur schwer möglich zu sein. Gleichwohl nähern sich manche Praktiken der Datenerhebung der Alltagspraxis moderner Gesellschaften an. Das ließe sich gut am Beispiel der stark gestiegenen Zahl an Telefonumfragen und online-Erhebungen zeigen – dies allerdings nur um den Preis eines Qualitätsverlustes an anderer Stelle (Weichbold/Bacher/Wolf 2009; Schnell 2018). Ins Auge springt der säkulare Trend, dass sich die deutsche Bevölkerung insgesamt immer resistenter, ja unwillig gegenüber der Umfrageforschung verhält (Schupp/Wolf 2015). Als ich als junger Wissenschaftler in den Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts die Gelegenheit hatte, an Erhebungen teilzunehmen, lag die Rate der aktiven Teilnehmer*innen an einer empirischen Studie über die Situation alter Menschen in einem Kasseler Stadtteil noch vergleichsweise hoch (Karl u. a. 1990). Heute sind die Quoten der Verweigerer*innen weitaus höher und die Teilnahmebereitschaft deutlich niedriger: „In der allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) betrug die Teilnahmeverweigerung im Jahr 2008 ca. 50 %. Auch in anderen deutschen nationalen oder komparativen interkulturellen Umfragen ist der Anteil der Ausfälle durch die Teilnahmeverweigerung ebenfalls hoch (in ESS 2006 betrug Verweigerungsraten bis zu 40 % in den einzelnen Ländern)“ (Schupp/Wolf 2015; siehe auch Blohm/Koch 2015). In Studien der empirischen Bildungsforschung dürften die Zahlen sogar noch höher sein. Dies trägt zu massiven Unschärfen in den Befunden bei. Die Protagonisten der verteilungstheoretischen Sozialforschung führen die hier skizzierte Entwicklung entweder auf den Vertrauensverlust gegenüber der Großforschung oder auf suboptimale Formen der Ansprache, der Rekrutierung und die mangelnde Attraktivität der Anreizsysteme („keine

werthaltigen Incentives“) zurück. Im Kern wird hier technokratisch und nicht soziologisch argumentiert, da das Argument verdrängt wird, dass die hier praktizierten Erhebungen viel zu wenig an den elementaren Formen der sozialen Interaktion und dem hier wirksamen Reziprozitätsgebot orientiert sind. Immer weniger scheint die Bevölkerung bereit zu sein, an die kaum oder nicht einlösbaren Versprechungen (Aussicht auf Reform, praktischer Nutzen der Forschung) des einen oder anderen Vorhabens zu glauben. Der hier angedeutete Trend der Verweigerung spricht selbstverständlich nicht völlig gegen die jeweiligen Befunde, evoziert aber die Notwendigkeit, die jeweiligen Ergebnisse nicht überzubewerten und die Entstehungsbedingungen der Datensammlung bei der Interpretation der Ergebnisse mit in die Abwägungen einzuziehen. *Und genau davon sehen die meisten Untersuchungen ab.* Das hier angerissene Problem kumuliert und spitzt sich zugleich zu, wenn man bedenkt, dass im Bildungsbericht unter Absehung der soeben angesprochenen Verzerrungseffekte eine Vielzahl von Untersuchungen herangezogen und die jeweiligen Zahlen ohne Quellenkritik miteinander verrechnet werden, also ohne auf die *Qualität* (Indexikalität, Güte und Reichweite) der zugrunde liegenden *Quantitäten* (Verteilungen, Häufigkeiten) zu achten. In diesem Zusammenhang unterliegen die statistischen Praktiken, die zur Kompensation oder zur Erklärung der hohen Verweigerungsquoten herangezogen werden, der Paradoxie, dass sie ihrerseits auf die Existenz von Umfragedaten angewiesen sind, die pikanterweise – weil den Forschenden die Beforschten ausgehen – nicht oder nur mit großem Aufwand zu beschaffen sind (Porst/von Briel 1995).²

- Im Unterschied zu vielen rekonstruktiv und hermeneutisch angelegten Projekten aus dem Umkreis der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung sind die Situationen der Datengewinnung in der quantitativen Bildungsforschung weitgehend intransparent. Über den Kontext der Begegnung von Forschern*innen und Beforschten Personen erfahren die Leser*innen einschlägiger Studien in der Regel rein gar nicht. Schon allein

² Bei einer öffentlichen Diskussion anlässlich des von der Mehrzahl der zuständigen Minister auf Landesebenen gemiedenen Bildungsgipfels im Jahr 2023 hat einer der Diskutanten auf dem Podium in Betracht gezogen, dass selbst die aus den einzelnen Ländern stammenden Statistiken wegen der Heterogenität ihres Zustandekommens und inhaltlichen Ausrichtung streng genommen gar nicht vergleichbar sind.

dieser Umstand widerspricht diametral dem Regelwerk von Sir Karl Raimund Popper, dem Gralshüter der quantitativen Bildungsforschung.³ Während der bei der Auswertung der Daten realisierte Aufwand exorbitant hoch ist, gibt in jener Situation, in der eine Versuchsperson beispielsweise einen Fragebogen unter Maßgabe lebenspraktischer Erfahrungen deutet, der Faktor Kontingenz den Ton an. Kaum einer der Autoren*innen des Bildungsberichts kann mit Blick auf die zu Rate gezogenen Teiluntersuchungen Fragen wie diese beantworten: Steht jederzeit eine Person zur Verfügung, die mögliche Rückfragen im Zusammenhang mit dem Ausfüllen eines Fragebogens im Rahmen der Untersuchung XYZ beantworten kann? Wird die Generierung größerer Datenmengen in Gestalt von Fragebögen, Interviews oder anderer Quellen von einer Organisation „verordnet“ oder findet die Ansprache individualisiert, mit der Möglichkeit, nein zu sagen, statt? Sind (schlecht) bezahlte Interviewer*innen unterwegs, welche größere Materialmengen erzeugen und bei dieser Gelegenheit aus Effizienzgründen oder aus blanker Not den einen oder anderen Fragebogen vielleicht selbst ausfüllen? Wie gehen die Verantwortlichen damit um, dass die Informanten*innen den strategischen Charakter einer Datenerhebung („die wollen meine Kompetenzen durchschauen und mich nachher auf Fortbildungen schicken“) durchschauen und ihrerseits strategisch und eben nicht authentisch reagieren? Forschung ist ein hochgradig selbstreflexiver Prozess, der die Beteiligten dazu nötigt, sich selbst immer wieder über die eigene Schulter zu blicken und Limitierungen des eigenen Unterfangens schonungslos zu kommunizieren. Doch genau die Diskrepanz zwischen dem szientistischen Umgang mit den Daten in der Phase der Datenauswertung und einem weitgehend unkontrollierten Umgang mit ihnen während der Datenerhebung stellt die gewöhnlich gut kaschierte Achillesferse in der Methodologie der empirischen Bildungsforschung dar.

- Gäbe es in der empirischen Sozialforschung etwas Vergleichbares wie die Zehn Gebote im Christentum, dann wäre die Regel „*die Methode muss sich nach der Sachlogik des Gegenstandes richten und nicht umgekehrt*“ sicherlich Teil

³ Vom Standpunkt Poppers kann man verlässliche wissenschaftliche Aussagen nur dann erwarten, wenn alle Elemente, alle Phasen eines Experiments oder eine Erhebung kontrollierbar und weitgehend transparent sind (Popper 1966).

des Kanons. Es lohnt sich genauer hinzuschauen, inwieweit die Bildungsforschung ihren Gegenstand, nämlich BILDUNG, in den Blick nimmt. In der Tat spielen Bildungsabschlüsse, Bildungskosten, Bildungsinstitutionen, Bildungsprogramme, Bildungsorte, Bildungspanel, Bildungsinfrastruktur, der Nutzen von Bildung, Bildungspersonal, Bildungsgänge, Bildungsgesetze und Bildungsqualität usw. usf. eine eminent wichtige Rolle in dem Bericht. Dagegen ließe sich ganz und gar nichts einwenden, wenn nicht auch das konstitutive Moment von Bildung – nämlich das Wechselverhältnis eines Subjekts und seiner Welt – gleichermaßen die notwendige Aufmerksamkeit erhielte. Doch genau dies ist nicht nur nicht der Fall, mehr noch: Diese Relation bildet sogar die Blackbox des gesamten Paradigmas der empirischen Bildungsforschung. Das Proprium von Bildung spielt paradoxerweise in der quantitativen Bildungsforschung keine nennenswerte Rolle. Das, was das Wesen von Bildung ausmacht, die Interdependenz und die Relation von ICH und WELT (dazu gehören die soziale wie die materielle Welt), bildet die signifikanteste, durch keine andere Qualität kompensierbare Leerstelle im Bericht. Wie kaum ein*e andere*r Erziehungswissenschaftler*in hat Heinz-Elmar Tenorth der quantitativ orientierten empirischen Bildungsforschung vorgehalten, bei der Rekonstruktion der Wechselwirkung von Ich und Welt, bei der Erschließung der „Einheit von Vergesellschaftung und Individuation“ (Tenorth 2020, S. 115) nicht den richtigen Ton, erst recht nicht die angemessene Methode gefunden zu haben und über die bloße Erfassung einseitiger Abhängigkeitsbeziehungen nicht hinausgekommen zu sein. Zur Form der Bildung gehöre nach Tenorth nun einmal die „Selbstkonstruktion in Wechselwirkung mit der Welt“, und zwar „in der Einheit von Prozess und Produkt“ (ebenda, S. 67), und genau an dieser Gegenstandsbestimmung pralle das methodische Handwerkszeug der quantitative Bildungsforschung schlichtweg ab. Oder anders ausgedrückt: Das konstitutive Moment, das Wesen der Bildung (an-sich-Sein) einerseits und die Priorisierung verteilungstheoretischer, hypothesentestender Verfahren der empirischen Bildungsforschung andererseits, sind kaum miteinander kompatibel.

- Bleiben wir zum Schluss beim eigentlichen Phänomenbereich „Bildung“ und rufen uns dabei einige bekannte, historisch einschlägige Definitionen in Er-

innerung: „Und Bildung, so könnte der kleinste gemeinsame semantische Nenner dieser Debatte lauten, vollzieht sich als individuelle Aneignung geistiger Güter im Medium der nationalen ‚Kultur‘, zu der vorrangig Wissenschaft und Kunst gerechnet werden“ (Bollenbeck 1994, S. 139); „der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 2015, S. 106); „die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. [...] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann“ (Kant 1900: S. 455); Bildung ist „Erschlossen-Sein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossen-Sein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive und der formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne“ (Klafki 1975, S. 45). Was will uns die wahllos anmutende Aneinanderreihung mehr oder weniger bekannter Zitate sagen? Gleichgültig, wie man die sozialphilosophischen, kulturgeschichtlichen und grundlagentheoretischen Ansätze, die diesen Zitaten zugrunde liegen, dreht und wendet, – ein Befund ist ebenso offensichtlich wie erwartbar: Wenn Bildung (auch) als Relation eines Ichs und der Welt begriffen wird, dann kann die wissenschaftliche Untersuchungspraxis vom menschlichen Subjekt, von einer in seiner Umwelt tätigen Person, einem handelnden und erleidenden Individuum nicht nur nicht absehen, sondern sie muss dieser strategisch wichtigen Dimension methodologisch und methodisch auch Rechnung tragen. Und wenn wir diese Proposition als Geschäftsgrundlage, als Prämisse akzeptieren, dann hat das unweigerlich auch Konsequenzen bis in die unscheinbarste Stelle jeder empirischen Studie. Und eine dieser zwingenden Konsequenzen lautet, dass Bildung nicht losgelöst von der Teilnehmerperspektive wissenschaftlich erschlossen werden kann – anders formuliert: Die soziale und psychische Konstitution von Bildung evoziert die Notwendigkeit, die Welt hin und wieder mit der Brille der Erforschten, aus der Perspektive der Betroffenen zu sehen. Vieles im Zusam-

menhang mit Bildung, manchmal sogar alles, hängt von der subjektiven Weltsicht und dem Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit ab. Ironischerweise teilen die Verfasser*innen im vorderen Teil des Bildungsberichts (Bildung bzw. „individuelle Regulationsfähigkeit meint die Fähigkeit des Individuums, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen“) (Bildungsbericht 2022, S. 1)⁴ grundsätzlich diese Position, um diese dann im praktischen Teil der Forschung ganz schnell wieder zu vernachlässigen. Die in der rekonstruktiven Forschung eingelöste Einheit von Teilnehmer- und Beobachterperspektive als Kriterium für gegenstandsangemessene Sozialforschung begründet Habermas in folgender Weise: „Theoretische und praktische Vernunft sind in dem Sinne wechselseitig aufeinander verwiesen, dass wir auch in der Rolle von Beobachtern kommunikativ vergesellschaftete Angehörige dieser Lebensform bleiben und nicht aufhören, zugleich Beteiligte zu sein. Wir bewegen uns unvermeidlich innerhalb der aufeinander verweisenden Perspektiven, die uns mit dem System der Personalpronomina eröffnet werden. Auch dann, wenn wir die vergegenständlichende oder versachlichende Perspektive der dritten Person einnehmen, sind ‚wir‘ es, die als kommunikativ vergesellschaftete Subjekte diese Beobachtungsperspektive einnehmen. Indem der Beobachter von den Ressourcen seiner sprachlich strukturierten und daher intersubjektiv geteilten Lebenswelt zehrt, macht er seine Beobachtungen zugleich als potentieller Teilnehmer an den Sprachspielen seiner intersubjektiv geteilten Lebensform“ (Habermas 2019, Bd. 2, S. 774 f.). Diese Position steht in einem diametralen Gegensatz zum Wissenschafts-, Gesellschafts- und Handlungsverständnis, zur Methodologie und den handwerklichen Methoden des Bildungsberichts. Die Architektonik dieses Dokuments ist weitgehend so ausgerichtet, die Beobachterperspektive zu verabsolutieren und die Teilnehmer*innensicht auszublenden. Auch damit wird die quantitative Bildungsforschung und deren Produkt „Bildungsbericht“ ihrem Gegenstand Bildung nicht nur nicht gerecht, sondern verfehlt ihn aufs Größte.

⁴ Die aufmerksamen Leser*innen werden registrieren, dass Bildung von den Autoren*innen durch „individuelle Regulationsfähigkeit“ ersetzt wurde.

Wer die sieben hier versammelten kurzen Beiträge liest, wird feststellen, dass die Kritik sich nicht nur an ganz konkreten Defiziten entzündet. Vielmehr zielen die herausgearbeiteten Monita und Vorbehalte wie vermittelt auch immer – auf jenen Typus von Wissenschaft, für den der Bildungsbericht wie kaum ein anderes Dokument steht. Die diversen Varianten der Bildungsberichterstattung können nur dann sachkundig beurteilt und bewertet werden, wenn auch die Erblasten, welche die empirische Sozialforschung seit Jahrzehnten mit sich führt, präzise und unbestechlich in den Blick genommen werden.

Die hier angedeuteten Aporien beschreiben eher die Summe meiner Vorannahmen und weniger die konkreten Motive, warum ich zur Feder gegriffen und versucht habe, die Schwächen des Bildungsberichts zu Papier zu bringen. Zugleich markieren die eben angeführten Punkte den Horizont, in dem der hier zur Debatte stehende Bildungsbericht zu verorten ist.

V.

Zugegeben: Kein*e Sozial- und Erziehungswissenschaftler*in würde ernsthaft von einem Dokument wie dem Bildungsbericht erwarten, die eben angedeuteten Aporien, Probleme und Streitfragen in einem spektakulären Akt der wissenschaftlichen Kreativität ad hoc zu meistern. Zwischen deren strikter Leugnung einerseits und zielgerichteter Bearbeitung andererseits liegt ja schließlich noch eine dritte Möglichkeit. Diese Option bestünde darin, die Grenzen, Fehlerquellen und blinden Stellen der quantitativen empirischen Bildungsforschung überhaupt einmal zur Kenntnis zu nehmen, sie von Neuem „an-zu-er-kennen“ und sich damit im und nicht jenseits der Tradition des sozialwissenschaftlichen Diskurses zu verorten. Immerhin handelt es sich bei den eben genannten, keineswegs vollständigen Punkten keineswegs um Marginalien und triviale Aspekte, die man getrost vertagen kann. Allein, ganze Bibliotheken an sozialwissenschaftlicher und sozialphilosophischer Literatur prominenter und weniger prominenter Art erinnern uns daran, dass die diesbezügliche Debatte keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden kann (Adorno 1998; Berger 1974; Cicourel 1964; Dahms 2019; Dammer 2015; von Freyberg 1978; Gadamer 1975; Habermas 1964, 1967, 1968, 1969, 2019; Leiblein/Oglesby (o. J.); Münch 2012a, b; von Saldern 1992, 1998; Schütz 1960; Weichbold/Bacher/Wolf 2009).

