

„Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche?¹

I. Im Glanz und im Schatten der Lage

Wer wie der Autor im letzten Jahr die Gelegenheit hatte, die Hauptvertreter der „Empirischen Bildungsforschung“ dabei zu beobachten, wie sie den Stand der Dinge darstellten, der wurde bewusst beeindruckt von den Leistungen des Aufbaus eines imposanten Forschungsbetriebs mit einer Vielzahl von großen und kleineren Projekten, Standorten und Fördermaßnahmen, der Resonanz zentraler Studien in der Öffentlichkeit, der nationalen und internationalen Vernetzung. All das kulminierte jüngst in der Gründung einer eigenen „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“, mit der zugleich die Interdisziplinarität der Sache betont wie auch die bisherige dominante akademische Heimat in den Erziehungswissenschaften verlassen wurde. Der Einleitungsvortrag des als Gründervater verehrten Jürgen Baumert auf dieser Tagung war ein weiterer Beleg für das Selbstbewusstsein, mit der die „Empirische Bildungsforschung“ ihr Alleinstellungsmerkmal als wissenschaftliche Auskunftsinstanz in Szene setzt. Baumert schien allein noch eine Sorge auf dem Weg zu seinem absehbaren Ausscheiden aus dem Zentrum umzutreiben: Wie kann sichergestellt werden, dass dem Aufbau ein nachhaltiges Wirken dieser Forschung folgen wird?

Auffällig war für einen Zuhörer, dass im Fokus seines Vortrages weder die Darstellung der zentralen neuen Einsichten stand, die wir den zehn Jahren Forschung verdanken, noch Hinweise auf das positive Wirken im Sinne der durch Forschung ausgelösten Verbesserung des Bildungswesens. Im Stile eines Vorstandsvorsitzenden stellte Baumert vor allem die Leistungen seines Unternehmens dar. Dabei war auffällig, wie selbstverständlich er davon ausging, dass „Empirische Bildungsforschung“ nicht etwa in einer Vielzahl divergenter Forschungsansätze und -aktivitäten besteht, sondern durch ihn in ihrer Gänze repräsentiert wird. So musste man den Eindruck gewinnen, dass die empirische Erfahrung nicht nur mit diesem Unternehmen erst begonnen habe, sondern letztlich allein in ihm bestehe. Da man weithin unter sich war, löste das neben der Zuspitzung auf das „Empire“ (so der Rezensent der Tagung in der FAZ) nur bei wenigen Zuhörern ein gewisses Kopfschütteln aus.

Mehr ist auch erst zu erwarten, wo das auf diese Weise in den Schatten Gestellte sich zu Wort meldet, also etwa bei anderen Gelegenheiten, wenn auch die Kritiker dieser Forschung zu einer Stellungnahme – wie in Berlin mit meiner Einladung geschehen – gebeten werden und wenn zudem deutlich gemacht werden kann, dass empirische Forschung hier wie im gelobten Land (USA) ungleich mehr bedeutet als die Marke „Empirische Bildungsforschung“.

Jenseits einer entsprechenden Irritation ist die Marketingstrategie signifikant, mit der Hauptvertreter der „Empirischen Bildungsforschung“ für ihre Sache werben. Herr Prenzel etwa erklärte sein Unternehmen in Österreich ungleich offensiver und damit angreifbarer als Herr Baumert in Berlin (Prenzel 2011). In seinem Vortrag in Graz zeigte er manche Folie, die den anwesenden Bildungswissenschaftlern demonstrieren mochte, wenn nicht sollte, an welchem unerreichbaren Standard sie sich messen müssten, wenn sie denn überhaupt dazu gehören wollen. Eine Folie zeigte die Logos und Akronyme des Konsortiums mit den vielen bekannten Labels wie TIMSS, VERA, Desi, NEPS usf. Eine folgende materialisierte diese Marken mit

¹ Leicht erweiterte Fassung meines Vortrags auf dem Forum 11 zur Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des BMBF in Berlin vom 29.-30.3.2012.

dem Hinweis auf die beträchtlichen 150 Millionen, die allein der Bund für Bildungsforschung mit seinem Rahmenprogramm ausgebe. Den darob bereits eingeschüterten Österreichern versicherte Prenzel, dass damit keineswegs das Ende der Fahnenstange erreicht sei. Mit dem Hinweis auf die erfrischend riskante Extrapolation der Herren Wößmann/Piopunik zu den volkswirtschaftlichen Kosten von schlecht qualifizierten frühen Schulabbrechern rechnete er auf eine lange Zukunft den Schaden aus, den dieses inakzeptable Ergebnis der Schule produzieren würde. Eine Summe von 2.808 Milliarden Euro wurde bis 2090 genannt, die die gegenwärtigen Schuldenkrisensummen in Peanuts verwandelten. Man gebe also, wolle man das System von seinen Defiziten befreien, noch viel zu wenig Geld für die „empirische Bildungsforschung“ aus. Es lohne sich, den Betrieb kräftig weiter expandieren zu lassen.

