



## Empirische Bildungsforschung als bildungspolitische Anweisungs- und Legitimationsinstanz: Eine Streitschrift

*Krassimir Stojanov*

*Universität der Bundeswehr München*

### *Abstract*

The text deals with current prominent writings in the cutting section of sciences, political discourse and media-coverage, which attend to apply outcomes of – mainly quantitative – empirical educational research on educational policy issues. In the style of a short polemical the author argues, that these writings convey a deficit oriented account on cultural plurality within public schooling. They contribute to the stigmatization of minoritized groups of students and at the same time they turn out to be of little use to inform educational policies to counteract exclusion effectively. The claim of the author is that one reason for that is that these works are themselves characterized by a monocultural attitude. Central features of the latter are a construction of non-dialogical arguments, a lack of critical reflexion on one's own premises, as well as a totalization of particular opinions and positions.

Spätestens seit der diskursiven Verbreitung der Ansätze der Wissenschaftssoziologie und des Pragmatismus wird Wissenschaft als eine soziale Aktivität aufgefasst – als ein Komplex von sozialen, lebensweltlich verwurzelten Praktiken, in denen unterschiedliche Deutungsmuster der Wirklichkeit und Denkschemata ihrer Akteure zum Ausdruck kommen. Wissenschaftliche Interpretations- und Denkschemata lassen sich unter anderem nach dem Kriterium unterscheiden, ob sie in sich geschlossen oder offen für Selbstproblematisierungen sowie für andere Logiken und Grammatiken der Wirklichkeitswahrnehmung sind. Falls diese Offenheit nicht gegeben ist, können wir bei wissenschaftlichen Erkundungen wie auch bei allen anderen lebensweltlich fundierten Handlungen und Positionen von einer monokulturellen Haltung sprechen.

Nach einer Formulierung von Giddens, die sich primär auf die nicht-reflexive Wiederholung von ritualisierten und habitualisierten Handlungen bezieht, können wir die monokulturelle Haltung als Beharren auf dem Verbleiben in der „einzigen Welt, die

wir kennen“, und als Vermeiden von „fremden Welten“ bzw. von fremden Weltperspektiven bezeichnen (vgl. Giddens, 1994, S. 73). Dabei ist die monokulturelle Haltung nicht nur einengend. Vielmehr ist sie auch ein Mittel der Herstellung von Hegemonie durch Exklusion von bestimmten Gruppen, die als ‚fremdkulturell‘ stigmatisiert werden. Dass dies gerade an Schulen in Deutschland besonders stark verbreitet ist, hat die kritische Migrationsforschung in den letzten Jahren überzeugend nachweisen können (vgl. Yildiz, 2010, S. 66–71).

Umgemünzt auf die soziale Praxis der Wissenschaft, die sich durch die Aufstellung von Behauptungen mit einem transkontextuellen Geltungsanspruch auszeichnet, den es argumentativ einzulösen gilt, konkretisiert sich die so skizzierte monokulturelle Haltung in drei zentralen Merkmalen, die eng miteinander zusammenhängen:

- (1) *Wissenschaftliche Argumente werden nicht-dialogisch aufgebaut*: Gegenargumente, reelle und virtuelle Kritiken an den eigenen Positionen und an ihren Begründungszusammenhängen sowie alternative Perspektiven zum Forschungsgegenstand werden nicht berücksichtigt. Dies mündet oft in die Ignorierung des wissenschaftlichen Diskussionsstands zu diesem Gegenstand.
- (2) *Die Prämissen dieser Argumente werden nicht problematisiert*: Vielmehr werden diese Prämissen meistens als selbstverständlich postuliert. Dabei stellt man sich in der Regel nicht die Fragen, ob diese Prämissen stichhaltig sind, ob sie eine Allgemeingültigkeit beanspruchen können, und wie sich die Argumentationsketten und die Behauptungen ändern würden, wenn man von Alternativprämissen ausgeht.
- (3) *Partikulare Meinungen und Positionen werden totalisiert*: Dies geschieht dadurch, dass gewonnene Einsichten nicht als Ausdruck von lediglich *möglichen* Perspektiven zum Forschungsgegenstand reflektiert und behandelt werden, sondern sie werden als Abbildungen der einzigen Wahrheit hochstilisiert, die sich ohne Weiteres in Handlungsrezepte für praktische Politiken übersetzen lassen (vgl. auch Stojanov, in Druck).