Einer der zentralen Impulse, zunächst in der Hessischen Lehrerzeitung und dann noch in sechs weiteren Publikationsorganen kritisch Position zu beziehen, ist und bleibt die Diskrepanz zwischen der faktischen Selektivität des Berichts und dem impliziten Anspruch, die ganze Breite und Vielfalt des Bildungswesens („systembezogen“) nachbilden zu wollen, ohne überhaupt einen theoretisch belastbaren Systembegriff vorlegen zu können. Mit der Präsentation des Berichts war von dem zuständigen Ministerium in Aussicht gestellt, die Realität des deutschen Bildungswesens mittels hoch aggregierter Datensätze und Zahlenkolonnen dokumentieren zu können und dabei der Einheit der formalen und nonformalen Bildung aus diachroner Perspektive gerecht zu werden. Nein: Die eben skizzierten und aus der Geschichte der empirischen Sozialforschung mitgeschleppten Hypothesen grundsätzlicher Art können nicht wie ein Computerprogramm einfach gelöscht werden. Sie waren früher und sind auch heute nicht trivial und deren Leugnung produziert möglicherweise größere Folgeschäden als deren offene Bearbeitung. Nach wie vor gilt der Satz von Habermas: „Ein szientistisches Bewußtsein täuscht über tiefgreifende Differenzen, die in den methodologischen Ansätzen doch nach wie vor bestehen“ (Habermas 1970, S. 71). Zur szientistischen Attitüde der Macher*innen des Berichts zählt das implizite Versprechen einer neutralen, von spezifischen Erkenntnisinteressen freien Diagnose des Erziehungs- und Bildungswesens. Doch besonders erfolgreich und erst recht glaubwürdig scheint dieses Unterfangen nie gewesen zu sein. Denn die fehlende Resonanz des Bildungsberichts in der Bildungspraxis dürfte einen Reflex auf den Umstand darstellen, dass dem wertvollen Erfahrungswissen der Fachkräfte im Höchstfall eine anekdotische Qualität attestiert wird und den Statistiken mehr Vertrauen entgegengebracht wird als den Personen, die darin als anonyme Größen vorkommen. Statt eine zugleich innovative wie intelligente Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in Aussicht zu stellen, wird in fast jedem der letzten Bildungsberichte, ja in nahezu jeder quantitativ orientierten Forschungsarbeit und selbst in vielen Dissertationen und Masterarbeiten die Forderung nach immer neuen Datensätzen, Messwerten und Erhebungen aufgestellt. Auf diese Weise markiert und erweitert der „bildungsindustrielle Komplex“ (Münch 2018) sein Terrain, allerdings unter Ignoranz der bis ins alte Griechenland zurückreichenden basalen Erkenntnis, dass mit der Expansion des wissenschaftlichen Wissens proportional auch unser Nichtwissen wächst. Aus den

Arbeiten von Richard Münch können wir die Lehre ableiten, dass mit diesem Mechanismus – die Forderung an die Bildungspolitik nach immer neuen Datensätze auf Dauer zu stellen – untrennbar eine Art institutionalisiertes Arbeitsbeschaffungsprogramm der verteilungstheoretischen Bildungsforschung verknüpft ist.

Ein zusätzliches Protestmotiv lieferte mir ungewollt eine Kollegin, die, als ich meine Skepsis gegenüber dem Bildungsbericht angedeutet habe, auf meine Argumente mit großem Unverständnis reagiert hat: ‚Kritik am Bildungsbericht?‘ – das brächte ja rein gar nichts ein. Da würde man sich unter Garantie nur das Kopfschütteln der Kollegen*innen einhandeln. Die Textsorte Bildungsberichterstattung sei ja gar keine richtige Wissenschaft, solche Berichte hätten eh ja nur eine bloße Legitimationsfunktion. Diese Einlassungen wirkten irritierend, da sie aus meiner Sicht unweigerlich die Frage provozieren, wie wir es mit unserer Rolle als Vorbilder gegenüber dem wissenschaftlichen Nachwuchs vereinbaren, wenn wir ein dermaßen taktisch abgebrühtes Verhältnis gegenüber den von Steuerzahlern*innen finanzierten Expertisen an den Tag legen, die im bildungspolitischen Diskurs nur schwer wegzu-denken sind. Verlassen Erziehungswissenschaftler*innen das Funktionssystem der Wissenschaft, wenn sie ‚Berichte‘ an die Umwelt der Politik abliefern? Betreiben wir nur dann Wissenschaft, wenn sie den Kollegen*innenkreis adressieren und ansonsten von einem anderen Publikum kaum gelesen werden? Kurz nach dem Erscheinen des Bildungsberichts meldeten sich immerhin einige zivilgesellschaftliche Organisationen und Gewerkschaften mit Kritik, ohne dass sich Erziehungswissenschaftler*innen in dieser Debatte nennenswert beteiligt hätten. Diese pragmatisch gefärbte Abstinenz der Kollegen*innen als Reaktion auf den Bildungsbericht 2022 war aus meiner Sicht mit dem Anspruch einer um Aufklärung ringenden Wissenschaft nicht vereinbar, sodass die Serie der hier dokumentierten Texte schon beinahe als ein gebotener Akt der Zivilcourage zu gelten hat. Beharrlich ‚NEIN‘ zu sagen (Heinrich 2020), ist und bleibt aus sozialphilosophischer und grundlagentheoretischer Sicht eine Tugend im Wissenschaftsbetrieb, in wissenschaftspolitischer und karrierestrategischer Hinsicht ist und bleibt sie hochriskant.

Meinem oben erwähnten, durchaus empathischen Freund aus Portugal und den meisten meiner Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft sei gesagt, dass Wissenschaft auch ohne hohe Klickzahlen oder Bestsellerauflagen, also ohne eine starke mediale Aufmerksamkeit auszukommen vermag. Man wagt es

heute kaum auszusprechen! Im extremen Fall kann wissenschaftliche Erkenntnisproduktion (wie im vorliegenden Fall) in der Tat durchaus unter weitgehender Absehung eines Publikums in völliger Einsamkeit und Freiheit stattfinden. Angesichts der vollständigen Dominanz zweckrationaler Imperative in nahezu allen gesellschaftlichen Funktionssystemen ist dieser Umstand heute ein unglaubliches Privileg, das die Wissenschaft als Lebensform in modernen Gesellschaften eigentlich nur noch mit der Kunst teilt.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1998): *Soziologie und empirische Forschung*. In: *Gesammelte Schriften*, Band 8 Soziologische Schriften I, Lizenzausgabe WBG, Frankfurt am Main 1998.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. I und II, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976): *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung*. München: Fink Verlag.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.
- Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J.; Müller, T. (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, H. (1974): *Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blohm, M.; Koch, A. (2015): Führt eine höhere Ausschöpfung zu anderen Umfrageergebnissen. In: Schupp, J.; Wolf, Ch. (Hrsg.): *Nonresponse Bias*. Heidelberg: Springer S. 85–129.
- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M.: Insel.
- Cicourel, A. V. (1964): *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press of Glencoe.
- Dahms, H. J. (2019): Karl Popper und der Positivismusstreit. Neue Ansichten einer alten Kontroverse. In: Franco, G. (Hrsg.): *Handbuch Karl Popper*. Springer VS, Wiesbaden. S. 697–716.
- Dammer, K. H. (2015): *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Freyberg, T. von (1978): *Ausspioniert und angeschmiert: Das Bewusstsein der Arbeiterjugend als Objekt von Forschung und Erziehung*. Giessen: Focus.
- Gadamer, H. G. (1975): *Wahrheit und Methode*. (4. Auflage). Tübingen: Mohr.

- Habermas, J. (1964): Eine Polemik: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Habermas, J. (1970): *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. (Materialien), Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 39–70.
- Habermas, J. (1967): Ein Literaturbericht: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Habermas, J. (1970): *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. (Materialien), Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 71–312.
- Habermas, J. (1968): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1969): „Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik“ In: Adorno, Th. W.; Albert, H.; Dahrendorf, R.; Habermas, J.; Pilot, H.; Popper, K.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 155–191.
- Habermas, J. (1970): *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. (Materialien), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019): *Auch eine Geschichte der Philosophie ...* Bd. 2, Berlin: Suhrkamp.
- Heinrich, K. (2020): *Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen*. (5. Auflage). Freiburg, Wien: ça ira-Verlag.
- Humboldt, W. von (2015): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt. *Gesammelte Schriften*. Hgg. von Albert Leitzmann. Band 1. Gesammelte Schriften (1785–1795). Reprint (Original 1903). Berlin: De Gruyter. S. 97–254.
- Kant, I. (1900): *Gesammelte Werke*. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900 ff., Band AA, IX.
- Karl, F. u. a. (1990): *Quantitative und Qualitative Analysen von Personen der Risikogruppe und von Interventionsmustern. Modellprojekt „Zugehende stadtteilorientierte Beratung älterer Menschen“*. (hrsg. von Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Kelle, U. (2014): Mixed Methods. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg) (2022): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 153–166.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leiblein, A.; Oglesby, S. (o. J.): *Akzeptanz von Umfragen – Vier Länder im Vergleich*. Eigenstudie der Link-Gruppe.
- Lenk, Ch. (2010): *Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen*. Erziehungswissenschaft Goethe Universität Frankfurt am Main. Bielefeld: Bertelsmann.
- Münch, R. (2011): *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, R. (2012a): Braucht die Soziologie einen neuen Positivismusstreit? Zum instrumentellen und reflexiven Gebrauch der Soziologie. In: *Zeitschrift für theoretische Soziologie* 1, S. 26 -37.
- Münch, R. (2012b): Triumph des Szientismus. Ist ein neuer Positivismusstreit fällig? In: *SozBlog. Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)*. URL: <https://blog.soziologie.de/2012/08/triumph-des-szientismus-ist-ein-neuer-positivismusstreit-fallig/> (letzter Abruf: 14.07.2024).
- Münch, R. (2018): *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Nittel, D.; Schütz, J.; Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Noll, A. (2011): *Personalentwicklung und ihre Akteure. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Unveröffentlichte Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft/Fachbereich Erziehungswissenschaft Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Popper, K. (1966): *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr & Siebeck.
- Porst, R.; Briel, Chr. von (1995): Wären Sie vielleicht bereit, sich gegebenenfalls noch einmal befragen zu lassen? Oder: Gründe für die Teilnahme an Panelbefragungen. In: *ZUMA-Arbeitsbericht*, 1995/04. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70231> (letzter Abruf: 15.07.2024).
- Saldern, M. von (1992): *Qualitative vs. quantitative Forschung – Nekrolog auf einen Gegensatz*. Empirische Pädagogik, 6, S. 377–400.
- Saldern, M. von (1998): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden aus der Sicht des Forschungsprozesses. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung*, Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung. (2. Auflage). Weinheim: DSV.
- Schnell, R. (2018): Warum ausschließlich online durchgeführte Bevölkerungsumfragen nicht repräsentativ sind. In: *Marktforschung. de*. <https://www.marktforschung.de/marktforschung/a/warum-ausschliesslich-online-durchgefuehrte-bevoelkerungsumfragen-nicht-repraesentativ-sind/> (letzter Abruf: 15.07.2024).
- Schupp, J.; Wolf, C. (Hrsg.) (2015): *Nonresponse Bias: Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Umfragen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1960): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Wien: Springer.
- Schütz, J. (2008): *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, J. (2009): *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tenorth, H.-E. (2020): *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Berlin: Metzler.
- Völcker, M.; Meyer, K.; Jörke, D. (2019): Erkenntnistheoretische Grundlagen von Mixed Methods: Aktuelle Diskurslinien und forschungspraktische Perspektiven. In: Lüdemann, J.; Otto, A. (Hrsg.): *Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–140.
- Weichbold, M.; Bacher, J.; Wolf, Ch. (Hrsg.): (2009): *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aus Wissenschaft und Politik

Dieter Nittel

Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022: Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht¹

I

Kaum kritische Nachfragen an den Nationalen Bildungsbericht – trotz gravierender Defizite

Während pädagogische Berufsverbände, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und andere Organisationen („Fachbeirat Digitalisierung und Bildung älterer Menschen“) durchaus kritisch auf den aktuellen Nationalen Bildungsbericht reagiert haben, scheint sich die Erziehungswissenschaft betont zurückhaltend, um nicht zu sagen: indifferent zu gerieren. Dabei sind die Mängel in dieser Dokumentation keineswegs trivialer Art, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Der genuine Objektbereich des Bildungsberichts, das deutsche Bildungssystem (auch „Bildungswesen“ im Bericht genannt), wird im Unterschied zu den vergangenen Jahren um die Sphäre des non-formalen Lernens und den Fokus ‚Bildung im Lebenslauf‘ erweitert. Da durch diese Erweiterung auch die Veränderung des ursprünglichen Gegenstandsbereichs nicht auszuschließen ist, wäre eine Bestimmung bzw. eine Spezifizierung der Kategorie Bildungssystem unbedingt notwendig gewesen. Doch an keiner Stelle des Berichts erfahren die Leser*innen, wo der um die Elemente non-formales Lernen und Lebenslauf erweiterte Phänomenbereich anfängt und wo er aufhört – spricht: Die alten Grenzen werden verschoben, aber keine neuen markiert.
- Der Bildungsbericht 2022 nimmt die Bildungsrealität höchst lückenhaft wahr: So wird zwar der Anspruch vertreten, „unter der Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf‘ (...) die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im

¹ Der vorliegende Beitrag greift auf eine Argumentation zurück, die bereits in dem Text „Der Hegemonieanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes in der Kritik“ entfaltet wurde (Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 4/2023, in Vorbereitung).

Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang“ (B. i. D., S. 1) zu betrachten. Gleichzeitig wird ausgerechnet jene Bildungswelt im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ausgeblendet, die die Lebenslauforientierung gleichsam mustergültig repräsentiert, nämlich die diversen Felder Soziale Arbeit/Sozialpädagogik.

- Der Bericht trägt zu einer verzerrten Wahrnehmung bei, was die zivilgesellschaftliche Verankerung der Erziehungs- und Bildungsorganisationen angeht. So wird gezielt der Eindruck erweckt, als finanziere sich das Bildungswesen ausschließlich durch staatliche Gelder. Auf die Kompensation der finanziellen Unterausstattung gerichtete Strategien und Vorgehensweisen des pädagogischen Personals werden ausgeblendet. Aber auch der nicht gerade bescheidene Anteil von Stiftungen an der Finanzierung des Systems (Nittel 2023b) bleibt unerwähnt.
- An einer Stelle werden aus sozialwissenschaftlicher Beobachterperspektive Bildungsverlaufsmuster zwischen Sekundarbereich und Arbeitsmarkt untersucht, wobei die (an keiner Stelle definierte) Kategorie der „Zwischenepisoden“ mehrfach immer dann bemüht wird, wenn keine klaren Verlaufsmuster identifiziert werden können. Hier rächt sich die konsequente Ausblendung der Teilnehmersicht, denn erst die konkrete Benennung – was solche Zwischenepisoden überhaupt sind und was sie für die Akteure*innen bedeuten – erlaubt ja erst eine angemessene bildungswissenschaftliche und lebenslauftheoretische Einordnung: Handelt es sich dabei um das Durchlaufen eines pädagogisch begleiteten Freiwilligendienstes oder um die Absolvierung freiwilliger Praktika? Liegt ein längerer Krankenhausaufenthalt vor? Haben die Akteure*innen schlicht ein freiwilliges Moratorium eingelegt („auf Dauer chillen“)? Eine sozialisationstheoretische interessante Einordnung solcher „Zwischenepisoden“ spart der Bericht aus, weil diese eine systematische Berücksichtigung der Teilnehmersicht erforderlich gemacht hätte. (...)