Damit operierte Prenzel mit einem Versprechen, das wohl nach der Berliner Tagung vielfach zu Protest gehen wird und dort ja nicht zum ersten Male relativiert wurde, nämlich dem auf den praktischen Nutzen der Ergebnisse der Bildungsforschung. Mit der Analogie der Krebsforschung verwies Prenzel auf die erwartbaren Erträge eines ungleich stärker ausgebauten Steuerungswissens für das Bildungswesen.

Es kann aber nicht primär weiter darum gehen, den Bedürfnissen der Bildungsforscher am steten Ausbau ihres Arbeitsbereiches mit staatlichen Mitteln zu entsprechen. Das investierte Geld vermag nicht schon darin zurückzufließen, dass in Zukunft häufiger als an den Fingern einer Hand gezählte Deutsche in den Topjournals ihre Ergebnisse veröffentlichen. Wesentlicher für den Sinn des Investments wird, ob das Wissen so ins Zentrum der Probleme der Schule führt, dass mit ihm eine Behebung ihrer Mängel ermöglicht werden kann. Weiß man mit und nach der Forschung, was man tun muss, damit die evidenten Probleme nicht nur in immer neuen Anläufen benannt werden?

Hier mehren sich die Zweifel an der Relevanz der „Empirischen Bildungsforschung“.

Bevor diese näher bestimmt werden sollen, sei kurz auf den Schatten, den der Glanz der „Empirischen Bildungsforschung“ als „Leuchttum“ produziert, wenigstens kurz eingegangen. Er führt nämlich zu einer massiven Gegenreaktion der Wissenschaftler, die auf diese Weise „invisibel“ gemacht werden. Es handelt sich um all die Forschungszweige, die in den ausgebauten Erziehungswissenschaften über Schule und Unterricht ebenfalls empirisch, aber eben jenseits des „Konsortiums“ arbeiten. Es gibt eine wachsende Gruppe von Schul- und Unterrichtsforschern, hier wie im gelobten Land, die mit qualitativen Methoden, das heißt in der Regel praxisnäher, konkreter die Verhältnisse beschreiben und erschließend auf die Wirklichkeit in Schulen blicken.

Als unerheblich wird von der „empirischen Bildungsforschung“ sodann ausgegeben, was ansonsten im Fach geschieht: nämlich das Bewusstsein und das Wissen der Disziplin auslegend zu tradieren, welches wir bereits vor dem Beginn des Booms mit der Bildungsforschung vorliegen hatten. Die Attitüde „Mit uns erst beginnt das Wissen über Schule und Unterricht“ kann diese Fachvertreter nur schockieren, um dann in eine Gegenreaktion zu führen. Sie konkretisiert sich etwa im Spott über die Superioritätsattitüde der Empiriker: Wer die Tradition kennt, den berückt denn auch tatsächlich die in den Forschungsberichten oft anzutreffende theoretische und geschichtliche Ahnungslosigkeit, mit der empirische Forschung vielfach ihre Ergebnisse darstellt, als wären sie neu und als wären sie dem überlegen, was wir bislang über die Schule und den Unterricht wussten.

Während die Tradition nur noch als schmückendes Zitat in Gebrauch ist, wird die andere Forschung in Nebenbemerkungen – so auch von Baumert – erwähnt. Am besten findet sie im eigenen Konzern statt, ansonsten aber bleibt sie so gut wie unrezipiert. Wo Vertreter des Konsortiums über die Projekte der anderen urteilen – bevorzugt in anonymen *peer reviews* –, wird

regelmäßig unverhohlen exkludierend diese Forschung als Fehlform bezeichnet. Sie gilt dann nicht als eine, die international angeschlossenfähig sei und die Standards für wissenschaftliche Analysen nicht einhalte, weswegen sie auch mit Nicht-Beachtung zu bestrafen ist. Fast schon ironisch wird diese Weise der Herstellung einer hegemonialen Ordnung als Qualitätsmanagement ausgelegt und damit gerechtfertigt.²

Die „Empirischen Bildungsforscher“ sehen sich also so, als stünden sie allein und autonom da. Sie benötigen nur noch von einer Seite inhaltliche Hilfe, nämlich von den Vertretern der Fachdidaktik, die ihnen die Fachlichkeit liefert, die sie benötigen, die sie aber als Psychometriker nicht besitzen. Auch hier scheiden sich die Geister. Im Glanz hoffen die Fachdidaktiker zu stehen, die als Items liefernde Mägde dieser Forschung sich zu Empirikern wandeln, um damit das fraglos bestehende Empiriedefizit der Fachdidaktik zu beheben. Im Schatten wiederum verbleiben alle anderen, die nicht so forschen wollen, wie es der Konzern vorschreibt.