Ausgehend von diesen erkenntnistheoretischen Unterscheidungen greife ich in diesem Aufsatz die Frage auf, inwiefern aktuelle Bestrebungen, die Erkenntnisse empirischer Bildungsforschung politisch und für die praktische Gestaltung von Bildungsprozessen nutzbar zu machen, *von ihrer Strukturlogik her* selbst offen für kulturelle Pluralität sind.

Mit ‚empirischer Bildungsforschung‘ bezeichne ich jenen autonomen und zugleich interdisziplinären Wissenschaftszweig, der sich in Deutschland vor allem durch die Darlegung der Ergebnisse der internationalen, in methodischer Hinsicht quantitativ angelegten Schülerleistungsuntersuchungen wie PISA konsolidiert hatte. Bezeichnend für diesen Wissenschaftszweig ist, dass einige seiner prominentesten Vertreter ‚empirische Bildungsforschung‘ als unmittelbare Begründungsinstanz für konkrete bildungspolitische Maßnahmen betrachten und handhaben, wobei die politischen Vorschläge dieser Vertreter oft eine breite öffentliche Resonanz finden. Mehr noch, der

Verweis auf die empirische Bildungsforschung dient oft öffentlichkeitswirksamen wissenschaftspolitischen Akteuren als Begründung dafür, direkte bildungspolitische *Anweisungen* an politische Gremien und Instanzen zu formulieren.<sup>1</sup>

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Feststellung, dass im Rahmen der politisch-öffentlichen Anwendung empirischer Bildungsforschung Fragen der kulturellen Pluralität eine bedeutende Rolle spielen. Aspekte der kulturellen Pluralität werden jedoch – so die Ausgangsthese – zumeist in einer reduktionistischen, defizitorientierten Art und Weise berücksichtigt. Durch die Konstruktion der Modellfigur von Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ wird eine zumindest tendenziell bildungshemmende Differenz zwischen ‚familiärer Kultur‘ und ‚Mehrheitskultur‘ bzw. zwischen ‚Herkunftssprache‘ und ‚Verkehrssprache‘ behauptet. Dies hat zur Folge, dass der Bildungspolitik ausschließlich restriktive vor- und außerschulische Kompensationsmaßnahmen wie etwa Sprachtests nahegelegt werden, ohne die Frage zu berücksichtigen, wie Bildungsinstitutionen durch Missachtung und Stigmatisierung selbst Bildungsmotivation und Bildungserfolg der erwähnten Schülerinnen und Schüler behindern.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei prominente Schriften, in denen im unmittelbaren Rekurs auf Befunde der empirischen Bildungsforschung programmatische Vorschläge für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelt werden, unter der Fragestellung analysiert, inwiefern diese Beispiele als spezifische Textgattung die Merkmale einer monokulturellen Haltung aufweisen. Es handelt sich hierbei zum einen um das bildungsökonomische Sachbuch Ludger Wößmanns ‚Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen‘ (vgl. Wößmann, 2007) und zum anderen um die Expertisen des Aktionsrates Bildung.<sup>2</sup> Aus Platzgründen liegt der Akzent auf dem Jahresgutachten 2007 des Aktionsrates zum Thema ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007), da diese Schrift die Problematik der Gerechtigkeit im Bildungswesen aufgreift, welche in den letzten Jahren wie keine andere die bildungspolitische Diskussion in Deutschland prägte.

Inwiefern sind die eingangs genannten erkenntnistheoretischen Merkmale, die eine monokulturelle Haltung kennzeichnen – die *Abwesenheit von Dialogizität*, die *Dogmatisierung von Annahmen* und die *Totalisierung von partikularen Standpunkten* –, für die erwähnten prominenten Fallbeispiele aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung zutreffend?