II

Szientistisches Professionsverständnis vs. differenztheoretischer Ansatz

Statt die eben angedeuteten Mängel weiter im Detail auszuleuchten (vgl. Nittel 2022, 2023a, b, c, d), widmet sich der vorliegende Beitrag ausschließlich einer bislang nur wenig beachteten Auffälligkeit: Eher subtil und dezent als explizit und offensiv wird der Eindruck eines Alleinvertretungsanspruchs des szientistischen Professionalisierungsansatzes erzeugt, der mit der weitgehenden Ausblendung einer im akademischen Raum weithin geachteten Position der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung Hand in Hand geht. Oder anders formuliert: Ohne die pluralistische Verfasstheit im Spektrum berufstheoretischer Lehrmeinungen in Rechnung zu stellen und auch dem durchaus prominenten differenztheoretischen Professionalisierungsverständnis Raum zu geben, wird das szientistische Verständnis von Professionalisierung gleichsam alternativlos als theoretische Referenz in Szene gesetzt. Bekanntlich zeichnen sich szientistische Ansätze dadurch aus, dass sie – vereinfacht ausgedrückt – die im Funktionssystem der Wissenschaft ventilierten Befunde und Handlungsoptionen nicht nur als die geeignetsten, besten und erfolgversprechendsten Lösungen betrachten, sondern die Rolle von Wissenschaft in der Gesellschaft ideologisch überhöhen, ja sogar mystifizieren. Der szientistische Ansatz von Professionalisierung, der besonders deutlich in den Arbeiten von E. Klieme, J. Baumert sowie Vertreter*innen der pädagogischen Psychologie artikuliert wird, geht in seinem Theorie-Praxis-Verständnis unausgesprochen von der Prämisse der Überlegenheit der wissenschaftlichen Denk- und Wissensformen aus. Wissenschaft beansprucht hier per se einen exklusiven Geltungsanspruch auf Wahrheit, obwohl dieser im Sinnuniversum der Wissenschaft primär verfahrenstechnisch – nämlich über methodisch kontrollierte Prozeduren der Verifikation und Falsifikation – begründet ist. Unter formal- pragmatischen Aspekten taucht der Geltungsanspruch auf Wahrheit auch in der kommunikativen Alltagspraxis auf. Die szientistische Richtung, die ihr Erkenntnisinteresse (Habermas 1977) auf das Technisch-instrumentelle reduziert und ihre Adressaten*innen vor allem in der Politik hat, korrespondiert eng mit dem Kompetenzansatz der pädagogischen Psychologie, wobei die Generierung allgemeingültiger Propositionen eng

an Häufigkeitsverteilungen gekoppelt wird. Das erklärt den bevorzugten Einsatz verteilungstheoretischer Verfahren der empirischen Sozialforschung.

Das Attribut „differenztheoretisch“ im zweiten Modell gründet auf der Anerkennung des Umstandes, dass Berufspraxis und Wissenschaft einer unterschiedlichen Rationalität und Handlungslogik folgen und beide Sphären folglich ihre Autonomie anzuerkennen haben. Diese in den strukturtheoretischen Professionskonzepten Oevermanns, der Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus und anderer sozialwissenschaftlicher Richtungen angelegte Maxime der Selbstbestimmung bezieht sich keineswegs nur auf die pragmatische Seite von Professionalität, also auf das Handeln. Autonomie schließt auch die selbstbestimmte Nutzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Berufspraxis ein. Als Vertreter des hier skizzierten Paradigmas gelten E. Hughes, U. Oevermann, F. Schütze und A. Abbott. Diese attestieren dem Berufswissen eine eigene Dignität und dem wissenschaftlichen Wissen eine *andere Qualität*, ohne es per se als *überlegenes Wissen* zu priorisieren. Unter epistemologischen Gesichtspunkten ist der differenztheoretische Ansatz immer bemüht, sowohl die kühle und objektivierende Beobachterperspektive als auch die auf Verstehen der interpretativen Eigenleistungen der Akteure*innen ausgerichtete Teilnehmersicht bei der Erschließung der Phänomene geltend zu machen.

III

Der Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Ansatzes und seine (negativen) Folgen

Auf welchen Beobachtungen beruht die Behauptung, der Bericht suggeriere einen Alleinvertretungsanspruch auf das kompetenztheoretische Professionalisierungsmodell? An einer Stelle wird beispielsweise festgestellt, dass „die Orientierung an übergeordneten Kompetenzvorstellungen“ (B. i. D., S. 266) deutlich zugenommen habe und zugleich die Systematik von Baumert und Kunert (2006) als Referenzmodell in mehreren pädagogischen Subdisziplinen verbreitet sei (B. i. D., S. 266). Auch würden sich die für das pädagogische Personal zuständigen Ausbildungsinstitutionen vorwiegend an Kompetenzrastern orientieren, was wiederum die Akzeptanz diesbezüglicher wissenschaftlicher Ansätze unterstützen würde. Zugleich ist der argumentative Aufbau ganzer Kapitel und Abschnitte (von E bis G) auf

das Kompetenzmodell ausgerichtet. Der zumindest implizit vertretene Alleinvertretungsanspruch wird formal in der Weise artikuliert, als andere Lehrmeinungen im eigentlichen Text schlicht nicht zu Wort kommen. Gewöhnlich orientieren sich wissenschaftliche Experten*innen an der Maxime, die Existenz anderslautender Lehrmeinungen zumindest minimal in Rechnung zu stellen, etwa in Form von Fußnoten. Das gilt erst recht bei der Erstellung offizieller Dokumente im politischen Kontext. Für die Autoren*innen des Bildungsberichts scheinen solche Maximen offenbar nur eingeschränkt zu gelten. Das hier anklingende Vorgehen darf nicht kommentarlos hingenommen werden. Denn wer die Kritik am Kompetenzansatz zu verharmlosen, wegzudiskutieren oder gar zu tabuisieren versucht, verzerrt den Stand der wissenschaftlichen Diskussion! Immerhin weist das sich auf den Kompetenzansatz beziehende Verzeichnis an kritischen Publikationen eine beträchtliche Länge auf. Unter den Skeptikern*innen und Kritikern*innen befinden sich Vertreter*innen namhafter Fakultäten. So haben sich beispielsweise an der Frankfurter Universität 2017 Repräsentanten*innen des medizinischen und des rechtswissenschaftlichen Fachbereichs gemeinsam mit einem Fachdidaktiker der Biologie zusammengetan und in Reminiszenz zur ironischen Wortschöpfung des Philosophen Odo Marquard den Kongress „Inkompetenzkompensationskompetenz“ abgehalten. Mit Bezug auf die Schule geben in der Berliner Erklärung circa 20 Erziehungswissenschaftler*innen der Humboldt Universität Folgendes zu Protokoll: „Mit der Fixierung auf einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Kompetenz und auf wenige Fächer werden körperliche, emotionale, ästhetische und demokratische Dimensionen von Bildung sowie deren professionsbezogene Voraussetzungen ausgeblendet. Damit wird in Forschung, Schule und Öffentlichkeit die Vorstellung von dem, was Bildung ist und sein soll, in problematischer Weise verengt“ (Berliner Erklärung, S. 2). Andere wissenschaftlich Tätige stellen fest, dass die bei der Formierung von Kompetenz zur Geltung kommende Koproduktion von pädagogisch Tätigen und pädagogischen Adressaten*innen von Vertreter*innen des szientistischen Ansatzes notorisch unterschätzt werde. Diese Hinweise zeigen, dass die im Bildungsbericht unterstellte Akzeptanz des Kompetenzansatzes im Wissenschaftsbetrieb und der Anschein einer Deutungshoheit ein verzerrtes Bild von den vorherrschenden Diskursen vermitteln.

Ebenso schwer wiegt folgender Sachverhalt: Ohne dass dieses Vorgehen auf seine berufspolitische Akzeptanz und wissenschaftliche Belastbarkeit überprüft worden wäre, übertragen die Autoren*innen des Bildungsberichts das bei der Vermessung der pädagogischen Ziel- und Adressatengruppen genutzte Kompetenzmodell kurzerhand auf die Angehörigen der sozialen Welt der Berufstätigen, also auf die Weiterbildner*innen, Lehrer*innen und andere pädagogische Berufsgruppen. Ist es sinnvoll, beide Gruppen – die soziale Welt der pädagogisch Tätigen und die Angehörigen der Adressaten*innen und Zielgruppe – in einer solchen Weise zu vermischen? Immerhin erhöht ein solches Vorgehen zum einen das Risiko, einer paternalistisch gefärbten Pädagogisierung pädagogischer Berufsgruppen Vorschub zu leisten. Zum anderen blenden die Autoren*innen den Umstand aus, dass sie in ihrer Eigenschaft als Hochschullehrer*innen und Repräsentanten*innen von Ausbildungsinstitutionen nicht unwesentlich an der Formierung des Kompetenzprofils des von ihnen untersuchten pädagogischen Personals beteiligt sind. Die hier zum Ausdruck kommende Skepsis gegenüber dem Vorgehen des Berichts liegt insofern auf der Hand, da im Kern immer wieder die gleiche, außerordentlich voraussetzungsreiche Leitfrage gestellt wird: Welchen Kompetenzerwartungen sind die Pädagogen*innen zum einen ausgesetzt und wie sind die faktischen Qualifizierungswege zum anderen beschaffen? Ganz abgesehen davon, dass dieser Abgleich personenbezogener Merkmale mit institutionellen Erwartungen als solchen problematisch erscheint, liegt einer solchen Herangehensweise ein defizitorientierter Blick auf die pädagogische Praxis zugrunde. (...)

Der szientistische Professionalisierungsansatz setzt darüber hinaus weitreichende Bedingungen, wie das pädagogische Personal wahrgenommen, kategorisiert und implizit bewertet wird – und dies eben nicht nur im Kontext wissenschaftlicher und politischer Diskurse, sondern über die Vermittlung durch die Medien auch in der Öffentlichkeit. Hier geht es also auch um die Konstruktion der Adressaten*innen in einem erweiterten Maßstab. Wichtige Bestandteile dieser Adressatenkonstruktion stellt eine ganze Palette hypothetisch angenommener Wirkungszusammenhänge dar: So werde nach Ansicht der Autoren*innen des Berichts das augenblickliche Bildungssystem und die Lage der darin agierenden pädagogischen Berufsgruppen vom demografischen Wandel entscheidend mitgeprägt. Weitere Beeinflussungsfaktoren seien die Binnenwanderung, Migrationsprozesse, späte Familiengründungen

sowie die Corona-Pandemie. Auch die ökonomischen Rahmenbedingungen sowie die davon abhängigen finanziellen Ausgaben des Staates würden auf das Handeln der Praktiker*innen einwirken. Diese und weitere *Wirkungszusammenhänge* werfen die Frage nach „Effekten“ in die umgekehrte Richtung auf: Bedeuten die Existenz von Berufsverbänden oder Erfolge in der gewerkschaftlichen Interessenspolitik nicht auch, dass die untersuchten pädagogischen Berufsgruppen als ‚Mitproduzenten*innen‘ ihrer beruflichen Umwelt, als Autoren*innen ihrer eigenen Berufsbiografie in Erscheinung treten? Nehmen die pädagogischen Akteure*innen etwa nicht an den bildungspolitischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen teil? Die im Bericht vorherrschende Adressatenkonstruktion schließt derartige Fragen kategorisch aus. Dieses weist eine eindimensionale Akzentuierung auf, so dass die pädagogischen Praktiker*innen hier gleichsam als Produkte struktureller Bedingungen in Erscheinung treten, ohne dass die mit der Adressatenkonstruktion verbundenen Hintergrunderwartungen auch die gegenläufige Beeinflussung der pädagogischen Wirklichkeit in irgendeiner Weise vorsehen würden. Auf der Bühne bildungspolitischer Steuerungsaktivitäten erscheinen die pädagogisch Tätigen der Tendenz nach als bloße Objekte, als Adressaten*innen von Maßnahmen, die nicht nur im bildungspolitischen Handeln, sondern bereits in der Wahrnehmung der Entscheidungsträger*innen – und der Forscher*innen (!) – subtil auf einen passiven Status getrimmt werden. Die klassische Argumentationsfigur, dass Bildung *das* zentrale Medium der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt darstelle (Tenorth 2020), steht in einem diametralen Gegensatz zu der unterkomplexen Fixierung auf einseitige Wirkungen. (...)

Leser*innen, welche die Übersicht an verwendeter Literatur am Ende des Bildungsberichts zur Kenntnis nehmen, mögen sich vielleicht fragen, ob die hier formulierte Kritik überhaupt berechtigt ist. Werden da nicht auch vereinzelt Buch- und Zeitschriftenartikel von Vertretern*innen des differenztheoretischen Ansatzes aufgeführt? Doch wer sich anschließend die Mühe macht (mithilfe der Suchfunktion in PDF-Dokumenten) zu überprüfen, ob die entsprechende Literatur auch im eigentlichen Berichtsteil argumentativ verarbeitet ist, wird schnell eines Besseren belehrt. Die inhaltlichen Positionen der entsprechenden Literatur tauchen im eigentlichen Text nicht auf.

IV

Wo bleibt das Konstruktive? Gibt es Alternativen zur szientistisch orientierten Bildungsberichterstattung?

Eine der Prämissen der hier formulierten Gegenrede lautet, dass auch die für den Nationalen Bildungsbericht verantwortlichen Experten*innen keineswegs über jenen Standards stehen, die für alle wissenschaftlichen Expertisen offizieller Art gelten. Die fast schon zur Schau gestellte Indifferenz gegenüber einer ganzen Richtung der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung geht mit der Ausklammerung der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, der Gesundheitsbildung, das über den gesamten Lebenslauf verteilte pädagogische Beratungswesen sowie der politischen Bildung Hand in Hand. Dieser nicht zu übersehende Tatbestand der manifesten Exklusion ganzer Bildungsbereiche und wissenschaftlicher Lehrmeinungen und der Verzicht auf eine präzise Objektbestimmung bilden zwingende Gründe, die fachwissenschaftliche Qualität des Bildungsberichts zu hinterfragen. Bemerkenswert sind die bereits erwähnten kritischen Rückmeldungen, die in den einschlägigen Wissenschaften *nicht* erfolgt sind. Mir persönlich wurde in kollegialem Austausch hin und wieder gesagt, dass der Bildungsbericht „ja schließlich gar keine richtige Wissenschaft“ sei. Hier handele es sich, so wurde ausgeführt, um eine Textsorte, die „nur Legitimationszwecken diene“. Dabei wird allerdings der Umstand vernachlässigt, dass derartige Dokumente aus Steuergeldern finanziert werden und die Öffentlichkeit sehr wohl eine gewisse Güte in den wissenschaftlichen Expertisen verlangen kann. Der eigentliche Adressat von Wissenschaft ist und bleibt die Gesellschaft. Schließlich dient die hier adressierte Textsorte keineswegs nur zur Politikberatung, sondern bietet auch der Zivilgesellschaft eine Grundlage für folgenreiche diskursive Prozesse. Mehr noch, mit dem Bildungsbericht werden Relevanzen festgelegt, Zonen des legitimen und nicht-legitimen Wissens bestimmt, sprich: Wirklichkeit konstruiert. Wer auf die Mängel des Bildungsberichts mit dem Abwehrmechanismus postmoderner Ironie reagiert, verkennt die Ernsthaftigkeit der mit den Befunden verknüpften Konsequenzen. Erst recht liefert eine derartige Distanzierung Vertretern*innen der nachwachsenden Wissenschaftler*innen-Generation kaum Gründe, vorbildliche wissenschaftliche Standards auch für Texte im politischen Verwendungskontext und für die breite Öffentlichkeit einzufordern – so wie es sich eigentlich gehört.

Aufgrund des im Bildungsbericht verhandelten Phänomenbereichs – nämlich den fest an das Individuum gekoppelten Gegenstand ‚BILDUNG‘ – erscheint es rätselhaft, warum bislang keine Anstrengungen unternommen worden sind, um das in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften breit geteilte Postulat des Methodenpluralismus und der Kombination methodisch kontrollierter Verfahren des Fremdverstehens auch auf die Bildungsberichterstattung zu applizieren. Obwohl es wissenschaftsgeschichtlich eine Vielzahl konstruktiver Beispiele gibt, qualitative und quantitative Forschung zu kombinieren (man denke hier nur an die Shell-Jugendstudie von 1982 [von Jürgen Zinnecker, Arthur Fischer und Werner Fuchs]), und eine intensive fachwissenschaftliche Debatte zum Thema Datentriangulation und Methodenmix geführt wird, scheinen diese Impulse an der staatsnahen Auftragsforschung wie der Bildungsberichterstattung regelrecht abzuprallen. Wird die Prämisse von guter Forschung, dass sich die Forschungsmethoden am Gegenstand ausrichten haben und nicht umgekehrt, nicht auch von den Protagonisten*innen des szientistischen Wissenschaftsverständnisses geteilt? Da sich der mit dem Themenkomplex ‚Bildung‘ korrespondierende Objektbereich nun einmal durch eine gesteigerte Komplexität auszeichnet, durch die Akteure*innen mit konstruiert wird, also stark vom „subjektiven Faktor“ abhängig ist und somit nur unter Mobilisierung der Beobachterperspektive und der Teilnehmersicht zu erschließen ist, wird die hier kritisierte Art der Bildungsberichterstattung in Zukunft auch weiterhin mit kritischen Anfragen, Zweifeln und Gegenreden rechnen müssen.

Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media; DOI: 10.3278/6001820hw.
- Berliner Erklärung (2023): https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/aktuelles/berliner-erklaerung_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/view; 22.7.2023.
- Habermas, Jürgen (1977): *Erkenntnis und Interesse*. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.) (1982): *Jugend 81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nittel, Dieter (2022): Wo bleiben die Beschäftigten? Der Bildungsbericht 2022 und die Last der Ideologie. In: *Hessische Lehrerzeitung*. Zeitschrift der GEW, November 2022, S. 25–26.
- Nittel, Dieter (2023a): *Bildungsbericht mit Konstruktionsfehler*: <https://www.jmwiarda.de/2023/03/07/bildungsbericht-mit-konstruktionsfehler/>; 12.9.2023.

- Nittel, Dieter (2023b): Die Macht der Ideologie – oder: Folge der Spur des Geldes. Kritischer Kommentar zum Bildungsbericht 2022. In: *hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg*, Ausgabe Januar und Februar 2023, S. 55–57.
- Nittel, Dieter (2023c): Ausgeklammert. Die Marginalisierung der politischen Bildung im Spiegel des Nationalen Bildungsberichts. In: *Journal für Politische Bildung*, Heft 2, S. 38–42.
- Nittel, Dieter (2023d): Ein Delta zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Gastbeitrag. In: *Frankfurter Rundschau* vom 27.7.2023, S. 17.
- Tenorth, Heinz-E. (2020): *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Berlin: Metzler.

Gastbeitrag

Ein Delta zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die Kritik am Nationalen Bildungsbericht ist vielstimmig – tatsächlich sind seine Schwächen substanzieller Art. *Von Dieter Nittel*

Vor einem Jahr erschien „Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal“. Die Kultusministerkonferenz und das Ministerium für Bildung und Forschung dokumentieren damit alle zwei Jahre den aktuellen Zustand des Bildungswesens, und zwar entlang von Indikatoren, also objektivbaren Sachverhalten und Merkmalen.

Lässt man die seit dem Erscheinen des Berichts verstrichene Zeit Revue passieren, so fällt die Vielstimmigkeit der Kritik auf, mit der auf den Bericht reagiert wurde. So war etwa die Debatte über die Vorschläge der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Gewinnung neuer Lehrkräfte schnell beendet, nachdem sich herausgestellt hatte, dass das Gremium sich in seinen Vorschlägen zwar auf die Zahlen des Nationalen Bildungsberichts gestützt hat, die hier vorgefundene Datengrundlage aber auf einer hanebüchenen Rechenoperation beruhte. So wurden auch Bademeister und Pastoren zu den Fachkräften in Halbtagsstellen gerechnet.

Kurz nach Veröffentlichung des Berichts meldeten sich Interessenverbände und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zu Wort, weil bestimmte Bevölkerungsgruppen gleichsam vergessen wurden und das Thema Chancengerechtigkeit kaum Aufmerksamkeit erfuhr. In einer Berliner Erklärung übten im Frühjahr über 20 Berliner Professoren:innen Kritik am im Bildungsbericht prominent vertretenen Kompetenzansatz. (Dieser fußt auf der vorab definierten Verbindung von Wissen und Können.) Die Liste an Einwänden punktueller Art ließe sich leicht noch verlängern. Unerklärlich ist etwa, warum der Elementarbereich kurzerhand zur abschlussbezogenen Bildung gezählt wurde, obwohl Kindergärten bekanntlich keine Zertifikate vergeben.

Genau betrachtet erstreckt sich die Kritik keineswegs nur auf Details, sondern auch auf substanzielle Fehler. Erst recht lässt die starke Zurückhaltung, mit der Vertreter:innen der Bildungswissenschaft auf wesentliche Unzulänglichkeiten des Berichts reagiert haben, es geboten erscheinen, in einer nachholenden Kritik zumindest einige der zentralen Schwächen zur Diskussion zu stellen.

Ich beschränke mich dabei auf drei Aspekte: Erstens klaffen in dem Bericht Anspruch und Wirklichkeit auseinander: Einerseits wird das ganzheitliche Anliegen verfolgt, „unter der Perspektive von Bildung und Lebenslauf (...) die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang“ zu betrachten. Andererseits wird ausgerechnet jener Sektor des organisierten Lernens ausgeklammert, der sämtliche Phasen und Übergänge im Lebenslauf mit pädagogisch flankierten Dienstleistungen der Erziehung und Bildung versorgt: So sind viele Tausend Sozialpädagogen:innen/Sozialarbeiter:innen auf den Feldern der pränatalen Pädagogik (Familienbildung), der vorschulischen Betreuung, der Schulsozialarbeit, der außerschulischen Jugendbildung, bis hin zur Begleitung hochaltriger Menschen aktiv.

Zweitens erhebt der Bericht den Anspruch, das nonformale Lernen in den Blick zu nehmen, also jene Bildungsaktivitäten, die außerhalb des gesellschaftlichen Berechtigungswesens zu verorten sind, wie die betriebliche Bildung. Gleichzeitig blendet der Text paradoxerweise einen wichtigen Bereich des nonformalen Lernens, nämlich die politische Bildung, vollständig aus. Ausgerechnet gegenüber jenem Feld, auf dem der Staat über das neu verabschiedete Demokratiefördergesetz oder durch die Aufstockung des Etats für die Bundeszentrale für politische Bildung in jüngster Zeit ordentlich viel Geld in die Hand genommen hat, demonstriert der Bericht Gleichgültigkeit.

Drittens nehmen die Autoren:innen eine an die Naturwissenschaft angelehnte Perspektive ein, wenn sie eine „indikatorengestützte“ Dokumentation vorlegen wollen. Aber ausgerechnet damit vereinseitigen sie jenen „Point of view“, der bei der Erschließung des sinnhaften Handelns nur eingeschränkt von Nutzen ist. So erscheinen aus der von den Autoren:innen bevorzugten Beobachtersicht nur jene Sachverhalte dokumentationswürdig, die durch bereits vorliegende Statistiken und Studien objektivierbar sind: Es werden Fakten über vergangenes Verhalten ausgewählt, Zahlenwerte gesammelt und unter vorgegebenen Kriterien zu Tatsachenbehauptung verdichtet. Zugleich sind die Forscher:innen in ihrem Bestreben, den Sinn von Handlungen im Bildungswesen zu erschließen, auf die Übernahme der Perspektive der Teilnehmer:innen am Bildungssystem angewiesen.

Insbesondere bei den beiden Schwerpunkten des Berichts, dem nonformalen Lernen und der Bildung im Lebenslauf, stoßen an der Naturwissenschaft orientierte Forscher:innen beständig an ihre Grenze – haben sie es hier doch mit einem Gegenstandsbereich zu tun, der von subjektiven Deutungen überformt wird. Hinzu kommt: Unter den gesellschaftlichen Bedingungen einer starken Individualisierung erweist sich die Vorstellung, dass Standardlebensläufe existieren, als trügerisch. Die Bewertung von Bildungsprozessen ist also auch auf die Berücksichtigung persönlicher Relevanzen angewiesen. Im Zeitalter gesteigerter biografischer Vielfalt holen beispielsweise ältere Bürger:innen, die ihre Schulzeit als leidvoll erfahren haben, existenziell wichtige Bildungserfahrungen nach, indem sie bis ins hohe Alter und über viele Jahre Einrichtungen der kulturellen Bildung besuchen: Während es sich vom Beobachterstandpunkt in diesem Fall um eine eindeutig „erfolglose“ Bildungsbiografie handeln mag, weil sie keinen Abschluss haben, fällt die bildungsbiografische Bewertung aus Teilnehmersicht hier deutlich differenzierter aus.

Erziehungs- und Bildungswissenschaftler:innen müssten ein vitales Interesse an der Erstellung von Gutachten haben, auf die sich Öffentlichkeit und Fachpublikum verlassen können, deren Qualität weitgehend akzeptiert wird. Der aktuelle Bildungsbericht gibt diesbezüglich kein gutes Bild ab. Denn seine Schwächen sind keineswegs punktueller, sondern substanzieller Art. Die Bildungswissenschaften werden zukünftig wohl nicht daran vorbeikommen, neue Wege in der Bildungsberichterstattung zu diskutieren. Erscheint es in einer demokratisch geprägten Kultur nicht längst an der Zeit, vermehrt wissenschaftlich kundige Praktiker:innen zu beteiligen? Wenn Bildung, wie es in den Quellen so schön heißt, immer die Beziehung eines Ichs zur Welt beinhaltet – was ist dann von einer Bildungsforschung zu halten, die dieses Ich durch Vereinseitigung von Häufigkeitsverteilungen längst aus den Augen verloren hat?

***Dieter Nittel** ist Erziehungswissenschaftler und war von 1999 bis 2021 Professor an der Goethe Universität Frankfurt. Seit seiner Pensionierung ist er an der Fernuni Hagen sowie den Unis in Magdeburg und Linz tätig.*

Der Hegemonieanspruch des szientistischen

Professionalisierungsansatzes in der Kritik

Anmerkungen zum Nationalen Bildungsbericht 2022

Die Sozialpädagogik hat allen Grund, mit dem Nationalen Bildungsbericht 2022 unzufrieden zu sein: Zentrale Bereiche wie die Schulsozialarbeit, die außerschulische Jugendbildung, aber auch Beratungsangebote über die Lebensspanne werden nur marginal thematisiert. Dieser Beitrag richtet den Fokus auf ein weiteres Defizit. Er problematisiert die vom Bildungsbericht vorgenommene Suggestion, als sei das kompetenzorientierte Professionsmodell aus dem Umkreis der päd. Psychologie nahezu alternativlos, während differenztheoretische Ansätze, die in der Sozialpädagogik eine zentrale Rolle spielen, als Referenz für das Verständnis konkreter Phänomene missachtet werden.

I.

Das Spektrum an kritischen Stellungnahmen zum Bildungsbericht 2022 (B. i. D. 2022) erstreckt sich keineswegs auf triviale Einwände. Statt die an anderer Stelle dargelegten Mängel¹ im Detail weiter auszuführen, problematisiert der vorliegende

¹ Um nur vier Mängelbeispiele zu nennen: 1. Der von Aaron Cicourel in seinem Standardwerk „Method and Measurement in Sociology“ (Cicourel 1964) vor vielen Jahrzehnten geäußerte Vorwurf – dass die verteilungstheoretische Sozialforschung selbst ihre zentralen Konzepte auf vage alltagsweltliche Kategorien stützt – betrifft sogar das Herzstück des Bildungsberichts: Die Begriffe Bildungssystem/Bildungswesen werden nämlich durchgehend intuitiv genutzt und nicht systematisch bestimmt! Da zugleich die definitionsbedürftige Sphäre des non-formalen Lernens in die Dokumentation miteinbezogen und das so entgrenzte Bildungsverständnis von der Lebensspanne der Gesellschaftsmitglieder her konzipiert wird, lässt der Bericht die elementare Frage „Wo fängt das moderne Bildungssystem an und wo hört es auf?“ letztlich unbeantwortet (Nittel 2023a). 2. Der Bildungsbericht 2022 ist hoch selektiv und damit unvollständig: Einerseits wird der Anspruch vertreten: „Unter der Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf‘ (...)“ sollen „dabei die einzelnen Bildungsbereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang betrachtet werden“ (B. i. D., S. 1). Andererseits wird ausgerechnet jenes Segment im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ausgeblendet, das die lebenslauforientierung paradigmatisch repräsentiert, genauer gesagt: die mit Bildung befasste Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik. Auch die Nichtberücksichtigung der politischen Bildung und der Gesundheitsbildung widerspricht dem Anspruch, „eine umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens“ zu leisten (Nittel 2022). 3. Der Bericht weist eine ideologische Färbung auf. Systematisch wird z. B. der Eindruck erweckt, als finanziere sich das Bildungswesen ausschließlich durch staatliche Gelder. Praktiken der Kompensation des Mangels durch das pädagogische Personal werden ebenso ausgeblendet wie der Beitrag der Zivilgesellschaft an der Finanzierung des Systems (Zuwendungen der Stiftungen) (Nittel 2023b). 4. Der Bildungsbericht zeichnet sich durch systematische Mängel und handwerkliche Fehler aus: Da wird in einem Kapitel die Summe *aller* Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aufgelistet, ohne dass die Weiterbildung als einer der größten Bereiche in dieser Aufstellung vorkommt. Der Elementarbereich als Element des non-formalen Lernens wird – im

Text vorrangig die nahezu vollständige Ausblendung einer im Wissenschaftsbetrieb weithin geachteten Lehrmeinung auf dem Gebiet der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Professionalisierungsforschung. Präziser formuliert: *Während das szientistische Verständnis von Professionalisierung exklusiv und nahezu alternativlos als theoretischer Rahmen im Bericht bemüht wird, klammert das Autoren*innenteam das differenztheoretische Professionalisierungsverständnis konsequent aus.* Was ist unter der hier vorgebrachten Unterscheidung zu verstehen? Die szientistische Auffassung von Professionalisierung (vgl. die Arbeiten von E. Klieme, J. Baumert sowie Vertreter*innen der pädagogischen Psychologie) geht in seinem Theorie-Praxis-Verständnis unausgesprochen von der Prämisse der Überlegenheit der wissenschaftlichen Denk-, Argumentations- und Wissensformen aus. Wissenschaft beansprucht hier einen exklusiven Wahrheitsanspruch. Diese Richtung fußt primär auf dem Kompetenzansatz der pädagogischen Psychologie. Das szientistische Verständnis reduziert die Forschungspraxis auf nur ein Erkenntnisinteresse, nämlich auf das technisch-instrumentelle (vgl. Habermas 1977). Es hat seinen eigentlichen Adressaten in der Politik. Die Bedingung für die Möglichkeit der Formulierung allgemeingültiger Propositionen wird eng an Häufigkeitsverteilungen gekoppelt. Das erklärt den bevorzugten Einsatz verteilungstheoretischer Verfahren der empirischen Sozialforschung.

Das Etikett „differenztheoretisch“ im zweiten Modell fußt auf der Akzeptanz des Unterschieds von Berufspraxis und Wissenschaft und der bedingungslosen Anerkennung von Autonomie: Diese in den strukturtheoretischen Professionskonzepten Oevermanns, der Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus und anderer sozialwissenschaftlicher Richtungen angelegte Autonomie bezieht sich keineswegs nur auf das Handeln vor Ort. Auch über die Nutzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse entscheidet einzig und allein die Berufspraxis. Repräsentanten dieses Zugangs sind E. Hughes, U. Oevermann, F. Schütze und A. Abbott. Flankiert wird diese Grundhaltung durch die Position, dass wissenschaftliches Wissen ein *anderes* und eben *per se kein überlegenes* Wissen darstellt, dem Berufswissen also eine eigene Dignität attestiert wird. Die Lesart, dass die hier vorgenommene Unterscheidung in zwei Lager keineswegs eine akademische Spielerei

Widerspruch zu den theoretischen Vorgaben des Berichts – zur formalen Bildung gezählt. Die pädagogischen Berufsgruppen treten gleichsam wie isolierte Monaden auf, ohne dass die offensichtliche Kooperation und Arbeitsteilung näher thematisiert werden (Nittel 2023a).

darstellt, wird durch die aktuellen Diskurse bestätigt: Während die ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (als Protagonist des szientistischen Ansatzes) in einem stellvertretenden Akt der politischen Intervention Vorschläge unterbreitet hat, die Misere im Zusammenhang mit dem Lehrermangel zu beheben (z. B. Verringerung von Halbtagsstellen für Lehrer*innen), haben Vertreter*innen des differenztheoretischen Professionalisierungsmodells m. W. in den letzten Jahrzehnten derartige „Einmischungen“ in den politischen Zuständigkeitsbereich konsequent vermieden.

II.