Im letzten Jahr ließ sich nun beobachten, dass sich das Diskursklima in der Wissenschaft verändert hat. Konnte vor Jahren das Neue noch weitgehend unkommentiert als das Kommende vorgestellt werden, so kommt es nun zur Aufnahme einer breiten Debatte über den Sinn und Zweck dieser Forschung im Sinne der Frage nach ihrem Gehalt, ihrer Geltung und vor allem ihrer impliziten und expliziten Versprechen sowie der bereit stehenden Alternativen. Nicht wenige Fachdidaktiker reklamieren mit ihrer Expertise eine andere Unterrichtsforschung als Aufgabe. Die Österreichische Gesellschaft für Bildungsforschung hat genauso wie die Schweizerische beide Fraktionen zusammen gebracht und in einer öffentlichen Konfrontation den Diskurs begonnen. Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nahm ihn in Osnabrück auf ihrer Tagung auf, vorsichtig fragend, welche Gemeinsamkeiten bestehen, welche Differenzen, wie man in gegenseitigem Respekt miteinander ins Gespräch kommen kann: als Vertreter verschiedener Forschungsrichtungen, aber als Kollegen, die ihre wissenschaftliche Kraft nicht zuletzt der Fähigkeit verdanken, Kritik zu suchen und sich allein auf die Logik des besseren Argumentes zu stützen statt auf dogmatische Entscheidungen über das, was wissenschaftlich sei und was dagegen nicht dazu gehöre.

Die „Empirische Bildungsforschung“ hat somit zu lernen, dass es wissenschaftliche Kritik von außen gibt, mit der man sich auseinandersetzen muss und die man nicht mit Akten der Exklusion und der Attitüde des Beleidig-Werdens abtun kann.

Herr Tenorth hat als AG-Leiter uns Referenten aufgegeben zu sagen, ob zwischen den verschiedenen Fraktionen Feindbilder bestünden. Ich möchte aus meiner Sicht die Lage anders charakterisieren. Es geht nicht um feindliche Konfrontation. Sofern diese nun in öffentlichen Auftritten beider Fraktionen aufbricht, folgt sie allein aus einem hegemonial betriebenen Machtausbau, mit dem die einen die anderen an den Rand drängen.

Ich könnte meine verbleibende Zeit dazu nutzen, den Widerspruch im Sinne der Gegenwehr zu formulieren. Eine solche habe ich an vielen Stellen, zuletzt systematisch in einer Mono-

² Dafür gibt es inzwischen einen ebenso deutlich-entlarvenden wie unfreiwillig-komischen Beleg: In den Empfehlungen einer Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg von 2013 (Mitglieder J. Baumert und M. Kunter, ständige Bezugnahmen auf ihre gemeinsamen Veröffentlichungen) heißt es (S. 13f.): „Der Kreis der Expertinnen und Experten [...] weist zahlreiche personelle Überschneidungen auf. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich auf der wissenschaftlichen Ebene [...] mittlerweile in vielen Fragen [in Sachen Lehrerbildung] Konsense abzeichnen, die zwar noch lange nicht in die Realität umgesetzt sind, aber den Rang von plausiblen Erkenntnissen bekommen.“ Da solche Kommissionstexte vom Plenum abgesegnet werden, ist nicht zu vermuten, dass hier ein (hinter)listiger Berichterstatter darauf hinweisen wollte, dass sich hinter dem Selbstzitate-Kartell auch sehr Irriges verbergen könnte. Nein, das Politbüro applaudiert sich selber.

grafie zur pädagogischen Forschungslogik (Gruschka 2011) bereits dargelegt und verzichte hier darauf.

II. Relevanzverlust der „Empirischen Bildungsforschung“

Stattdessen möchte ich Hinweise auf das Ende eines „Hypes“ geben, das ich wie manche andere inzwischen erwarte: Hinweise auf eine „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche.

Die Figur ist ein Zitat aus der Zeit, als es noch die *eine* Pädagogik als Universitätsdisziplin und noch nicht die Erziehungswissenschaften gab; als empirische Forschung nur von wenigen Fachvertretern betrieben wurde; als ein ehemals in der Nachkriegszeit ähnlich hegemonial wirkendes Gebilde, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, von der Generation ihrer letzten Schüler als an das Ende ihrer Epoche gekommen beurteilt wurde (Dahmer/Klafki 1968).

Epoche gemacht zu haben, das kann man von der Empirischen Bildungsforschung sicherlich behaupten. Sie hat viele andere Diskurse der Schulpädagogik beerbt, ja vielfach die pädagogische Denkform durch die der pädagogischen Psychologie ersetzt. Das kann als eine neue Mode betrachtet werden, wie es zugleich zeigt, dass jene alte Pädagogik ihre Verwirklichung versäumt hatte. Das Neue konnte sich nur durchsetzen, weil die alte Pädagogik nicht die Interpretationsangebote lieferte, die an der Zeit waren. Sie hatte nämlich versäumt, ihre eigene Denkform empirisch forschend zu erweitern.

Aber die gerade vollzogene Umstellung wird zugleich mit Erwartungen verbunden, die leicht scheitern können. Dieses Scheitern glaube ich gegenwärtig erkennen zu können und auch, dass die Finanziers dieser Forschung zunehmend unsicher werden, ob die Erwartungen in die hoch subventionierte Unternehmung „Empirische Bildungsforschung“ erfüllt werden können.