## 1. Abwesenheit von Dialogizität in bildungspolitischen Expertisen der empirischen Bildungsforschung

Nach meinem Kenntnisstand findet sich kaum ein klareres Beispiel für Abwesenheit von Dialogizität in bildungspolitischen Expertisen, die sich dezidiert auf wissenschaftliche Befunde stützen, als das Jahresgutachten 2007 ‚Bildungsgerechtigkeit‘ des Ak-

tionsrates Bildung. Diese Abwesenheit von Dialogizität äußert sich allgemein ausgedrückt darin, dass die Autoren des erwähnten Gutachtens den gegenwärtigen Diskussionstand im Wissenschaftsdiskurs zur Gerechtigkeitskategorie schlichtweg ignorieren. Ausdruck dieser Tendenz ist insbesondere die Entgegensetzung von Gerechtigkeit und Freiheit, die die gesamte Argumentationslogik des Jahresgutachtens strukturiert. Hierzu ein besonders aussagekräftiges Zitat:

Bildungsgerechtigkeit wird grundsätzlich mit Freiheitseinbußen erkaufte. Die Freiheit derjenigen wird dabei eingeschränkt, die ein Gerechtigkeit förderndes Bildungssystem finanzieren und deshalb nicht frei über ihr Einkommen verfügen können. Aber auch bei den Empfängern von Gerechtigkeit fördernden Bildungsmaßnahmen sind Freiheitseinbußen unverzichtbar, insofern sie zum Beispiel nicht über die Verwendung ihrer Lebenszeit unbeschränkt verfügen können. Erhebliche Teile davon sind für fremd determiniertes Lernen und Üben einzusetzen. Dieses gilt allerdings für alle Teilnehmer des Bildungssystems. Es kann deshalb kaum deutlich genug betont werden, dass (Bildungs-) Gerechtigkeit als Mittel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz zum Freiheitsgebot steht (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 21).

Indem der Grundsatz der Gerechtigkeit gegen den der Freiheit ausgespielt wird, wird eine argumentative Grundlage geschaffen, auf der sich restriktive Eingriffe des Staates in die vorschulische und in die familiär-sprachliche Sozialisation insbesondere von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ legitimieren lassen (vgl. ebd., S. 146). Mit der Entgegensetzung von Gerechtigkeit und Freiheit stellen die Mitglieder des Aktionsrates Bildung jedoch eine höchst umstrittene These auf, die zentrale theoretische Prämissen im internationalen Gerechtigkeitsdiskurs ignoriert. So zeichnet sich die inzwischen ‚klassisch‘ gewordene Gerechtigkeitstheorie von John Rawls, die die gegenwärtige Gerechtigkeitsdiskussion wie keine andere prägt, gerade dadurch aus, dass diese Theorie individuelle Freiheit bzw. individuelle Autonomie zugleich zur Grundprämisse bei der Begründung des Gerechtigkeitsbegriffs *und* zum Hauptmerkmal gerechter sozialer Verhältnisse erhebt. Die gesamte Argumentationsstruktur der Rawls’schen Gerechtigkeitstheorie gründet auf der Prämisse, dass alle Individuen das Recht haben, ihre Lebenspläne frei zu gestalten und zu verfolgen, und diese Struktur ist zentral auf die Frage ausgerichtet, nach welchen Prinzipien das gesellschaftliche Zusammenleben organisiert werden soll, damit alle Gesellschaftsmitglieder dieses Recht ausüben können (vgl. Rawls, 1975, S. 140–184). Nach Rawls zeichnet sich eine gerechte Gesellschaft eben *in erster Linie* dadurch aus, dass die größtmögliche Freiheit aller ihrer Mitglieder gewährleistet wird (vgl. ebd., S. 336).