Gewöhnlich orientieren sich wissenschaftliche Experten*innen an der Maxime, die Existenz anderslautender Lehrmeinungen zumindest minimalistisch in Rechnung zu stellen, etwa in Form von Fußnoten. Das gilt erst recht bei der Erstellung offizieller Dokumente im politischen Kontext. Für die Autoren*innen des Bildungsberichts scheinen solche Konventionen offenbar nur eingeschränkt zu gelten. Der Bericht erweckt in der Tat den Eindruck einer weitgehend akzeptierten Hegemonie des Kompetenzmodells im Professionalisierungsdiskurs. So wird an einer Stelle konstatiert, dass „die Orientierung an übergeordneten Kompetenzvorstellungen“ (B. i. D., S. 266) deutlich zugenommen habe und zugleich die Systematik von Baumert und Kunert (2006) als Referenzmodell in mehrere pädagogische Subdisziplinen verbreitet sei (ebenda, S. 266). Auch würden sich die für das pädagogische Personal zuständigen Ausbildungsinstitutionen vorwiegend an Kompetenzrastern orientieren, was wiederum die Akzeptanz diesbezüglicher wissenschaftlicher Ansätze unterstützen würde. Die klammheimlich unterstellte Hegemonie wird im Bericht formal unterstrichen, indem andere Lehrmeinungen schlicht nicht zu Wort kommen. Der hier anklingenden Strategie gilt es energisch entgegenzutreten: Wer die hartnäckige Kritik am Kompetenzansatz wegzudiskutieren oder gar zu leugnen versucht, verzerrt den Stand der wissenschaftlichen Diskussion! Immerhin weist die Liste an kritischen Publikationen zu den diversen Kompetenzmodellen eine beträchtliche Länge auf. Unter den Opponenten versammeln sich die Repräsentanten*innen namhafter Fakultäten. So haben sich beispielsweise an der Frankfurter Universität 2017 Repräsentanten*innen des medizinischen und des rechtswissenschaftlichen Fachbereichs gemeinsam mit einem Fachdidaktiker der Biologie zusammengetan und in Reminiszenz zur ironischen Wortschöpfung des Philoso-

phen Odo Marquard den Kongress „Inkompetenzkompensationskompetenz“ abgehalten. Mit Bezug auf die Schule geben in der Berliner Erklärung circa 20 Erziehungswissenschaftler*innen der Humboldt Universität Folgendes zu Protokoll: „Mit der Fixierung auf einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Kompetenz und auf wenige Fächer werden körperliche, emotionale, ästhetische und demokratische Dimensionen von Bildung sowie deren professionsbezogene Voraussetzungen ausgeblendet. Damit wird in Forschung, Schule und Öffentlichkeit die Vorstellung von dem, was Bildung ist und sein soll, in problematischer Weise verengt“ (Berliner Erklärung, S. 2). Diese und eine Vielzahl anderer Belege zeigen, dass die im Bildungsbericht unterstellte Akzeptanz des Kompetenzansatzes im Wissenschaftsbetrieb und der Anschein einer Hegemonie ein verzerrtes Bild von den vorherrschenden Diskursen vermitteln.

Mehr noch: Ohne dass dieser Schritt auf seine berufspolitische Akzeptanz und wissenschaftliche Sinnhaftigkeit überprüft worden wäre, applizieren die Autor*innen des Bildungsberichts das bei der ‚Vermessung‘ der pädagogischen Ziel- und Adressatengruppen genutzte Kompetenzmodell kurzerhand auf die Angehörigen der sozialen Welt der Berufstätigen, also auf die Erzieher*innen, Lehrer*innen und andere pädagogisch Tätige. Dieses Vorgehen leistet einer paternalistisch gefärbten Pädagogisierung pädagogischer Berufsgruppen Vorschub. Denn im Kern wird immer wieder die gleiche Leitfrage in Anschlag gebracht: Welchen Kompetenzerwartungen sind die Pädagogen*innen zum einen ausgesetzt und wie sind die faktischen Qualifizierungswege zum anderen beschaffen? Ganz abgesehen davon, dass dieser Abgleich personenbezogener Merkmale mit institutionellen Erwartungen als solchen legitimationsbedürftig erscheint, präjudiziert eine solche Herangehensweise einen subtil defizitorientierten Blick auf die pädagogische Praxis. Die Zentralperspektive richtet sich nämlich auf die unterstellte Lücke zwischen (Kompetenz-)Ansprüchen und deren vermuteter Einlösung.

Der 9. Bildungsbericht betreibt, da die Situation des Personals im Bildungswesen (Qualifikationen, Fortbildungsbedarf usw.) ja ausdrücklich als Schwerpunkt gewählt wurde, ein Stück weit pädagogische Berufsgruppenforschung. Doch auch dabei trägt das szientistische Professionalisierungskonzept eher zur Verengung und ganz und gar nicht zur Erweiterung des Verständnisses gegenüber jenen Personen bei, welche tagtäglich die mühevollen Arbeit verrichten. Während das differenztheoretische Professionalisierungsverständnis wohl kaum von der Verstrickung der

ganzen Person der pädagogischen Praktiker*innen in das berufliche Geschehen abstrahieren würde, reduziert das szientistische Lager die Berufsrolleninhaber*innen konsequent auf ihre nackte Funktion. Existenziell wichtige Themen wie Gesundheitsrisiken, Aspekte der Daseinssicherung, Berufszufriedenheit oder ungleiche materielle Entschädigungschancen werden folgerichtig ausgegrenzt, was viele Praktiker*innen als Affront erleben dürften.

Der szientistische Professionalisierungsansatz hat weitreichende Konsequenzen im Hinblick darauf, wie das pädagogische Personal wahrgenommen, typisiert und implizit bewertet wird. Integraler Teil dieser Adressatenkonstruktion sind eine Vielzahl hypothetisch angenommener Wirkungszusammenhänge: So werde nach Ansicht der Autoren*innen das augenblickliche Bildungswesen und die Situation der darin agierenden pädagogischen Berufsgruppen vom demografischen Wandel geprägt. Weitere Beeinflussungsfaktoren seien die Binnenwanderung, Migrationsprozesse, späte Familiengründungen sowie die Corona-Pandemie. Auch die ökonomischen Rahmenbedingungen sowie die damit korrespondierenden staatlichen Ausgaben würden auf das Handeln der Praktiker*innen einwirken. Diese und weitere *Wirkungszusammenhänge* werfen die Frage nach „Effekten“ in die umgekehrte Richtung auf: Bedeuten die Existenz von Berufsverbänden oder Erfolge in der gewerkschaftlichen Interessenspolitik nicht auch, dass die untersuchten pädagogischen Berufsgruppen als ‚Mitproduzenten*innen‘ ihrer beruflichen Umwelt, als Autoren*innen ihrer eigenen Berufsbiografie in Erscheinung treten? Nehmen die pädagogischen Akteure*innen etwa nicht an den bildungspolitischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen teil? Allein, die im Bericht vorherrschende Adressatenkonstruktion lässt derartige Fragen, ein derartiges Erkenntnisinteresse kaum zu. Dieses weist eine eindimensionale Akzentuierung – genauer: eine konditionierende Schlagseite auf: Die pädagogischen Praktiker*innen gelten hier gleichsam als Produkte struktureller Bedingungen, ohne dass die mit der Adressatenkonstruktion verbundenen Hintergrunderwartungen auch die gegenläufige Beeinflussung der pädagogischen Wirklichkeit in irgendeiner Weise vorsehen würden. Auf der Bühne bildungspolitischer Steuerungsaktivitäten erscheinen die pädagogisch Tätigen der Tendenz nach als bloße Objekte, als Adressaten*innen von Maßnahmen, die nicht nur im bildungspolitischen Handeln, sondern bereits in der Wahrnehmung der Entscheidungsträger*innen – und der Forscher*innen (!) – subtil auf einen passiven Status getrimmt werden. Wer eine Erklärung für die notorische

Fremdheit zwischen der Berufspraxis und der quantitativen Bildungsforschung sucht, sollte sich die subtile Adressatenkonstruktion und das damit verbundene Dispositiv der Passivität im Bildungsbericht vor Augen führen.

III.

Von einem aus Steuergeldern finanzierten und von anerkannten Wissenschaftler*innen erstellten Bildungsbericht kann der/die Bürger*in die unvoreingenommene Berücksichtigung der relevanten Lehrmeinungen verlangen. Auch die für den Nationalen Bildungsbericht verantwortlichen Experten*innen stehen schließlich nicht über jenen Standards, die für alle wissenschaftlichen Expertisen mit offiziellem Anstrich gelten. Die fast schon zur Schau gestellte Indifferenz gegenüber einer ganzen Richtung der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung geht mit der Ausklammerung der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik sowie der politischen Bildung Hand in Hand. Dieser nicht zu übersehende Tatbestand der offenen Exklusion ganzer Bildungsbereiche und wissenschaftlicher Lehrmeinungen bildet das offensichtlichste und damit ein zwingendes Motiv, um Einspruch einzulegen. Doch mindestens ebenso schwer wiegt der Umstand, dass die hier kritisierte Richtung der empirischen Bildungsforschung anscheinend glaubt, sich diese Art des Vorgehens unverblümt leisten zu können, ohne mit negativen Konsequenzen rechnen zu müssen. Wer das wegweisende Buch von Richard Münch über die in den USA nachweisbare Allianz zwischen der szientistischen Bildungsforschung, großen Stiftungen, mächtigen Verlagen sowie der Testindustrie zur Kenntnis genommen hat (Münch 2018), weiß, dass es momentan wohl zu früh wäre, die hier thematisierten Einseitigkeiten und die offensichtlichen ideologischen Tendenzen als Vorboten eines vielleicht auch in Deutschland drohenden bildungsindustriellen Komplexes zu interpretieren. Dennoch stimmt es nachdenklich, mit welcher Chuzpe das Autoren*innenteam des Bildungsberichts über gravierende Fehler hinwegsehen und wissenschaftliche Qualitätsstandards beiseiteschieben kann. Die von der herrschenden Bildungsberichterstattung kultivierte ideologisch Denkfigur, dass der kompetenzorientierte Ansatz quasi alternativlos sei, verlangt mehr als nur eine punktuelle Gegenrede. Bleibt diese Gegenrede aus, so ist nach Ansicht des Autors fest damit zu rechnen, dass aus der momentan vorherrschenden Schein-Hegemonie mittel- und langfristig eine reale wird.

Literatur

- Berliner Erklärung (2023): https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/aktuelles/berliner-erklaerung_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/view.
- Cicourel, A.V. (1964): *Method and Measurement in Sociology*. Glencoe.
- Habermas, J. (1977): *Erkenntnis und Interesse*. 4. Auflage. Frankfurt/M.
- Münch, R. (2018): *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim/Basel.
- Nittel, D. (2022): Die empirische Bildungsforschung und die Last der Ideologie: Der Bericht „Bildung in Deutschland 2022“. In: *Hessische Lehrerzeitung*. Zeitschrift der GEW, November 2022, 24–25.
- Nittel, D. (2023a): siehe auch: <https://www.jmwiarda.de/2023/03/07/bildungsbericht-mit-konstruktionsfehler/>
- Nittel, D. (2023b): Die Macht der Ideologie – oder: Folge der Spur des Geldes. Kritischer Kommentar zum Bildungsbericht 2022. In: *hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg*. Ausgabe Januar und Februar 2023, 55–57.

Ausgeklammert

Die Marginalisierung der politischen Bildung im Spiegel des Nationalen Bildungsberichts 2022

Es braucht einen kritischen Blick auf den aktuellen Bildungsbericht, der von der Kultusministerkonferenz und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung verantwortet wird. Stein des (kritischen) Anstoßes ist keineswegs nur die Nichtbeachtung der politischen Bildung im Bericht, sondern auch seine ideologische Tendenz.

Eine Perspektive einnehmen heißt auch, andere Perspektiven erst einmal auszublen-
den.

Niemand würde ernsthaft die Leistungen der Bildungsberichterstattung seit PISA in Abrede stellen. Die quantitativ ausgerichtete empirische Bildungsforschung hat zu konstruktiven Veränderungen insbesondere im deutschen Schulwesen beigetragen und komplexen bildungspolitischen Entscheidungen eine rationalere Grundlage verschafft. Verdienstvoll ist die Entscheidung der Macher*innen des aktuellen Bildungsberichts, diesmal die pädagogischen Praktiker*innen in fast allen Teilen des Erziehungs- und Bildungssystems in den Mittelpunkt der Dokumentation zu stellen – also jene Personen, die die tagtägliche Arbeit verrichten und damit verbunden Verantwortung tragen.

Wer als Mitarbeiter*in der politischen Bildung nach Zahlen, Daten und Fakten seines angestammten Bereichs sucht oder an der beruflichen Lage der Fachkräfte interessiert ist, wird jedoch enttäuscht. Die institutionell angelegte Marginalisierung der politischen Bildung scheint sich in der Selektivität des Bildungsberichts – sprich: in ihrer schlichten Nichtbeachtung (!) – zu reproduzieren. Die Ausklammerung eines für den Fortbestand unserer Demokratie strategisch wichtigen pädagogischen Subsystems mutet in doppelter Weise bizarr an. Wenn im aktuellen Bericht das Untersuchungsfeld in Richtung non-formale Bildung erweitert und eine Lebenslaufperspektive eingenommen wird, läge es dann nicht auf der Hand, der politischen Bildung deutlich mehr Beachtung zu schenken? Große Teile des institutionellen Tableaus wie etwa die Arbeit von Akademien oder der Landeszentralen für politische Bildung gehören ja schließlich eindeutig zur Sphäre des non-formalen Lernens. Hinzu kommt, dass das organisierte, didaktisch flankierte Lernen in Maßnahmen der politischen Bildung nachweislich über die gesamte menschliche

Lebensspanne verteilt ist. Man denke hier nur an partizipativ orientierte Programme in Kindereinrichtungen oder politische Zeitzeugenprojekte mit Senioren*innen. Ob die hier skizzierte Selektivität des Berichts bei den Auftraggeber*innen auf positive Resonanz stößt, mag mit Fug und Recht bezweifelt werden – stellt doch gerade die politische Bildung in den letzten Jahren finanziell einen durch die öffentliche Hand außerordentlich stark alimentierten Sektor dar. Dem/Der Staatsbürger*in stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum die politische Bildung in der Bildungsberichterstattung nicht vorkommt, wo doch die öffentliche Hand nicht nur beachtliche Ressourcen, sondern auch ein gesteigertes Interesse an ihr hegt. Die Bundes- und Landesprogramme zur Prävention von Extremismus stellen diesbezüglich nur eins von mehreren Symptomen für die Bereitschaft dar, ‚ordentlich Geld in die Hand zu nehmen‘. Diese Programme und ihre aktuelle Perspektive einer dauerhaften Verankerung in einem Demokratiefördergesetz werden allerdings sowohl aus der Zivilgesellschaft (vgl. Beitrag Strachwitz in dieser Ausgabe) als auch aus der politischen Bildung wegen ihrer starken staatlichen Steuerung und der sicherheitspolitischen Indienstnahme von Bildungsarbeit eher sehr kritisch diskutiert.

Die Ausklammerung der politischen Bildung wirkt allerdings nicht nur unter einem bildungs- und wissenschaftspolitischen Kalkül irritierend. Unter einem fachlichen Blickwinkel liefert der Bericht Motive, ihn zu einem politikwissenschaftlich-ideologiekritischen Untersuchungsgegenstand sui generis zu erklären. Genau betrachtet zeigt uns der Bildungsbericht nämlich mit reichhaltigem Anschauungsmaterial, wie ideologische Stilelemente die Präsentation wissenschaftlicher Befunde überformen, durchdringen, ja vielleicht sogar kontaminieren können, ohne dass der Laie/die Laiin dies – selbst auf den zweiten Blick – zu registrieren vermag. In Diskussionen mit Vertreter*innen der Bildungsberichterstattung ist immer wieder das Argument zu hören, man dokumentiere ja nur, was ohnehin in den einschlägigen Statistiken an Information vorhanden sei; man füge unter festgelegten Rubriken (Bildungsbeteiligung, Bildungseinrichtungen, Bildungsfinanzierung usw.) gleichsam nur die ohnehin verfügbaren Tatsachen in Gestalt nackter Zahlen zusammen, sodass ein möglichst vollständiges Gesamtbild des Bildungswesens entstehe. Kurz: Man sei nicht mit der Generierung von wissenschaftlichen Befunden, sondern nur mit deren Kollektion, Aufbereitung und Übermittlung betraut. Ganz abgesehen davon, dass das Autoren*innenteam keineswegs nur auf statistische Daten zurückgreift, sondern an vielen Stellen auch auf Literatur (vorzugsweise aus dem eigenen Umfeld), blendet

es sowohl den politischen Legitimationsdruck als auch die Priorisierung des technisch-instrumentellen Erkenntnisinteresses einfach aus. Von einer Wissenschaft im „Zeitalter des nachmetaphysischen Denkens“ (Jürgen Habermas) muss man aber erwarten, dass genau das reflektiert wird.