Für den schleichenden Relevanzverlust dieser Forschung möchte ich im Folgenden eine Reihe von Indikatoren benennen.

(1) Zunächst kann nach der großen, medial perfekt inszenierten Aufregung, dank der PISA bald nicht mehr in Italien lag, dafür aber PISA-Unterhaltungssendungen als Quiz ins Fernsehen kamen, eine Abstumpfung durch die Normalisierung des Betriebs festgestellt werden. Noch machen die Presseorgane über solche Forschungen Berichte, die sie häufig auf die ersten Seiten bringen. Aber die Bereitschaft und die Möglichkeit, daraus bewegende Nachrichten zu machen, schwinden. Das hängt an dem Umstand, dass die Neuigkeitswerte abnehmen. Die Figuren wiederholen sich. Wer etwa erneut allgemein mit leicht varierten Daten behauptet, dass das Herkunftsmilieu wichtig wird für den Bildungserfolg, oder wer serielle Daten vorlegt, mit denen die Liga-Tabelle zwischen den Ländern der OECD oder den Bundesländern modifiziert werden muss, der erweckt mit der Zeit nur noch Langeweile. Zuweilen verzweifelt wirken die Kommentare zu den wiederholten Studien, die eine Veränderung markieren sollen. Das geschieht, damit der Sinn der kontinuierlichen Beobachtung einprägsam bleibt, als auch um die Politik zu ermutigen, von positiven Wirkungen der vorgenommenen praktischen Veränderungen auszugehen. Eine wissenschaftliche Beobachtung, die letztlich immer wieder in etwa das Gleiche mitteilt, muss damit rechnen, dass sie von der ersten auf hintere Seiten zurückgesetzt wird. Ähnlich geht es allen als Neuigkeit begrüßten starken Krisenmeldungen. Man gewöhnt sich an sie, und vor allem wird das Interesse schwächer, wenn man wie die Wirtschaftsweisen nicht die Weisheiten mitteilen kann, an die Hoffnungen gehängt werden können.

(2) Sodann reagiert der vielfach sich ausdifferenzierende Betrieb auf die mit ihm selbst einhergehende Unübersichtlichkeit. Es gibt schon zu viele Studien, zu viele Stimmen. Was ist dann wichtig, was unwichtig, worauf kommt es an? Ich sehe darin das Motiv für die weiche Variante der *Suche nach Evidenz*. Mit Metaanalysen soll dem auf die Spur gekommen werden, was im Heuhaufen der Einzelbefunde als das Entscheidende schlummert. Aber wenn der Australier Hattie 2003 (www.acer.edu.au/documents/RC2003) nach der Inspektion einer schier unvorstellbar großen Anzahl von Studien feststellt, dass die Wirkung von schulischem Lernen zu 30 % vom Lehrer abhängt: Was weiß man dann? Dass dies viel oder wenig ist, ausreichend oder mangelhaft und deswegen steigerungsbedürftig? Und wenn man dann ergänzend erfährt, dass es vor allem auf die fachliche Kompetenz des Lehrenden, seinen positiven Umgang mit Schülern, auf gute Aufgaben und Übungsaufgaben ankommt, was weiß man dann als Evidenz über guten, gelingenden Unterricht? Doch erst einmal nur das, was sich ohne den ungeheuren Aufwand an vergleichender Forschung dem pädagogischen Sachverstand bereits erschloss. Wissen müsste man dagegen, was dieses „Wissen“ bezogen auf bestimmte Inhalte des Unterrichts und bestimmte Konstellationen mit Schüler bedeutet. Das aber lässt sich nicht durch allgemeine Evidenz bewerkstelligen, man muss dafür viel näher an die konkrete Praxis herantreten, womit generelle, also öffentlich einfach zu kommunizierende Befunde ausgeschlossen sind.

Die darauf wiederum reagierende harte Variante evidenzbasierter Forschung stellt alle „probabilistischen Je-desto-Aussagen“ für Wirkungen mit ihrer unbewiesenen Modellierung letztlich an den Pranger. Hier zählen nur noch harte Daten, die aus experimentellen Designs abgeleitet werden können. Dort erst erfahre man, was warum wie wirke. Der damit einhergehende Anspruch auf die einzig wahre Forschung, wird inzwischen sogar von bislang wohlmeinenden Kommentatoren und Förderern wie Tenorth scharfer Kritik unterzogen: Hier käme eine Wissenschaftsanmaßung als Machtanmaßung daher, die sich selbst überhebe, vor allem, weil sie eine Kausalitätsvorstellung beanspruche, die dem widerspreche, was wir als konstellative Rahmung schulischen Lernens als eines jenseits einfacher Kausalität liegenden Prozesses doch hinzunehmen lernen müssen (Tenorth 2011). Aufschließend sind die kritischen Kommentare, die man hier wie im gelobten Land zu der Evidenzorientierung finden kann (Bellmann/Müller 2011). Nichts spricht gerade aus den US-amerikanischen Erfahrungen dafür, dass die Versprechen durch Verstärkung der Ansprüche an das Explanationsniveau von Forschung eingelöst werden können.