Auch sämtliche anderen maßgeblichen gerechtigkeitstheoretischen Ansätze legen die Gewährung und Ermöglichung individueller Freiheit als übergreifendes Prinzip von Gerechtigkeit aus – und zwar unabhängig davon, ob diese Ansätze zum distributiven Paradigma (vgl. Dworkin, 2000), zum Anerkennungsparadigma (vgl. Honneth, 2004), oder zum ‚Capability Approach‘ (vgl. Nussbaum, 2006) zu zählen sind. So vertritt etwa Ronald Dworkin das Programm eines „starken ethischen Individualismus“

als Rahmen für eine zeitgemäße Gerechtigkeitstheorie. Demnach sind gerechte soziale Verhältnisse dann gegeben, wenn es den Individuen möglich ist, ihre Lebensziele frei zu wählen und zu verfolgen (vgl. Dworkin, 2000, S. 285–287). Im Rahmen des Anerkennungstheoretischen Ansatzes hebt Axel Honneth hervor, dass wir von einer gerechten Gesellschaft dann sprechen können, wenn sie durch Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung gekennzeichnet ist, die die Entwicklung individueller Autonomie ermöglichen (vgl. Honneth, 2004, S. 214 ff.). Für den ‚Capability Approach‘ betont Martha Nussbaum, dass als gerecht diejenigen sozialen Verhältnisse zu bezeichnen sind, in deren Rahmen die Kultivierung von Grundfähigkeiten bei allen Gesellschaftsmitgliedern ermöglicht wird, die für eine menschenwürdige, selbstbestimmte Lebensführung unentbehrlich sind (vgl. Nussbaum, 2006, S. 70–78). Innerhalb von solchen sozialen Verhältnissen wird die Entwicklung menschlicher Individualität als Selbstzweck und nicht als Mittel etwa zu wirtschaftlichen Zwecken betrachtet – d.h. nicht als Mittel zu einer besseren „Ausschöpfung von Begabungsreserven“, welche die Mitglieder des Aktionsrates Bildung als oberstes Ziel der Herbeiführung von Bildungsgerechtigkeit setzen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 134).

Diese knappen Hinweise auf heutzutage maßgebende Ansätze im wissenschaftlichen Gerechtigkeitsdiskurs machen deutlich, dass die vom Aktionsrat Bildung postulierte Entgegensetzung von Freiheit und Gerechtigkeit eine höchst provokante These darstellt – die zumindest gegen die erwähnten Ansätze zu verteidigen wäre, die allesamt Gerechtigkeit als Gewährleistung bzw. als Verwirklichung von Freiheit konzeptualisieren.

Die Autoren des Jahresgutachtens 2007 Bildungsgerechtigkeit setzen sich allerdings mit dem aktuellen gerechtigkeits-theoretischen Diskussionsstand nicht auseinander. Stattdessen postulieren sie einfach die von ihnen konstruierte Entgegensetzung von Gerechtigkeit und Freiheit als eine *Selbstverständlichkeit*, die keinerlei Argumentation bedarf. Dies ist eine Postulierung, die als Rechtfertigung für Einschränkungen von bildungsbezogenen Freiheiten von Individuen und Familien dient. Alternative Perspektiven zum Verhältnis zwischen Freiheit und Gerechtigkeit existieren für die besagten Autoren schlichtweg nicht.

Auch die Art und Weise, in der Ludger Wößmann den Begriff der Bildung in seinem Buch ‚Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen‘ (vgl. Wößmann, 2007) verwendet, ist ein aussagekräftiges Beispiel für Abwesenheit von Dialogizität. In dieser Monographie, die nachdrücklich für eine „faktenbasierte Schulpolitik“ (ebd., S. 66) wirbt, wird Bildung ausschließlich als Investition in Humankapital verstanden, bei der sowohl das sich zu bildende Individuum wie auch die Gesamtgesellschaft Bildung als gegenwärtige Kosten betrachten, die in zukünftige Nutzen wie Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit, besseres Einkommen, gesamtgesellschaftliches wirtschaftliches Wachstum umgemünzt werden (vgl.