Fassade einer neutralen Wissenschaft

Mit dem Gestus des Understatements – man betreibe ja keine eigene Forschung und gehe ausschließlich von klar objektivierbaren Indikatoren aus – wird die Fassade einer neutralen Wissenschaft hochgehalten, wobei sogar jene, die diesen Eindruck kultivieren, sehr genau wissen, dass es sich dabei nur um eine Schimäre handelt. Das Autoren*innenteam suggeriert die Einnahme eines epistemologischen Standpunktes, der dem eines Naturwissenschaftlers entspricht, der gerade dabei ist, aus vielen Käfersammlungen eine einzige anzulegen. Dabei ist die Idealisierung vorherrschend, dass der/die Forscher*in mit dem Gegenstand der Untersuchung (den Käfern) nichts, aber auch gar nichts zu tun habe und ausschließlich einem kühlen Tatsachenblick verpflichtet sei. In Wahrheit sind das leicht widerlegbare Unterstellungen, denn spätestens, wenn es im Bericht um den Abgleich der erwarteten und bei den diversen pädagogischen Berufsgruppen tatsächlichen Kompetenzprofile geht, müssten die beteiligten Forscher*innen eingestehen, dass sie als Mitglieder des universitären Lehrkörpers selbst einen gewissen Anteil an dem mal hoch, mal niedrig eingestuften Qualifikationsbedarf haben. Wir Professor*innen der Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Psychologie und der Bildungssoziologie können nicht Aussagen über das Wissen und Können der pädagogischen Praktiker*innen machen und gleichzeitig so tun, als hätten wir mit alledem nichts zu tun. Tragender Bestandteil der Ideologie des Nationalen Bildungsberichts ist somit die Hintergrunderwartung, dass man als empirische*r Bildungsforscher*in nur als Beobachter*in agiere und kein*e Teilnehmer*in sei. Das ist aus den unterschiedlichsten Gründen falsch, untersuchen die beteiligten Bildungsforscher*innen ja schließlich auch die deutschen Hochschulen, also – wie vermittelt auch immer – ihren eigenen Arbeitsplatz.

Nur bedingt als Quelle bildungsrelevanter Tatsachen nutzbar

Auch kann die schier unangreifbar wirkende empirische Bildungsforschung folglich nicht so tun, als hätte es den Positivismusstreit in den Sozialwissenschaften nie gegeben. Eine an dieser Stelle leider nicht mögliche Detailanalyse würde den Nachweis erbringen, dass an einer Vielzahl von Stellen des Berichts ideologische Versatzstücke oder gravierende Fehler zu finden sind, wie die folgenden Beispiele zeigen: Der Gegenstandsbereich des Berichts, also das Bildungswesen/Bildungssystem, wird an keiner Stelle präzise definiert. Die implizite Annahme, dass die von Land und Bund, vom ‚Ausland‘ und ‚privaten‘ Quellen fließenden Geldmittel den tatsächlichen Ressourcen entsprechen, entspricht nicht den Tatsachen (es fließen deutlich mehr Geldmittel ins System). Es erfolgt nicht nur eine Reformulierung, sondern auch die Eingemeindung des klassischen Bildungsbegriffs durch die pädagogische Psychologie und damit eine nahezu vollständige Entsorgung emanzipatorischer Potenziale. Es zeichnet sich eine Art Universalisierung des Kompetenzansatzes ab, da er sowohl auf die Ziel- und Adressatengruppen als auch auf das pädagogische Personal übertragen wird, sodass die Gefahr der Infantilisierung der pädagogischen Fachkräfte droht. Die Vorschulerziehung wird fälschlicherweise als Element der formalen Bildung ausgewiesen. Zudem werden eine Vielzahl von Statistiken zu Rate gezogen, ohne dass das Autoren*innenteam die unterschiedliche Qualität der Daten berücksichtigen und den Entstehungskontext in Betracht ziehen würde. Darüber hinaus wird die Bildungsarbeit der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik vollständig ausgeblendet und last but not least werden die pädagogischen Berufsgruppen wie Säulen behandelt, ohne dass die hoch entwickelte Forschungstätigkeit zur Netzwerkbildung und zur Kooperation berücksichtigt wird. Die hier postulierte Ideologielastigkeit dürfte in allerletzter Konsequenz auf dem Spannungsverhältnis zwischen Gegenstandskonstitution und methodologischer/methodischer Ausrichtung beruhen: So lässt sich der Objektbereich der Bildung – und die hier inkorporierte Subjektivität und Individualität – schließlich nur schwer mit verteilungstheoretisch angelegten statistischen Verfahren angemessen erschließen. Der Nachweis der hier aufgezeigten wissenschaftlichen Blindstellen und Defizite einerseits und die Beschwerde, dass die politische Bildung als Institution im Bericht nicht vorkommt andererseits, sollten aus meiner Sicht getrennt voneinander diskutiert werden. Die wissenschaftsimmanenten Schwächen sind also m. E. streng von den genuin politischen Implikationen i. e. S. zu trennen. Würde man anders vorge-

hen und die beiden Ebenen unreflektiert vermischen, so käme das der Wiederholung eines Fehlers gleich, den man dem Bildungsbericht zuvor berechtigterweise angelastet hat. Bleibt eigentlich nur als Resümee übrig: Der Bildungsbericht 2022 kann von Vertreter*innen der politischen Bildung aufgrund seiner Qualität nur bedingt als Quelle bildungspolitisch relevanter Tatsachenrecherchen genutzt werden. Er eignet sich viel eher als Material für ideologiekritische Untersuchungen, die genau das leisten müssten, was die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren versäumt hat: der quantitativ orientierten empirischen Bildungsforschung einen Spiegel vorzuhalten.

Der von der „Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung“ herausgegebene Bericht „Bildung in Deutschland 2022“ trägt den Titel „Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal“ und ist als Download zu finden unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>

hlz



C 3428

Zeitschrift der GEW Hamburg
Januar-Februar 1-2/2023

ZUR LAGE DER STADTTEILSCHULEN (II)
PERSPEKTIVEN AUS DER KRISE



TITELTHEMA: ZUR LAGE DER STADTTEILSCHULEN (II) PERSPEKTIVEN AUS DER KRISE

24 Rückenwind für starke Stadtteilschulen

Eine Stellungnahme von Nils Hansen (SPD-Bürgerschaftsfraktion)

26 Vom Ringen um Inklusion in einem exkludierenden Bildungssystem

Eine Analyse von Ivy May Müller (GRÜNE Bürgerschaftsfraktion)

28 Zu den Herausforderungen der Stadtteilschule seit der Corona-Pandemie

Anna Ammann und Barbara Riekman (GGG) über eine Veranstaltung mit Ulrich Vieluf

30 Kinderarmut und Kinderrechte in Zeiten von Corona

Klaus Bullan und Sigrid Strauß über eine Veranstaltung mit Michael Klundt im Bildungsclub

32 Inklusion heißt Abschaffung der frühen Leistungsselektion

Brigitte Schumann kritisiert die blinden Flecken des SWK-Gutachtens ›Perspektiven für die Grundschule‹

35 Die Politik der Gesamtschulreform

Katharina Sass fragt aus Perspektive internationaler Forschung, was es für erfolgreiche Reformbündnisse braucht

39 Schulformen in Richtung einer inklusiven Schule weiterentwickeln

Die Perspektive der GEW Hamburg zur Frage der Stadtteilschule

40 Perspektiven aus der Krise? – Nachwort

GEW HAMBURG

10 Die Offene Liste

Sabine Lafrentz erörtert, wie die Arbeit in den Kitas attraktiver werden kann

11 Die Mittel sind dem Bedarf anzupassen!

Sabine Lafrentz über den Erfolg der Proteste für den Erhalt des ›Sprach-Kitas‹-Programms

12 VHS Fair – wir protestieren weiter!

Andreas Klotz und Detlef Zunker über die Kämpfe der VHS-Kursleiter*innen

14 Das Jahresgespräch Beihilfe

Holger Radtke über die Probleme und Neuerungen des Beihilfeverfahrens

15 Beihilfeberechtigung anpassen

Gerhard Brauer und Karin Hufert fordern, die Einkommensgrenze endlich anzuheben

GPR

19 Vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit?

Der GPR kritisiert die Kommunikations- und Kritikkultur von BSB und Schulleitungen

20 Welcome to the Jungle

Der GPR zum ›Gesundheitsschutz‹ der BSB

GEW BUND

8 Arbeitgeber*innen legen kein Angebot vor

Zum Auftakt der Tarifrunde TVöD 2023

22 GEW vs. Bundesrepublik)

Zum Streikrecht für Beamt*innen

BILDUNGSPOLITIK

46 Die Situation des PTF an Hamburger Schulen

Daniel Heitmann über die Zumutungen der (nichterfassten) Unterrichtsvertretung

50 Der Schuh drückt weiter

Sven Quiring und Uli Hoch über den Ganztags an Sonderschulen als Sparmodell

51 ›Werte und Normen‹ statt ›Religionsunterricht für alle‹

Kerstin Michalik über eine Alternative zum Religionsunterricht in der Grundschule

55 Die Macht der Ideologie

Dieter Nittel kritisiert den Bericht ›Bildung in Deutschland 2022‹

PÄDAGOGISCHE PRAXIS

58 »Und was machen Sie so, um Geld zu verdienen?«

Hannelore Kalwies über die Hamburger Schülerkonzerte

LESEN!

60 An die, die wir nicht werden wollen

Philipp Schmerheim und Gudrun Stenzel (AJuM) über eine musikalische Lesung mit Nils Mohl und AATM

61 Eine Liebesgeschichte an die Jugend

Nils Mohls Jugendbuch ›Henny und Ponger‹ erhält den LesePeter

SCHULGESCHICHTE

62 Zur Geschichte der Sonderschulen für Kinder mit Körperbehinderung

Bernd Netzband rekonstruiert die Entwicklung eines Zweigs schulischer Inklusion

67 100 Jahre Schulpsychologie

Rudolf Abrams über den Nachlass von Hans Lämmermann

ANTIFA

68 Nie wieder Auschwitz!

Florian Beer, Yvonne Heimbüchel und Alexander King über ihre antifaschistische Bildungsreise nach Krakau

72 Urteil zur Nazi-Biografie erneut verschoben

Manni Heede über die Klage der Enkelin Oscar Toepfers gegen die Verbreitung seines ›Täterprofils‹

INTERNATIONALES

74 Menstruationstassen nach Havanna!

Alexander King im Interview mit Sam Olazabal vom feministischen Projekt ›uVe‹

76 Der gewerkschaftliche Kampf für Schulbildung in Malawi

Volker Peters im Gespräch mit Klaus Bullan über das Engagement von FairChildhood

79 Es war ein Verbrechen des Staates

Jutta Klab über Neuigkeiten im Fall der 43 Studenten von Ayotzinapa, Mexiko

RUBRIKEN

3 hlz-Notiz

6 Editorial: Jetzt streikt's!

11 Leser*innenbrief

82 Impressum

TERMINE

15 Hamburger Gewerkschaftstag

16 gb@: Sicherheit, Achtsamkeit und gute Führung

17 Gesund in den Ruhestand

18 Amtsgemessene Alimentation von Pensionär*innen (04.04.)

54 Hamburger Religionsunterricht ohne Alternative? (29.03)

82 Termine Geschäftsstelle

Die Macht der Ideologie – oder: ›Folge der Spur des Geldes‹

Eine kritische Notiz zum Bericht ›Bildung in Deutschland 2022‹

Zur Lebzeit von Karl Marx war Ideologie, verkürzt gesagt, die Verkörperung von ›falschem Bewusstsein‹. Unter dem Einfluss der kritischen Theorie hat sich das Verständnis stark verändert. Heute versteht man darunter eine spezifische Mischung aus wahren und falschen Aussagen. Jürgen Habermas (1967) hat nachweisen können, dass die moderne Wissenschaft längst selbst als Träger von Ideologie in Betracht kommt, obwohl ihr gewöhnlich die Aufgabe zufällt, mittels Aufklärung Wahrheit und Unwahrheit fein säuberlich zu unterscheiden.

Wie genau die ideologische Indienstnahme von Wissenschaft funktioniert, das kann man hervorragend am aktuellen Bericht *Bildung in Deutschland 2022* studieren. Dieses offizielle Dokument wird alle zwei Jahre von der *Kultusministerkonferenz* (KMK) und dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) in Auftrag gegeben. Diesmal, in der neunten Version, verdient der Bericht von Seiten der GEW eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Denn in der aktuellen Ausgabe werden nicht nur die Standardthemen – Bildungseinrichtungen, Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand der Bevölkerung – behandelt. Vielmehr steht die Lage des Personals und damit *das* gewerkschaftliche Kernthema im Mittelpunkt. In Ergänzung zum Beitrag von Klaus Bullan in der letzten Ausgabe der *Zeitschrift der GEW Hamburg* (hlz 11-12/2022, 48-50) nimmt dieser Gastbeitrag aus ideologiekritischer Perspektive Stellung zum aktuellen Bildungsbericht. Dadurch werden die bildungspolitischen Positionen des Kollegen Bullan nochmals bekräftigt.

Wie muss man sich mit Blick auf den Bericht *Bildung in Deutschland 2022* die eigentümliche, zum Teil sehr subtile Mischung aus wahren und falschen Aussagen konkret vorstellen? Wie kommen ideologische Narrative zustande? Unstrittig ist, dass Bildungsberichte der öffentlichen Hand und damit dem Staat gleichsam einen Spiegel vorhalten, indem sie zu einem festgelegten Zeitpunkt den Status Quo des Erziehungs- und Bildungssystems unter Nutzung möglichst vieler Quellen rekapitulieren. So werden im Kapitel *Grundinformationen zu Bildung in Deutschland* im Abschnitt *Bildungsausgaben* die finanziellen Aufwendungen je nach Bildungsbereich aufgelistet. Darüber hinaus

nehmen die Autoren*innen eine Differenzierung nach Bundesländern vor, und auch die öffentlichen Bildungsausgaben während der Corona-Pandemie und zur Bildungsförderung werden genannt. Auf diese Weise signalisiert die öffentliche Hand der Öffentlichkeit, welche finanziellen Ressourcen sie bereitstellt, damit die Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens ihre Aufgaben erfüllen können.

Die ›Wahrheit‹ des Berichts – so nehmen wir gedankenexperimentell einmal im guten Glauben an – schlägt sich in der Präzision der Zahlenwerke, der Genauigkeit der Indikatoren und der Akribie der Detailbetrachtung nieder. So können sich die Leser*innen auf die Angabe verlassen, dass im Jahr 2020 vom Bund und Ländern 241,1 Milliarden Euro für Bildung ausgegeben wurden. Vier Fünftel werden vom Bund, den Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Fünftel, so der Bericht, von ›Privathaushalten‹, ›Organisationen ohne Erwerbszweck, den Unternehmen und vom Ausland‹. Folgt man – wie es eine bekannte Fernsehserie rät – der Spur des Geldes, so wird deutlich, dass die Annahme, mit der Benennung der Geldsummen von Seiten des Staates sei gleichzeitig die Erwartung eines funktionsfähigen Bildungssystems verbunden – hier spricht man auch von ›Grundmitteln‹ – trügerisch ist.

Die ›Unwahrheit‹ des Berichts besteht darin, dass die bildungsbereichsübergreifenden Erfahrungen des Personals im Bericht ausgeklammert werden – Erfahrungen, die sich auf den tatsächlichen Umgang und nicht nur auf das bloße Bereitstellen des Geldes beziehen. Die Erwartung, dass die Erziehungs- und Bildungsorganisationen selbst daran mitwirken, zusätzliche Geldmittel zur Kompensation der Lücken einzuwerben, ist längst zu einer festen Größe avanciert. Welche*r Mitarbeiter*in elementarpädagogischen Einrichtungen weiß nicht ein Lied davon zu singen, wenn am Rande eines Elternabends wieder einmal Geld von den Müttern und Vätern einzusammeln ist, weil bestimmte Ausgaben mit dem regulären Budget einfach nicht zu stemmen sind? Jede*r Hochschullehrer*in an den deutschen Universitäten schreibt diverse Projektanträge, und zwar keineswegs, weil er*sie genau dieser oder jener Forschungsfrage nachgehen will,

sondern weil der Grundsockel der Ausstattung nicht ausreicht, um den Normalbetrieb aufrecht zu erhalten. Diesbezüglich hat kürzlich ein Sozialwissenschaftler mit Blick auf eine empirische Untersuchung und der dort verhandelten Frage »Warum überhaupt Projekte?« zu Protokoll gegeben: »Weil die Grundmittel der Universitäten, wie 63 Prozent der Befragten aussagten, für die Forschung nicht ausreichen. Man komme ohne Drittmittel einfach nicht aus, auch wenn es (dem stimmten 38 Prozent zu) zu häufig eine zu enge inhaltliche Vorgabe durch die Projektförderer gebe. Ein Viertel der Professoren zog aus dieser Situation den Schluss: »Wegen der Ökonomisierung ist an den Hochschulen unabhängige Forschung kaum noch möglich.« (Wagner 2022)

Kaum ein Gymnasium kann es sich heute leisten, *nicht* an irgendwelchen Wettbewerben oder »Leistungsolympiaden« teilzunehmen, sei es, um damit entweder Sondereinnahmen zu generieren oder über die Stärkung der Reputation die Wahrscheinlichkeit beim Eintreiben von Spenden zu erhöhen. Viele Grund- und Hauptschulen haben Fördervereine und Alumninetzwerke gegründet, mit deren Hilfe eine versteckte Finanzierung des Normalbetriebs möglich ist. Welcher großer Weiterbildungsträger kann es sich heute erlauben, seine Fühler nicht in Richtung europäische Projektförderung auszustrecken oder von der Privatwirtschaft alimentierte Sondermittel einzuwerben? Einrichtungen der Sozialen Arbeit stehen vor den Toren der großen Stiftungen Schlange, um nach finanzieller Hilfe zu bitten.