(3) Hinzu tritt die Ernüchterung darüber, ob aus kritischen Berichten über Unterricht und mit ihrer Umdeutung zur Reformprogrammen wie der Kompetenzorientierung etwas bewirkt werden kann, was über das Artefakt eines „teaching on the test“ hinausgeht. Man kann Anpassungsleistungen an das Geforderte erzielen, aber ob damit die Bildungswirkung besser wird, steht mehr als nur in Frage, wie man an manchen harten Beobachtungen aus der gegenwärtigen Umstellung auf Kompetenz bereits ablesen kann: Was als Besserung beginnt, entpuppt sich als Nivellierung (Klein 2010). Man hat auf diese Weise zwar einen Steuerungseffekt erzielt, aber vermag an ihm nicht froh zu werden. Denn diese Steuerung wird vollzogen ohne das ihm zugrunde liegen sollende Steuerungswissen, ja es erweist sich als eine Form der angedienten Steuerung, ohne dass die Umsetzer wirklich zu sagen wissen, was das ist, was da eingeführt wird. Die Diffusität gegenwärtiger Umstellung auf Kompetenz in den Ländern (Gruschka 2010) wird nicht geheilt werden können durch nachgeschobene gehaltvolle Kompetenzmodellierungen oder Kompetenzstufenmodelle, über deren Konzeption und praktischen Nutzen selbst die Ersteller aus den beteiligten Fachdidaktiken massive Zweifel anmelden (Labude et al. 2009).

(4) Ein vierter Hinweis für den drohenden Relevanzverlust kann darin gegeben werden, dass mit der propagierten Wende eine Denkweise über Unterricht anempfohlen wird, in der viel von allgemeinen psychologischen Konstrukten und mit betriebswirtschaftlichen Modeworten die Rede ist, aber dafür nicht mehr sachhaltig von den *pädagogischen* Problemen, mit denen die Lehrer auch dann weiter zu tun haben, wenn in den angedienten Modellen nicht mehr von Erziehung, Bildung und Didaktik explizit gehandelt wird. Es ist schon sehr kühn, wenn etwa im dem Passepartout für Unterrichtsforschung, dem „Angebots-Nutzungsmodell“ von Andreas Helmke, von den *pädagogischen* Grundtatbeständen des Unterrichts nichts mehr zu finden ist und dennoch der Anspruch erhoben wird, auf diese Weise sei Unterricht empirisch zu erforschen. Angesichts dieser psychologischen Fokussierung wird über kurz oder lang die *pädagogische* Sache ihr Recht wieder beanspruchen.

III. Konjunkturen sind als wechselhafte konstant

In den letzten 60 Jahren wurde das Fach, das wissenschaftlich auf Schule und Unterricht bezogen ist, von so manchen Moden hin und her geschüttelt. Nichts spricht dafür, dass es nach dem Siegeszug der „Empirischen Bildungsforschung“ damit ein Ende haben sollte. Zwar wird sich der Forschungsbetrieb verstetigen, aber er wird nicht mehr die Schlüsselrolle spielen als die Sichtweise, die letztlich bestimmend ist.

Ich erinnere kurz:

- ☒ Konnte bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts ein philosophierender Bildungstheoretiker wie Wilhelm Flitner bei gelehrten Zusammenkünften der Kultusverwaltungen der Länder erklären, welcher Modernisierungsbedarf im Lehrplangefüge angesagt sei,
- ☒ so wurde diese von einer Person artikulierte Expertise mit der Bildungsreform ersetzt durch die Curriculumforschung nach US-amerikanischen Vorbild. Die entsprechende Forschung wurde ähnlich intensiv programmatisch mit neuen, ungeheuer hohen Mitteln angestoßen wie die gegenwärtige. Aber sie erschöpfte sich bald an der Unerfüllbarkeit ihres Programms einer sozialwissenschaftlichen Deduktion von schulischen Inhalten aus Qualifikationen, die auf Bewährungssituationen folgen.
- ☒ Bald darauf wurde pragmatisiert, erfolgreich vor allem mit der Rede von den Schlüsselqualifikationen, die eine Konzentration auf das verwertbare und erforderte Allgemeine liefern sollten. Das aber wurde bald als ein Mangel an Inhaltlichkeit kritisiert.
- ☒ Und so konnte Mitte der 80er Jahre die neue Allgemeine Bildung gefordert und vielfach ausgelegt werden. Damit setzte sie sich gegen die bloße Qualifikation für einige Jahre im öffentlichen Diskurs durch.
- ☒ Es folgte eine Phase der Erschöpfung.
- ☒ Belebt wurde die Suche nach Zauberformeln, als statt Qualifikation die Kompetenz auf den Plan trat, bald mit ähnlich universellen Maßstäben des Weltcurriculums in der Anstoß gebenden „Expertise“ von 2003 legitimiert und danach konkretisiert als die methodischen Zugänge zu Wissen und Können als Nutzung von Wissen, sprich der Kompetenzorientierung. Die brachte sich vielfach gegen das „tote“ oder auch nur „träge Wissen“ wie überhaupt gegen die Wissensanhäufung erfolgreich in Position. Das führte in den letzten Jahren zu mancher Kompetenz, Kompetenzkataloge und -stufen zu kreieren.
- ☒ Aber nun wird deutlich, dass in all diesen Systematiken und Spiegelstrichlisten sich die Probleme wiederholen, die schon jene unreflektierte Lernzieldebatte Anfang der 70er Jahre zu Fall gebracht hatte. Analog ging es damals der die Lernzieldebatte orchestrierenden ersten Welle der Testeinführung in Schulen.