ebd., S. 43 f.). Dementsprechend wird Bildung auf die Formung von Kompetenzen reduziert, die unmittelbar wirtschaftlich verwertet werden können. Nach Wößmann handelt es sich hierbei genau um die „Basiskompetenzen“, die von PISA gemessen werden: „Mathematik, Naturwissenschaften und Textverständnis“ (vgl. ebd., S. 62). Hingegen können Gegenstandsbereiche, wie etwa diejenigen der ästhetischen oder der politischen Bildung, die von PISA nicht erfasst werden und keine direkte wirtschaftliche Relevanz haben, von einer „faktenbasierten Schulpolitik“ vernachlässigt werden, die eben als „ein zentraler Bestandteil erfolgreicher Wirtschaftspolitik“ zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 66).

Wößmann operiert also mit einem rein *extrinsischen* Verständnis von Bildung. Damit ignoriert er aber vollständig den gegenwärtigen Diskussionstand im internationalen bildungstheoretischen Diskurs, in dessen Rahmen eine Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Dimensionen zur Bildung seit langem zum Standard geworden ist, wobei die Bestimmung des Verhältnisses zwischen diesen Dimensionen im Mittelpunkt dieses Diskurses steht. So hebt R.S. Peters, der vielleicht als der bedeutendste analytisch ausgerichtete Bildungstheoretiker und Bildungsphilosoph der Gegenwart gelten darf, den *vorwiegend* intrinsischen Charakter von Bildung hervor. Nach Peters ist Bildung als Initiation in Aktivitäten zu verstehen, die *an sich* als wertvoll und nicht primär als Mittel zum Erreichen von externen Zwecken von den Vermittlern von Bildung wie auch von den sich bildenden Individuen betrachtet werden (vgl. Peters, 1966, S. 25–30, 60–62, 160–166). Solche Aktivitäten wie etwa Verstehen von kognitiven Zusammenhängen und Aufbau von Argumenten, gerechtes Handeln oder ästhetische Artikulation von Gefühlen und Erfahrungen werden *wegen ihres eigenen Wertes* in Bildungsinstitutionen vermittelt – und nicht primär wegen ihrer funktionalen Bedeutung für wirtschaftliches Wachstum und wirtschaftliches Wohlbaben. Mehr noch, die im gegenwärtigen bildungsphilosophischen Diskurs verbreitete These scheint einleuchtend, wonach nur diejenigen Individuen sich zu beruflich erfolgreichen und politisch aktiven Bürgern entwickeln können, die eine intrinsische Bildungsmotivation haben, d.h. ein Interesse an den erwähnten Aktivitäten *an sich* entwickeln und Bildung *nicht* primär durch die Optik eines Kosten-Nutzen-Kalküls betrachten (vgl. Standish, 2003, S. 223 f.).

Eine Überlegung, die dieser These sehr nah kommt, findet sich ausgerechnet bei Adam Smith, der ohne Zweifel als Urvater der modernen Ökonomie zu betrachten ist, und auf den sich Wößmann übrigens oft beruft. Interessanterweise behauptet Smith in seinem Werk ‚The Wealth of the Nations‘, das als klassische Schrift der modernen Marktwirtschaft gilt, dass öffentliche Bildung nicht der Wirtschaft untergeordnet sein darf, sondern dass die erstere ganz im Gegenteil auf die Neutralisierung der negativen Einflüsse der letzteren auf die geistige Entwicklung von breiten Bevölkerungsschichten ausgerichtet sein soll. Denn nach Smith führt die Arbeitsteilung, die für die moderne Wirtschaft bis heute charakteristisch ist, dazu, dass die Arbeitserfahrung der meis-

ten Menschen auf die Ausführung von wenigen einfachen Operationen eingeschränkt sei, was zu massenhafter Verkümmern von geistigen Kräften und letztlich zu Verdummung führe. Öffentliche Bildung sollte diesem durch die Wirtschaft verursachten Zustand, den Smith sogar mit massenhaften Krankheiten vergleicht, durch die selbstbezweckte Anregung und Übung der intellektuellen Potenziale und Fähigkeiten der Menschen entgegenwirken; Potenziale und Fähigkeiten, die nach Smith von entscheidender Bedeutung für die Aufrechterhaltung eines freiheitlichen politischen Zusammenlebens sind (vgl. Smith, 1986, S. 302–307; vgl. auch Standish, 2003, S. 224).