Letztlich bewegen sich die Autoren*innen des Berichts im Widerspruch zu dem erklärten Ziel bei

der Erstellung des nationalen Bildungsberichts, »übergreifende Problemlagen und Herausforderungen sichtbar (zu) machen« (S. 1). Die erwähnten Praktiken der Improvisation und Kompensation

des Mangels sind ja schließlich in allen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens eine vertraute Erscheinung. Sie gehören also genau zu jenem Gegenstandsbereich, den der Bericht angeblich untersuchen will. Wer der Spur des Geldes folgt, kommt an der Einsicht der strukturellen Unterfinanzierung nicht vorbei!

Während der Bericht im Abschnitt über die Finanzierungsgrundlagen mit der Hintergrunderwartung spielt, dass das Erziehungs- und Bildungssystem eine solide Finanzierungsbasis habe, belegen die konkreten Erfahrungen des Fachpersonals, dass es faktisch hochgradig unterfinanziert ist. Die angeblich neutrale Nennung der Ausgaben in Bund und Länder abstrahiert von dem Tatbestand, dass die Zuweisung

der Mittel in den Institutionen gleichzeitig Reaktionen der Mangelverwaltung auslösen.

An der Erzeugung des hier benannten ideologischen Narrativs sind drei Faktoren beteiligt: Erstens wird klammheimlich unterstellt, dass die neutrale und rein sachliche Angabe von Ausgaben in Milliardenhöhe einen verlässlichen Hinweis auf die tatsächliche Finanzierungsgrundlage darstellt; zweitens wird sowohl in dem zuständigen Abschnitt als auch an anderer Stelle des Berichts die entscheidende Kontextinformation ausgeblendet, dass auch andere Quellen Geld zum Bildungssystem (Stiftungen) beisteuern und drittens werden die berufspraktischen Erfahrungen im Umgang mit der finanziellen Unterausstattung ignoriert.

Im Fall des Bildungsberichts wird ein mechanistisches Gesellschaftsverständnis zugrunde gelegt. In diesem erscheinen die pädagogischen Praktiker*innen wie unselbständige Akteur*innen mit minimalen Mitspracherechten.

Damit wir uns richtig verstehen: Selbstverständlich kann von einem *Nationalen Bildungsbericht* nicht ernsthaft erwartet werden, dass die eben dargelegten Praktiken der Improvisation und Kompensation im Detail nachgezeichnet werden. Was man aber sehr wohl erwarten kann, ist der offene und ehrliche Hinweis, dass deutlich mehr Geld in das Bildungssystem fließt als die staatlichen und die genannten privaten Ressourcen. (Davon einmal ganz abgesehen sind die Unterscheidungen in dem Bericht wenig präzise: Unter die Kategorie »private Bildungseinrichtungen« fallen auch die freien Träger, die ebenso wie »das Ausland« (damit ist offenbar die EU gemeint), genau betrachtet ja schließlich ebenfalls staatliche Mittel erhalten.) Mit der Gleichgültigkeit gegenüber den diversen Initiativen, zusätzliche finanzielle Mittel und andere Ressourcen zu akquirieren, um das Erziehungs- und Bildungswesen am Laufen zu halten, geht eine Verkennung der Eigenleistungen und der Improvisationskunst der pädagogischen Praxis einher.

Habermas hat die Botschaft moderner Ideologien darin gesehen, »das Selbstverständnis der Gesellschaft vom Bezugssystem des kommunikativen Handelns und von den Begriffen der symbolisch vermittelten Interaktion abzuziehen und durch ein wissenschaftliches Modell zu ersetzen. In gleichem Maße tritt an die Stelle des kulturell bestimmten Selbstverständnisses einer sozialen Lebenswelt die Selbstverdinglichung der Menschen unter Kategorien zweckrationalen Handelns und adaptiven Verhaltens« (Habermas 1979, S. 81f). Genau ein solcher Austausch von Begriffen im Bereich der symbolisch vermittelten Interaktion findet statt, wenn die kollektiv geteilten Erfahrungen im Zusammenhang mit der Kompensation fehlender Ressourcen durch die Kundgabe nackter Zahlen neutralisiert und damit entwertet werden. An die Stelle der beruflichen Alltagserfahrung tritt dann zum einen die bildungsökonomische Expertise und zum anderen die Tendenz, die durch Menschen geschaffenen Verhältnisse zu verdinglichen. Seinen ideologischen Charakter entblößt der Bericht spätestens dann, wenn die pädagogischen Fachkräfte in allen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems auf ihre bloße Funktionalität reduziert werden (»Fachkräftebedarf«), während existentiell wichtige Dimensionen wie die materielle Entlohnung und die Gesundheitsrisiken aus der Betrachtung ausgegrenzt werden.

Der Bericht scheint, so kann man resümieren, den pädagogischen Fachkräften in der Tat eine Menge Ideologie aufzubürden. Gegen die können sich die Betroffenen kaum wehren, weil ideologische Narrative eben nicht nur »Überbauphänomene«, sondern an der Konstruktion von Wirklichkeit un-

mittelbar beteiligt sind. Signale der Anerkennung, Wertschätzung und des Respekts, die gerade angesichts der Corona Pandemie vonnöten wären, findet man dem gegenüber nur in homöopathischer Dosis. Eher verdeckt als offen wird ein defizitorientiertes Bild von den pädagogischen Fachkräften transportiert. Dieses schlägt sich vor allem in der Anwendung des Kompetenzansatzes als Maß aller Dinge im Professionalisierungsdiskurs nieder: Wie bei Grundschulkindern geht man auch bei den pädagogischen Fachkräften in der Weise vor, Kompetenzerwartungen zu formulieren, um dann die vermuteten Qualifizierungsmodi damit abzugleichen – nur mit dem Unterschied, dass die Kompetenzen bei den Fachkräften (noch) nicht gemessen werden.

Ideologien bauen immer auf einem bestimmten Gesellschaftsverständnis auf. Im Fall des Bildungsberichts wird ein mechanistisches Gesellschaftsverständnis zugrunde gelegt. In diesem erscheinen die pädagogischen Praktiker*innen wie unselbständige Akteur*innen mit minimalen Mitspracherechten. Den Sach- und Zugzwängen der ökonomischen Großwetterlage, demografischen Entwicklung, Migration und Digitalisierung passiv ausgeliefert, könne man den Fachkräften – so der versteckte Appell des Berichts – nur anraten, die statistischen Daten als Ausdruck der Realität zu akzeptieren und den Steuerungsbefehlen der Bildungspolitik naiv zu folgen. Bleibt eigentlich nur zu hoffen, dass sich diese Erwartung nicht erfüllt! Mögen die Vertreter*innen der Gewerkschaften sich von der Floskel »Zahlen lügen nicht« keineswegs blenden lassen. Manchmal ist es klüger, der eigenen, alltagspraktischen Urteilsfähigkeit zu vertrauen und den »objektiven« Befunden der selbsternannten Expert*innen gegenüber Skepsis an den Tag zu legen.

PROF. DR. DIETER NITTEL,

Goethe Universität Frankfurt und Fernuniversität Hagen

Literatur:

* Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*, Bielefeld: wbv 2022.

* Habermas, Jürgen: *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (1968), Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979.

Siehe auch das Interview von Dieter Nittel mit Maike Finnen: <https://www.youtube.com/watch?v=7mNWNvtdm8&list=PL0SJnZaDe3s-E3qbAxRBPRbqRN2CqXqKI&index=4>

Bildungsbericht mit Konstruktionsfehler

So, wie sie ist, klammert die für die Politik so bedeutende Bestandsaufnahme unseres Bildungssystems wichtige Bereiche aus. Das hat Folgen. Ein Gastbeitrag von Dieter Nittel.

WER WÜRDEN DAS VERDIENST der Bildungsberichterstattung seit PISA ernsthaft bestreiten wollen? Sie hat einen Ruck im deutschen Schulwesen erzeugt, auch weil sich bildungspolitische Entscheidungen nun mittels Empirie fundierter begründen lassen. Zu seiner Lebzeit hätte Max Weber (einer der Wegbereiter einer solchen Expertise) etwaige Kritiker wohl mit dem Etikett "Romantiker" belegt – ein Ausdruck, der für den Vater der Soziologie einen spöttischen Anklang hatte. Und wer würde leugnen, dass der von der Kultusministerkonferenz und dem BMBF in Auftrag gegebene Bericht "Bildung in Deutschland 2022" viele interessante Befunde zu bieten hat? Mit Blick auf die dramatischen Folgen der Corona-Pandemie, auf den aufwändig ermittelten Personalbedarf in gleich mehreren Bereichen des Bildungswesens oder die Befunde zu nachhaltigen Effekten der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in der Frühpädagogik. Ebenso positiv schlägt zu Buche, dass der sogenannte **Nationale Bildungsbericht** diesmal jene Personen in den Mittelpunkt rückt, welche die tagtägliche Arbeit verrichten.



Dieter Nittel ist Pädagoge und leitet den Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung an der Goethe Universität Frankfurt am Main. Foto: privat.

Zugleich müssen sich die Macher des Bildungsberichts jedoch kritische Fragen gefallen lassen – was vor allem mit der Begriffsbestimmung zusammenhängt, die sie vornehmen.

Anders gesagt: mit ihrem Verständnis dessen ist, was die Autor*innen eigentlich genau meinen, wenn sie vom "Bildungswesen" oder vom synonym gebrauchten "Bildungssystem" sprechen – Begriffe, die im Bericht immerhin 114 Mal auftauchen. In dem Bericht angehängten Glossar werden zwar Wörter wie "Absolvent" oder "Lockdown" erläutert, aber ausgerechnet eine auf den Hauptuntersuchungsgegenstand selbst bezogene Bestimmung fehlt.

Politische Bildung? Kommt im Bericht nicht vor

Dass die hier aufgeworfene Frage keineswegs eine rein akademische ist, wird deutlich, wenn man als Leser*in nachvollziehen möchte, warum zentrale Segmente

des Bildungswesens in die Berichterstattung einbezogen wurden, andere hingegen nahezu vollständig ausgeklammert werden.

So ist zu begrüßen, dass der aktuelle Bericht das Untersuchungsfeld in Richtung nonformale Bildung und informelles Lernen beträchtlich erweitert hat und erstmals eine Lebenslaufperspektive einnimmt, erweitert um neue Ordnungsebenen ("Lernorte und Lernwelten in Deutschland") – auch wenn unklar bleibt, ob die Autor*innen mit der Erweiterung ihres Untersuchungsfeldes etwa auch eine Ausdehnung der staatlichen Verantwortung auf all die genannten Orte für wünschenswert halten.

Umgekehrt scheint jedoch ausgerechnet der in den vergangenen Jahren finanziell außerordentlich stark alimentierte Sektor der politischen Bildung in den Augen der Autoren*innen nicht zum Bildungssystem zu gehören – er taucht im Bericht jedenfalls nicht auf. Auch werden die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt strategisch wichtigen sozialpädagogischen Angebote sowie die in der sozialen Arbeit geleistete Bildungsarbeit nicht eigens thematisiert.

Die Exklusion dieser Handlungsfelder und der darin tätigen Berufe mutet fast schon grotesk an, weil die in diesem Segment tätigen Fachkräfte über die gesamte Lebensspanne hinweg lupenreine pädagogische Dienstleistungen anbieten, sie also genau jene Lebenslauforientierung realisieren, für die der Bericht ja mit Verve eintritt.

Sozialpädagogen*innen sind in Schwangerschaftskursen oder als Fachberater*innen im Elementarbereich ebenso aktiv wie in der Schulung junger Menschen, die ihren Hauptschulabschluss nachmachen wollen. Sie sind in der Suchtarbeit zu finden, in der Ausbildung von in der Hospizarbeit tätigen Laienhelfer*innen und in anderen Feldern der Arbeit mit alten Menschen. Die hier zum Ausdruck kommende Selektivität in der Dokumentation konterkariert den eigentlichen Anspruch des Berichts, "von Beginn an (eine) systembezogene, evaluative, indikatorisierte Gesamtschau" zu liefern.

Seine Selektivität konterkariert den Anspruch des Berichts

Der hier dargelegte Konstruktionsfehler stellt die Quelle für eine Reihe weiterer Mängel im Bericht dar. So deckt die Kategorie "formale Bildung" zunächst nur jene Bildungseinrichtungen ab, die laut Glossar "staatlich anerkannte Abschlüsse" ermöglichen. Im Widerspruch dazu ordnen die verantwortlichen Autoren*innen die Kindertageseinrichtungen kurzerhand der formalen Bildung zu, obwohl bislang nicht bekannt ist, dass Kinder den Kindergarten mit einem Diplom verlassen. Die Liste der handwerklichen Fehler ließe sich leicht verlängern. Nicht ohne Stolz verweist der Bericht zum Beispiel darauf, präzise Angaben über das gesamte Szenario an Bildungseinrichtungen in Deutschland zu machen. Zugleich leistet er

sich im Kapitel über die Gesamtzahl der Bildungsorganisationen den Fauxpas, die Weiterbildung einfach außen vor zu lassen. Das ist schon allein deshalb nicht nachvollziehbar, weil in den Dokumenten der Nationalen Weiterbildungsstrategie verlässliche Zahlen über die Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland vorliegen. Einschlägigen Quellen faktisch von mehr als 18.000 Einrichtungen.

Auch vom Standpunkt der staatlichen Auftraggeber dürften die hier angedeuteten Schwächen keineswegs von trivialer Bedeutung sein. Wie soll das staatliche Mandat unter bundes- und landespolitischen Gesichtspunkten in Bezug auf die jeweiligen Bildungsbereiche, wie soll die öffentliche Verantwortung gegenüber einzelnen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen glaubwürdig repräsentiert werden, wenn der Bericht die Frage offenlässt, wo das Bildungswesen anfängt und wo es endet? Denkbare Maßnahmen der Systemsteuerung vonseiten der Politik können doch nur dann ernsthaft in Erwägung gezogen werden, wenn die Entscheidungsträger*innen über belastbare Kenntnisse der im Bildungssystem ohnehin praktizierten Arbeitsteilung verfügen. Da offenbar eine genauere Vorstellung von der sozialen Einheit "Bildungssystem" fehlt, können die gegenwärtig mobilisierten Ressourcen in den einzelnen Segmenten nur schlecht auf ihre gesellschafts-, finanz- und bildungspolitische Wirksamkeit verglichen und bewertet werden. Oder anders ausgedrückt: Wenn in Bezug auf das Bildungssystem das INNEN und das AUSSEN unbekannt sind, kann auch nicht geklärt werden, welche Probleme hausgemacht und welche extern zurechenbar sind.

Selbstverständlich entwertet die hier geäußerte Kritik nicht die generelle Bedeutung des Bildungsberichts. Dieser stellt nicht nur für die Politik eine wichtige Entscheidungsgrundlage dar, sondern bildet auch für die interessierte Öffentlichkeit und nicht zuletzt für die Wissenschaft eine zentrale Markierung für weitere Diskurse. Dennoch kann das hier genannte Monitum nicht einfach beiseite geschoben werden.

Möglicherweise ist diese unklare Gegenstandsbestimmung im Bericht darauf zurückzuführen, dass sich die Autoren*innen weniger auf ein wissenschaftlich informiertes als vielmehr auf ein alltagsweltliches Konzept verlassen haben, etwa im Sinne: "Jedem von uns ist doch intuitiv klar, was das Bildungssystem ist". Träfe diese riskante Lesart einer Orientierung am Common Sense zu oder läge überhaupt keine Gegenstandsbestimmung vor, so wäre dies ein Affront gegenüber der empirisch-analytischen Wissenschaftstradition. Genau diese pflegen die Autoren*innen ja gewöhnlich hochzuhalten. In einem solchen Fall hätte der Bericht "Bildung in Deutschland 2022" zur Lebzeit von Max Weber in der Tat mit dessen Kritik rechnen müssen.