Gegenwärtig macht sich immer hörbarer und wohl auch machtvoller die Gegenbewegung bemerkbar, nicht nur bei den Kritikern der praktisch gewordenen Bildungsforschung, sondern auch aus den Gremien der OECD. Es wird aus den USA – „wie man hört“ – gefragt: Wo bleiben die Inhalte, das distinkte Wissen? Bald wird wieder über Bildung im Gegensatz zu Kompetenz diskutiert werden! Es ist ein Elend mit den Moden! Nun zeichnet sich ab, dass die „Empirische Bildungsforschung“ nächstes Opfer dieser Entwicklung werden könnte.

Spätestens seit dem Erscheinen des Buches von Dianne Ravitch in den USA – einst bekannt als glühende Verfechterin von Bildungsstandards und mitbeteiligt an deren Einführung unter George W. Bush sen. – „The Death and Life of the Great American School System. How Tests and Choice are undermining education“ sowie den in 2010/2011 in den USA im Rahmen des „No Child Left Behind“-Gesetzes stattgefundenen Betrugsskandalen in Zusammenhang mit den dazugehörigen Testverfahren gelten Bildungsstandards nicht nur in den USA vielen Beobachtern als gescheitert. Sie bewirken das Gegenteil von dem, was man mit ihnen glaubte, erreichen zu können.

IV. Widerstand von unten

Aber nicht allein dieser Diskurswechsel in der Literatur und Bildungspolitik ist für den absehbaren Niedergang des Paradigmas verantwortlich. Mir will als entscheidender erscheinen, dass die Beschreibungen, die diese Forschung von der Praxis liefert, wie auch die Methoden von Tests und nicht zuletzt die praktischen Empfehlungen der Bildungsforscher (wie die Expertise zu nationalen Bildungsstandards) in der Praxis auf zunehmenden Widerstand stoßen.

Die Lehrenden verstehen nicht mehr, was über sie mitgeteilt wird. Sie können den Sinn der vielen Tests nicht nachvollziehen. Sie sehen sich mehr als Opfer von Umstellungen, nicht mehr als deren Adressaten. Während ihnen vielfach von der Forschung eine eigene fachliche Expertise abgestritten wird, wird sie doch gleichzeitig beansprucht, damit das von außen Herangetragene von ihnen selbstständig umgesetzt werde. Die Praxis erkennt sich in dem, was über sie ergeht, immer weniger wieder. Auf der vielfach weiterhin bestehenden Folgebereitschaft, dem Opportunismus wie blinder Werkelei, liegt kein Segen, vielmehr zeichnet sie das Menterekel zunehmender Entprofessionalisierung.

Zugleich wächst der Widerstand. In Berlin formiert er sich etwa in den Grundschulen mit der Haltung, an diesen VERA-Tests nicht mehr teilnehmen zu wollen, weil diese vielfach keine Berührungslosigkeit zu der Bildungsarbeit zeigen, um die sich die Lehrenden bemühen. Die erwiesene Fehlerhaftigkeit, ja Unsinnigkeit der Schulinspektion führte dazu, dass in einem Bundesland die Schulleiter von Gymnasien sich verabredeten, dabei nicht mehr mitzutun. Im März 2012 hat die Gesellschaft für Bildung und Wissen an einem wunderbaren Frühlingssamstag in Frankfurt Lehrer eingeladen, über die Irrwege der gegenwärtigen Unterrichtsreform sachnah auf der Basis von empirischen Analysen und Erfahrungsberichten zu diskutieren. Der größte Hörsaal der Goethe-Universität war voll. Hier braut sich ein Gegenwind zusammen, der dem Anspruch der „Empirischen Bildungsforschung“ in seiner bisherigen Form noch schwer zu schaffen machen wird.