Damit keine Missverständnisse entstehen: Ich bin der Meinung, dass es vollkommen legitim ist, ein rein extrinsisches, sich gänzlich nach dem Kosten-Nutzen-Kalkül orientierendes Bildungsverständnis zu favorisieren. Dies ist allerdings nur dann zu rechtfertigen, wenn dieses Verständnis unter der Berücksichtigung des Diskussionsstandes und im Rahmen einer Auseinandersetzung mit alternativen Sichtweisen zum Bildungsbegriff argumentativ dargelegt wird. Nach einer solchen argumentativen Darlegung suchen wir allerdings in Wößmanns Werk vergeblich. Ähnlich wie die Autoren des Jahresgutachtens Bildungsgerechtigkeit postuliert er schlichtweg ein partikulares Verständnis von Grundbegriffen, die von tragender Bedeutung für die eigenen ‚Expertisen‘ sind, welche die Öffentlichkeit in einer ganz bestimmten Richtung zu beeinflussen bezwecken. Diese Vorgehensweise bringt eine monokulturelle Haltung klar zum Vorschein.

## 2. Dogmatisierung von Annahmen

Die Abwesenheit von Dialogizität hängt ganz offensichtlich mit der fehlenden Bereitschaft zusammen, die Prämissen der eigenen Thesen und Argumente kritisch zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen. Vielmehr werden diese Prämissen absolut gesetzt, anstatt sie lediglich als *mögliche* Ausgangspunkte für wissenschaftliche Erkundungen zu betrachten; Ausgangspunkte, die nicht selbstverständlich sind, sondern der Erläuterung und Abwägung gegen alternative Prämissen bedürfen. Diese unkritische Handhabung von Prämissen möchte ich als Dogmatisierung von Annahmen bezeichnen.

Eine solche dogmatisierte Annahme, die in den hier analysierten Schriften eine grundlegende Funktion erfüllt, besagt, dass wissenschaftliche Thesen und Befunde dann – und nur dann – gültig seien, wenn sie sich *ausschließlich* auf Fakten stützen (man spricht in diesem Zusammenhang auch von „harten Fakten“ (Wößmann, 2007, S. 18), „realen Fakten“ (ebd., S. 24), „echten Fakten“ (ebd., S. 31), gar „internationalen Fakten“ (ebd., S. 35)). In diesem Zusammenhang warnen die Mitglieder des Aktionsrates Bildung davor, bildungspolitische Entscheidungen anders als auf der Grundlage „empirischen Wissens“ zu treffen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 21).

Das ‚empirische Wissen‘ ist hier offenbar als Gegenteil von ‚theoretischem Wissen‘ zu verstehen. Theoretische Überlegungen und normative Reflexionen, die nicht

unmittelbar durch ‚Fakten‘ belegt werden, sollen demnach aus dem Bereich der wissenschaftlichen Fundierung und Begleitung von Bildungspolitik verbannt werden.