<https://www.jmwiarda.de/2023/03/07/bildungsbericht-mit-konstruktionsfehler>

HZZ

Zeitschrift der GEW Hessen
für Erziehung, Bildung, Forschung

75. Jahr Heft 11 November 2022



TITELTHEMA: Lehrkräftebildung
Die GEW Hessen begrüßt die neuen LiV



Herzlich willkommen! Mit dieser Ausgabe der HLZ und dem Themenschwerpunkt Lehrkräftebildung (S.10-20) begrüßt die GEW Hessen alle neuen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. LiV Spektrum ist seit vielen Jahren für alle LiV ein verlässlicher Begleiter durch das Referendariat mit vielen Tipps und Informationen zur Ausbildung und mit allen Rechtsgrundlagen.

- **Download mit dem QR-Code oder unter www.gew-hessen.de > Veröffentlichungen > Zeitschriften > LiV Spektrum**



Frankfurt, 12. November 2022: Mit einer zentralen Demonstration, die um 12 Uhr am DGB-Haus in Frankfurt beginnt, und einer Kundgebung ab 13 Uhr auf dem Opernplatz bekräftigt die GEW Hessen die Forderung nach einer Besoldung der Grundschullehrkräfte nach A13.

- **Weitere Infos:** www.gew-hessen.de/ja-13-fuer-alle

Aus dem Inhalt

Rubriken	Einzelbeiträge
4 Spot(t)light	6 Landesdelegiertenversammlung: Beratungen und Beschlüsse
5 Meldungen	8 Ein langer Atem lohnt sich: Erhöhung der Beamtenbesoldung
32 Recht: Datenschutz HPVG-Novelle	22 Arbeits- und Gesundheitsschutz: Im Gespräch mit Dr. Martin Düvel
34 Meldungen Magazin	24 Bildungsbericht 2022: Kritische Anmerkungen von Dieter Nittel
36 Jubilarinnen und Jubilare	26 Landeschüler:innenvertretung: Schülerbefragung 2021/2022
Titelthema: Lehrkräftebildung in Hessen	28 Was bringen mobile Luftreiniger?
10 13 Fragen zum Referendariat	29 CETA stoppen Bücher Meldungen
12 Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz novelliert (1): Das Referendariat	30 Bücher: Verschwörungstheorien
14 Lehrkräftemangel und kein Ende	33 Offener Brief zur HPVG-Novelle
16 HLBG (2): Das Lehramtsstudium	
18 Finanzielle Anreize für das Lehramtsstudium Berufliche Schulen	
20 Mitglieder werben - Mitglied werden	40 Fortbildungsangebote von Iea

HLZ Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung
ISSN 0935-0489

I M P R E S S U M

Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main
Telefon (0 69) 971 2930
Fax (0 69) 97 12 93 93
E-Mail: info@gew-hessen.de
Homepage: www.gew-hessen.de

Verantwortlicher Redakteur:
Harald Freiling
Klingenger Str. 13
60599 Frankfurt am Main
Telefon (0 69) 636269
E-Mail: freiling.hlz@t-online.de

Mitarbeit:
Christoph Baumann (Bildung), Simone Claar (Hochschule), Stefan Edelmann (Bildung), Andrea Gergen (Aus- und Fortbildung), Michael Köditz (Sozialpädagogik), Annette Loycke (Recht), Dana Lüddemann (Gewerkschaftliche Bildung), René Scheppler (Digitalisierung), Andreas Werther (Sozialpädagogische Berufe), Peter Zeichner (Mitbestimmung)

Gestaltung: Harald Knöfel, Michael Heckert †

Titelthema: Andrea Gergen und Christina Nickel

Illustrationen: Dieter Tonn (Titel, S. 13, 17), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos, soweit nicht angegeben: GEW (S. 3, 6-7, 34-36)

Verlag:
Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Niederstedter Weg 5
61348 Bad Homburg

Anzeigenverwaltung:
Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Peter Vollrath-Kühne
Postfach 19 44
61289 Bad Homburg
Telefon (06172) 95 83-0, Fax: (06172) 9583-21
E-Mail: mlverlag@wsth.de

Erfüllungsort und Gerichtsstand:
Bad Homburg

Bezugspreis:
Jahresabonnement 12,90 Euro (9 Ausgaben, einschließlich Porto); Einzelheft 1,50 Euro. Die Kosten sind für die Mitglieder der GEW Hessen im Beitrag enthalten.

Zuschriften:
Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Bilder wird keine Haftung übernommen. Im Falle einer Veröffentlichung behält sich die Redaktion Kürzungen vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge müssen nicht mit der Meinung der GEW oder der Redaktion übereinstimmen.

Redaktionsschluss:
Jeweils am 5. des Vormonats

Nachdruck:
Fotomechanische Wiedergabe, sonstige Vervielfältigungen sowie Übersetzungen des Text- und Anzeigenteils, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlages.

Druck:
Druck- und Verlagshaus Thiele & Schwarz GmbH
Werner-Heisenberg-Str. 7, 34123 Kassel



Wo bleiben die Beschäftigten?

Der Bildungsbericht 2022 und die Last der Ideologie

Der aktuelle Bildungsbericht wurde in der HLZ 9-10/2022 von Roman George auf seine strategisch wichtigen gewerkschaftspolitischen Inhalte abgeklopft. In der Gesprächsreihe Dialog Erwachsenenbildung nahm die GEW-Bundesvorsitzende Maike Finnern kritisch zu dem Dokument Stellung (auf Youtube unter dem Kurzlink <https://bit.ly/3SPP7jy>). In beiden Fällen lag der Lektüre ein und derselbe Gedanke zugrunde: Die GEW muss sich zu diesem offiziellen Dokument verhalten. Immerhin liefert der Bericht wichtige Grundlagen für zukünftige bildungs-

politische Debatten. Mehr noch: Er steuert auch die Wahrnehmung der Entscheidungsträger, großer Teile der Öffentlichkeit und von Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, was im Erziehungs- und Bildungswesen im Kern wichtig und was weniger wichtig ist. Dieter Nittel, bis 2020 Professor für Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung, nimmt im Folgenden vier Aspekte des Bildungsberichts ideologiekritisch unter die Lupe und misst ihn an seinen Ansprüchen.

1. Offensichtlich hat sich die Politik mit der Chancengerechtigkeit abgefunden.

Der Geltungsanspruch der Aussagen im Bericht erstreckt sich ausschließlich auf eindeutig verifizierbare Tatsachen. Dabei wird allerdings eine Engführung zwischen objektivierbaren Daten und verteilungstheoretischen, statistischen Quellen vorgenommen. Wenn das Autorenteam dabei das Ziel verfolgt, „indikatorengestützte Analysen zu den Themenbereichen Bildungseinrichtungen, Bildungspersonal, Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand“ (S. 55) vorzulegen, so stellt sich zunächst einmal die Frage, warum gerade diese und keine anderen Themen ausgewählt wurden. Außer dass die fünf Themen auch schon in früheren Bildungsberichten abgefragt wurden und ihnen eine besonders große Relevanz bei der Steuerung des Systems attestiert wird, liefert das Dokument keine überzeugende Auswahlbegründung. Im öffentlichen Interesse läge beispielsweise, sämtliche einschlägigen Informationen, also alle Daten, Zahlen und Fakten zu bündeln, die sich auf das Megathe-

ma der Reproduktion der Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungswesen beziehen. Statt an diversen Stellen den Missstand der Chancengerechtigkeit nur punktuell zu streifen und somit in seiner Relevanz zu relativieren, wäre die sachliche Konzentration auf dieses wesentliche Thema durchaus angemessen gewesen – liefert die Maxime der Chancengerechtigkeit doch eine grundlegende Legitimationsbasis für unsere Demokratie. Die Art und Weise, wie das Thema in dem Bericht behandelt wird, lässt den Verdacht aufkommen, dass die Politik sich längst damit abgefunden hat, dass Erziehung und Bildung soziale Ungleichheit perpetuieren.

2. Das Personal wird auf das Merkmal einer menschlichen Ressource reduziert.

Der Bericht erhebt den Anspruch, „mit dem Thema ‚Bildungspersonal‘ (...) einen Fokus auf eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung erfolgreicher Bildungsprozesse und damit für die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen insgesamt“ (S. 3) zu legen. Zwar werden dabei wichtige Fragen der Ausbildung, der Personalge-

winnung und der Weiterbildung sowie andere „Herausforderungen“ behandelt. Im hohen Maße fragwürdig ist jedoch, dass diese Betrachtung ausgerechnet die existentiell wichtigen Dimensionen Bezahlung und gesundheitliche Belastung ausspart. Man muss kein Experte sein, um über die Existenz empirischer Untersuchungen zu psychischen und körperlichen Belastungen in allen Feldern des Erziehungs- und Bildungswesens informiert zu sein. Auch einschlägige Erhebungen über die Arbeits- und Berufszufriedenheit in pädagogischen Berufen liegen vor, ganz zu schweigen von simplen Gehaltstabellen. Hinter dem Tatbestand, dass ausgerechnet jene Erfahrungsbereiche ausgegrenzt werden, die mit Phänomenen der Daseinsicherung und des Erleidens im Beruf zu tun haben („burn-out“), steckt System. Hier abstrahiert der Bildungsbericht vom lebendigen Arbeitsvermögen und den subjektiven Erfahrungen, von den körperlichen und psychischen Dimensionen pädagogischer Arbeit und reduziert das Personal auf das alleinige Merkmal einer menschlichen Ressource.

3. Sozialpädagogik und Soziale Arbeit kommen in dem Bildungsbericht erst gar nicht vor.

„Unter der Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf‘ werden im Bildungsbericht über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg der Umfang und die Qualität der institutionalisierten Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen analysiert.“ (S.1)

Nicht zuletzt mit der Schwerpunktsetzung Personal und dieser Orientierung an der Lebenslaufperspektive mutet es irritierend, ja geradezu bizarr an, dass das Feld der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit in dem Bericht unterschlagen wird. Dabei sind es doch

GEW-Online-Tagung „Bildung in der Migrationsgesellschaft“

Der GEW-Hauptvorstand und der GEW-Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA) veranstalten am 9. und 10. Dezember 2022 eine digitale Aktiven- und Vernetzungstagung und laden dazu interessierte Mitglieder aus allen Bildungsbereichen ein. Neben Fachbeiträgen bietet die Online-Tagung Gelegenheit, sich über aktuelle Herausforderungen, GEW-Positionen und Kooperationen im Themenfeld „Bildung in der Migrationsgesellschaft“ auszutauschen. .

In Workshops geht es um die Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die Situation von Menschen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte im Bildungssystem, den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Diskriminierungen und die Anerkennung im Ausland ausgebildeter Kolleginnen und Kollegen. Ziel ist insbesondere auch die Stärkung der GEW-Aktivitäten vor Ort.

• **Infos und Anmeldung:** <https://www.gew.de/VS-Bildung-Migration>

gerade die Sozialpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen, die mit ihrer beruflichen Praxis die gesamte Lebensspanne abdecken: Die Fachkräfte sind in der pränatalen Beratung, der frühkindlichen Erziehung, der Eltern- und Familienbildung und auch in der Geragogik bei der Betreuung und Begleitung älterer und hochaltriger Menschen tätig. Hinter der Lebenslauforientierung verbirgt sich in Wahrheit eine kalte, sprich technokratische Dimension, ohne dass die Akteure im Erziehungs- und Bildungswesen unter einem biographischen Fokus und damit als Mitgestalter und Konstrukteure der untersuchten Realität in den Blick geraten würden.

4. Der Kompetenzansatz wird gleichsam als alternativloses Paradigma präsentiert.

Der Bericht richtet sich „unter Wahrung der (...) wissenschaftlichen Unabhängigkeit“ an alle „Akteur:innen des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit“. Um die Rezeption des Berichts durch Laien zu erleichtern, gibt es ein Glossar, in dem viele Fachbegriffe erläutert werden. Seinen ideologischen Charakter offenbart der Bericht nicht zuletzt deshalb, weil sich die lesedidaktische Anlage des Textes als bloße Fassade erweist. Häufig wird die Orientierung an den Lesegewohnheiten des breiten Publikums durch kryptische, fachwissenschaftliche Formulierungen unterlaufen, wie das folgende Beispiel belegt:

„Die hier gewählte Darstellung anhand von Average Marginal Effects (AME) (...) gibt an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit einer Person, einem Typ mit spezifischen Bildungverlaufsmustern anzugehören, durchschnittlich verändern würde (d.h. um eine Standardabweichung höher).“ (S. 333)

Zudem gehen die Autoren in einer extremen Weise selektiv mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand um. Obwohl der Kompetenzansatz mehrfach auf massive Kritik gestoßen ist, wird er gleichsam als alternativloses Paradigma präsentiert. Hinzu kommt die Neigung, sich auf Arbeiten aus der pädagogischen Psychologie zu berufen und Studien aus der qualitativ orientierten empirischen Bildungsforschung weitgehend auszublenden. Am Autorenteam scheint die naheliegende Erwartung regelrecht abzuprallen, dass die interessierte Öffentlichkeit ein ele-

mentares Recht hat, mit der Pluralität wissenschaftlicher Lehrmeinungen vertraut gemacht und nicht einseitig informiert zu werden.

Ein ideologischer Bericht...

Der Bildungsbericht transportiert Ideologie, weil er vordergründig Wahres und Unwahres, das nur beim zweiten Blick erkennbar ist, miteinander vermischt: Es widerspricht nun einmal unserer demokratischen Werteordnung, wenn das Problem Nummer 1 im Erziehungs- und Bildungswesen – die Chancengerechtigkeit – nicht den Platz zugewiesen bekommt, den es verdient. Dabei wird nicht in Erwägung gezogen, dass die gesellschaftlichen Produktivkräfte und materiellen Ressourcen sehr wohl zu einer nachhaltigen Reform des Bildungswesens genutzt werden könnten. Wer die aktuelle Lage des pädagogischen Personals unter Ausgrenzung seiner Gesundheit und der materiellen Entlohnungschancen angemessen thematisieren will, geht in seiner Untersuchung an der Lebensrealität der Betroffenen vorbei. Last but not least erweist es sich als unwahr, Bildung und Erziehung im Lebenslauf zu erfassen und dabei die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit auszugrenzen und den wissenschaftlichen Erkenntnisstand nur unter Maßgabe des eigenen Paradigmas rekapitulieren zu wollen.

... ohne große kritische Resonanz

Bemerkenswert ist der schwache kritische Widerhall, den der Bericht im Wissenschaftsbetrieb ausgelöst hat. Sofern ich das Schweigen der Kolleg:innen aus den Universitäten richtig deute, so scheinen die akademischen Erziehungswissenschaftler:innen offenbar die allzu bequeme Position zu vertreten, dass Dokumente wie der Bildungsbericht „ja gar keine richtige Wissenschaft“ seien. Diese Textsorte, so hört man bei Kolleg:innen, werde alenthalben für bloße Legitimationszwecke genutzt. Dabei wird aber offenbar vergessen, dass diese Textsorte aus allgemeinen Steuergeldern finanziert wird und die Öffentlichkeit sehr wohl mehr Qualität in den wissenschaftlichen Expertisen verlangen kann. Sie dient keineswegs nur zur Politikberatung, sondern bietet auch der Zivilgesellschaft eine Basis für diskursive Prozesse. Hier werden Relevanzen festgelegt, Zonen des legitimen und nicht-legitimen Wissens bestimmt, sprich: Wirklichkeit konstruiert.



Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld.

- Download: <https://www.bildungsbericht.de>

Auf den Bildungsbericht mit dem Abwehrmechanismus postmoderner Ironie oder gar zynischer Kommentierung zu reagieren, entspricht nicht der Ernsthaftigkeit der Lage. Erst recht liefert eine derartige Distanzierung den Vertretern der nachwachsenden Generation keine Folie für vorbildliches wissenschaftliches Verhalten. In der Tat: Ideologien verzerren die Perspektive, trüben den Blick und belasten die Urteilsbildung. Und manchmal besteht die Botschaft moderner Ideologien darin, „das Selbstverständnis der Gesellschaft vom Bezugssystem des kommunikativen Handelns und von den Begriffen der symbolisch vermittelten Interaktion abzuziehen und durch ein wissenschaftliches Modell zu ersetzen. In gleichem Maße tritt an die Stelle des kulturell bestimmten Selbstverständnisses einer sozialen Lebenswelt die Selbstverdinglichung der Menschen unter Kategorien zweckrationalen Handelns und adaptiven Verhaltens.“ (1)

In manchen Fällen, so Habermas, trägt Wissenschaft eben nicht zur Relativierung von Ideologien bei, sondern mutiert selbst zur Ideologie. Der Bildungsbericht 2022 liefert dafür ein Beispiel.

Dieter Nittel, assoziierter Professor, Fernuniversität Hagen

(1) Jürgen Habermas: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M., 10. Auflage 1979 S.81f.