War in der Hochzeit der Reform und mit der Erregung über Forschung (PISA-Schock) noch vielfach arrogant zu hören, dass Lehrern die Professionalität beigebracht werden müsse, deren Abwesenheit in den Studien zu eindringlich belegt werden konnte, so lässt sich der gegenwärtig sich formierende Widerstand nicht einfach als solcher ewig gestriger, wo möglich nostalgisch die frühere Schule genauso verklärender, wie die eigenen Defizite hinter guten Absichten verschleiernder Lehrer abtun. Die Lehrenden, die sich wehren, stehen vielfach argumenta-

tiv auf der stärkeren Seite. Sie können berichten, wie das reformerisch gut Gemeinte umschlägt in einen Irrweg, der vielfach nur noch als Karikatur zu beschreiben ist (www.bildungswissen.eu 2012, Berichte der Tagung „Irrwege der Unterrichtsreform“). Wer nicht gute Gründe dafür vorbringen kann, warum er dieses und jenes Items zur Diagnose von Kompetenz gewählt hat, außer dem, dass so gut auch später in der Schullaufbahn geforscht werden könne, wer mit abstrus wirkenden Items die Bodenhaftung verliert gegenüber den auslösenden Ereignissen in einer Schulkasse (vgl. Wittmann 2010), der steht als für Forschung durch Diagnose Werbender zunehmend auf verlorenem Posten. Und dieser Erklärungsnotstand wächst.

V. Alternativen

Daraus folgt eine Nötigung, zum Diskurs zurückzukehren. Er ist nicht nur zu führen darüber, was die bisherige Forschung leistet, sondern auch darüber, was sie zukünftig leisten müsste und wie sie dieses Ziel erreichen könnte. Was bislang verstreut stattfindet, bricht sich so zunehmend Bahn: als eine Selbstbesinnung zur Funktion, zur Angemessenheit und Reichweite der Erforschung der Schule und des Unterrichts.

Dabei wird auch zu diskutieren sein, ob wir nicht eine andere Bildungsforschung benötigen als die bisherige:

- eine, in der sich die Praxis wiedererkennen kann
- eine, die die Praxis als Anregung für ihre Veränderung erlebt und nicht als Bedrohung oder Überforderung
- eine, die ihr ermöglicht zu erkennen, wie und warum das gut Gemeinte oft nicht gut wird
- schließlich eine, die das professionelle Selbstbewusstsein als Verantwortung stärkt.

Dergleichen ist nur zu erreichen, wenn Forschung von der Wahrnehmung der „eingehüllten Rationalität dieser Praxis“ ausgeht und nicht von Defizitzuschreibungen, die von außen kommen. Forschung muss die eigenstrukturelle Dignität der Praxis vor aller technologischen Fremdeinwirkung akzeptieren. Komplementär dazu aber muss Forschung auch als sachhaltige Aufforderung zur Selbstkorrektur erfahren werden: durch den konkret erschließenden Nachweis einer negativen, weil unproduktiven Lehrpraxis. Das Defizit wird also in der je konkret bestimmten Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu verdeutlichen sein: am zwingend geführten Beleg, dass konkret andere Entscheidungen möglich sind, die zu besseren Resultaten führen. Hierfür sind gute exemplarisch ansetzende Fallstudien vorzulegen und ist der Implementation der Ergebnisse in Verfahren der Lehrerfortbildung ungleich höherer Stellenwert einzuräumen, als dies bislang der Fall ist.

Eine Empirische Bildungsforschung, die Bildung erforscht, haben wir bislang nur in wenigen Ausnahmen, ebenso eine empirische Erziehungsforschung oder eine der Didaktik als Modellierungspraxis etwa durch Aufgabenformate wie auch als unterrichtliche Kommunikation und methodische Arbeit. Diese Forschung geht davon aus, dass Unterrichten ein hochkomplexer Vorgang ist. Er bezeichnet immer Premieren, deren Drehbücher selbst nur begrenzt festliegen und die nicht von Experten für Praktiker geschrieben werden können, wenn man denn an Lehren als einer notwendig professionellen Tätigkeit festhalten will. Weswegen diese Forschung bis auf Weiteres vor allem in der Sammlung von Fällen, dem Ernstnehmen der natürlichen Protokolle dieser Praxis bestehen müsste, nicht aber in der Produktion von Daten, die letztlich mit Artefakten an das heranreichen sollen, was sie so gar nicht mehr in den Blick nehmen.

Genau dieses Programm kann man bereits 1962 beim viel zitierten Heinrich Roth als Kern der „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ finden. Sie steht weitgehend noch aus!

VI. Benötigen „wir“ überhaupt empirische Forschung zu Schule und Unterricht?

Herr Tenorth wollte dies von den Beitragern des Forums 11 wissen. Die Antwort bietet sich als Fazit aus dem Dargestellten an.

Das „Wir“ kann verstanden werden als politische Notwendigkeit:

(1) In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts lautete die Antwort: Ja, freilich im Gewande der Legitimationsbeschaffung durch empirische Begleitforschung. Als diese nicht die gewünschte Legitimation von Reformen ermöglichte, sie vielmehr tendenziell als Kritik am Verfehlten hochgesteckter Ziele gelesen werden musste, erlahmte das Interesse der Bildungspolitik an Forschung für einige Jahre. Es kam die Zeit der Unternehmensberater, die nun optimierend zupacken sollten, aber ebenfalls nur manche Enttäuschung bereithielten.