So wenden sich die Autoren des Jahresgutachtens Bildungsgerechtigkeit z.B. gegen das Humboldtsche Prinzip des Primats von Forschung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Schulen und Hochschulen mit dem Argument, dass es nicht empirisch nachgewiesen sei, dass die Orientierung an diesem Prinzip zur Ausbildung von professionellen Lehrern führe (vgl. ebd., S. 106, 142). Dabei übersehen sie, dass sich *vor jedem empirischen Nachweis* die Frage stellt, was einen ‚professionellen Lehrer‘ ausmacht. Humboldt leitet das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre von seinem theoriegeleiteten (und durchaus normativen) Bildungsverständnis ab, wonach Bildung als ein unaufhörlicher Prozess der Weltendeckung durch die systematische Übernahme von unterschiedlichen Perspektiven zu thematisierten Wirklichkeitsabschnitten zu verstehen ist – ein Vorgang, den wir für gewöhnlich als ‚Forschung‘ bezeichnen. Es ist einleuchtend, dass wenn Lehrer diesen Vorgang initiieren sollen, sie selbst als Forscherpersönlichkeiten kultiviert sein sollten. Wenn allerdings Lehrer lediglich abprüfbare Fertigkeiten formen, kanonisierte Wissensinhalte weitergeben und standardisierte Testaufgaben korrigieren sollen, dann ist in der Tat eine Forscher-einstellung eher hinderlich.

Dieses Beispiel ruft einen alten, wohl bekannten Einwand gegen den naiven Positivismus der reinen ‚Faktenorientierung‘ ins Bewusstsein: ‚Fakten‘ bzw. empirische Daten besitzen nur dann eine bestimmte Aussagekraft, wenn sie in Interpretations-schemata eingebunden sind, die im schlechtesten Fall Ausdruck von ideologischen Befangenheiten der Interpreten sind und im günstigsten als Ergebnis von systematischen theoretischen Vorüberlegungen zustande kommen, die auch reflektierte und wohlbegründete normative Festlegungen mit beinhalten.

Wolfgang Brezinka, der ja zu Recht als prominenter Mitbegründer des Programms einer empirischen Erziehungswissenschaft gilt, ist sich der Bedeutung von eigenständiger Theoriearbeit als *Voraussetzung* für tragfähige und apodiktische empirische Analysen durchaus bewusst. Gegen die Illusionen eines ‚naiven Empirismus‘ behauptet Brezinka, dass es keinen voraussetzungslosen Zugang zu den ‚reinen Tatsachen‘ gibt. Vielmehr werden Tatsachen immer selektiv ausgewählt und im Lichte von vorausgehenden Theorien interpretiert, die logischerweise selbst nicht von den Tatsachen abgeleitet, sondern mittels begriffslogischer Arbeit gewonnen werden. Bei dieser Arbeit kommt es unter anderem auf Formulierung von Problemstellungen, auf Verstehen von Einzelfällen, auf Reflexion auf überliefertes Wissen, sogar auf Intuition und Fantasie an, welche allerdings im Setting der kritischen Diskussion eingebettet sein müssen (vgl. Brezinka, 1968, S. 438–447).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen muss man die Frage stellen, ob die Formel ‚von Mythen zu Fakten‘, die Wößmann stets als übergreifende Bezeichnung für seine Vorgehensweise bemüht (vgl. Wößmann, 2007, S. 66, 91, 128, 151), nicht



selbst Ausdruck eines Mythos ist, den Wilfrid Sellars bereits vor mehr als 50 Jahren als „Der Mythos des Gegebenen“ („The Myth of the Given“) bezeichnet hatte (vgl. Sellars, 1997 [1956], S. 13–25). Dieser Mythos besteht darin, dass empirische Daten vor und unabhängig von Begriffsschemata wahrgenommen und gedeutet werden.

Wie jeder Mythos gründet sich auch der Mythos des Gegebenen auf dogmatisierten Annahmen. Im Fall dieses Mythos handelt es sich hierbei um die Annahme, dass ‚Fakten‘ bzw. empirische Daten der Anfang und die einzige Grundlage für apodiktische, sich als Orientierung für politische Entscheidungen eignende wissenschaftliche Erkundungen seien. In Wirklichkeit aber sind empirische Daten erst dann wissenschaftlich relevant, wenn sie anhand von vorausgehenden Theorien (selektiv) interpretiert werden. Wößmanns bildungsökonomischer Ansatz zeichnet sich bei genauer Betrachtung selbst durch eine (quasi-)theoretische Grundannahme aus, die seinen Empirizismus legitimiert und die ebenfalls klare dogmatische Züge aufweist.