(2) Nach PISA ist die Lage eine andere. Noch sagen Politiker, dass sie sich durch Forschung kontinuierlich über den Stand der Dinge informieren lassen wollen, auch weil „wir über uns berichten und uns vergleichen lassen müssen“. Nur schwach ist dabei das Zusatzargument, dass nur so die deutsche Forschung international visibel und anschlussfähig wird oder bleibt. Vordem den Glauben an die Notwendigkeit und den Nutzen der „Empirischen Bildungsforschung“ in großem Stil in der Politik gestiftet zu haben, lese ich als Ausdruck einer grandiosen Selbstvermarktung der „Empirischen Bildungsforschung“. Chapeau!

Der Glaube versetzt Förderberge, dies längerfristig aber nur bei anschließender Einlösung der mit der Forschung immer verbundenen Hoffnung. Sie aber halte ich eher für unwahrscheinlich.

Möglich, dass wir 2020 von einer nächsten anderen Phase sowohl der Forschung als auch des Verhältnisses zur Politik sprechen werden. Werden wir dann die gegenwärtige Forschung nicht mehr brauchen oder nur meiden?

Von der politischen zu unterscheiden ist die Frage, ob wir die „Empirische Bildungsforschung“ für die Wissenschaft benötigen. Die Antwort lautet: Ja, wenn wir in die anglo-amerikanische Hegemonie als Hauptspieler der pädagogisch-psychologischen Forschung eintreten wollen. Ohne dieses Prärogativ aber ergibt sich kein solcher Zwang, eher ein solcher zu einer ungleich erschließungskräftigeren Empirie.

Schließlich ist zu klären, ob wir Bildungsforschung für die Praxis und als politisch verantwortliche Wissenschaftler zu betreiben haben. Hier bin ich mir ganz sicher. Denn wir stehen in der Bringpflicht zur Besserung, im Interesse der nachwachsenden Generation, für die auch die wissenschaftliche Pädagogik eine advokatorische Verantwortung übernommen hat.

Kurzum es geht um eine Bildungsforschung,

☒ mit der zum einen sachhaltig und nicht bloß mit abstrakten Wirkungsmodellen oder mit Hilfe eines künstlichen Arrangements gezeigt wird, was im Unterricht geschieht und was

dagegen im Sinne der Zielsetzung des Bildungswesens als bessere Möglichkeit derselben Praxis geschehen könnte

☒ und um eine, mit der zum anderen inhaltlich auf die Eigenstruktur des Unterrichtens als Pädagogik geblickt wird: wie im Unterricht erzogen, vermittelt und durch Verstehen Bildung gefördert wird, erfolgreich oder aber eben gegen die Absicht ohne Erfolg.

Diese Bildungsforschung aber wird sich hüten müssen, den Fehler der gegenwärtigen *output*-orientierten zu wiederholen, nämlich zu suggerieren, mit ihrer Hilfe sei der Erfolg herzustellen oder auch nur die kontinuierliche Selbstverbesserung des Systems zu bewirken. Was wir zeigen können, sind allein Ermöglichungsräume für den Erfolg und Bedingungsgefüge, die ihn behindern oder verhindern. Das Wissen darüber aber ist immer mit bestimmten Formen, Mustern, Aufgaben des Unterrichtens genau zu adressieren, soll es in der Praxis Wirkung erhalten.

Literatur

- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt – Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden 2011.
- Berliner, David C.: Educational Research: The Hardest Science of All. In: Educational Researcher, vol. 31 (2006), No. 8, S. 18-20.
- Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim 1968.
- Gesellschaft für Bildung und Wissen: Referate zur Kölner Tagung: „Der Bluff der Kompetenzorientierung“. Abzurufen unter: www.bildung-wissen.eu, im Druck: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/2010.
- Dies.: Referate zur Frankfurter Tagung „Irrwege der Unterrichtsreform“. Abzurufen unter: www.bildung-wissen.eu, im Druck: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/2012.
- Gruschka, Andreas: Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlten müssen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 3/2010, S. 283-295.
- Ders.: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik, eine Grundlegung. Opladen 2011.
- Klein, Hans-Peter: Bildungsstandards auf dem Prüfstand. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2010, S. 259-262.
- Ders.: Die neue Kompetenzorientierung. In: Journal für Didaktik der Biowissenschaften, 2010/1, S 1-8
- Labude, Peter, et al.: Schwerpunkttagung Kompetenzmodelle und Bildungsstandards. Aufgaben für die naturwissenschaftliche Forschung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 15 (2009), S. 343-370.
- Prenzel, Manfred: Bildungsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung nach PISA. Referat auf der ÖFEB-Jahrestagung in Graz, 28.-30. September 2011.
- Ravitch, Dianne: The Death and Life of the Great American School System. How Tests and Choice are undermining Education. New York 2010.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsforschung und Bildungspolitik – jetzt evidenzbasiert? Ms. Berlin 2011 (zugleich FAZ 27.10.2011).
- Wittmann, Erich: Offener Brief an die Kultusminister der Länder zur Lernstandserhebung VERA 3 Mathematik 2010. Vom 31.5.2010.

Der Autor

Prof. Dr. Andreas Gruschka, Goethe Universität Frankfurt
Präsident der Gesellschaft für Wissen und Bildung