### 3. Totalisierung partikularer Ansichten

Nicht nur in seinem Buch ‚Letzte Chancen für gute Schulen‘, das eher an die breite bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit adressiert ist, sondern auch in Aufsätzen, die an ein spezialisiertes wissenschaftliches Publikum gerichtet sind, hebt Wößmann wiederholt hervor, dass sich seine Ausführungen im Wesentlichen auf einen theoretischen Satz stützen, nämlich dass menschliches Verhalten im Allgemeinen und Bildungsprozesse im Besonderen Antworten auf Anreize seien. Deswegen lasse sich die Qualität von Bildungsprozessen ausschließlich durch die Schaffung von entsprechenden Anreizsystemen wie z.B. zentralen Abschlussprüfungen oder externen Evaluationen von Schulen herstellen (vgl. Wößmann, 2005, S. 2, 12).

Wößmann zitiert in diesem Zusammenhang den amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Steven Landsburg, wonach der Großteil der Ökonomik in vier Worten zusammengefasst werden könnte: „Menschen reagieren auf Anreize“ – der Rest sei Kommentar (ebd., S. 100). Darüber hinaus behauptet Wößmann, dass diese „ökonomische Sicht“ nicht auf Themen der Wirtschaft beschränkt sei, „... sondern ganz allgemein dabei helfen kann, menschliches Handeln zu verstehen – indem sie darauf schaut, wie Anreize menschliches Handeln beeinflussen“ (ebd., S. 158). Dementsprechend lautet die ‚entscheidende‘ Frage: „Wie muss das Schulsystem gestaltet werden, damit alle Beteiligten Anreize haben, zum Lernen der Schüler ihr Bestes beizutragen?“ (ebd., S. 158).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass Anreize nach Wößmann im Sinne von Bestrafungen und Belohnungen zu verstehen sind, die ohne Weiteres *quantifizierbar* sind: die ‚positiven‘ Anreize sind gute Noten für die Schüler, ein hohes Gehalt für die Lehrer, mehr Geld für die Ausstattung der Schule (vgl. Wößmann, 2007, S. 100 f.). Die Implementierung von solchen Anreizen wird von den Mitgliedern des Aktionsrates Bildung als zentrales Ziel der von ihnen anvisierten Refor-

men des Schulbildungssystems postuliert (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 96 f.).

Das theoretische Modell der auf quantitativer Nutzenmaximierung fixierten Akteure ist allerdings als universaler Handlungserklärungsansatz selbst in den gegenwärtigen Wirtschaftswissenschaften umstritten. So kritisiert der Nobelpreisträger für Ökonomie, Amartya Sen, dieses Modell als oberflächlich und einseitig, da ihm das Konstrukt des sogenannten „rational fool“ zugrunde gelegt wurde (vgl. Sen, 1982, S. 84–106). Bei diesem Konstrukt wird ein Kosten und Nutzen kalkulierender Akteur modelliert, der nicht imstande ist, *qualitative* Handlungspräferenzen zu setzen. Nach Sen agieren die meisten Menschen jedoch nicht nach dem Handlungsmuster des ‚rational fool‘: Ihre Handlungen werden neben der Bestrebung nach quantitativ messbarer Nutzenmaximierung auch von moralischen Überzeugungen, Sympathie- und Antipathiegefühlen, Verantwortungsgefühlen gegenüber Gemeinschaften, Interessen für bestimmte Themen und Gegenstände, Wünschen nach Anerkennung und Widerstand gegen Missachtung etc. motiviert (vgl. ebd., S. 99–106). Und offenbar beeinflussen all diese ‚Faktoren‘, die sich nicht ohne Weiteres quantifizieren lassen, gerade die Handlungen der Akteure, die sich an Bildungsprozessen direkt und indirekt beteiligen.

Ungeachtet dessen stellt Wößmann die Abstraktion des ausschließlich nach dem Kosten-Nutzen-Kalkül handelnden ‚rational fool‘ als die Quintessenz des ökonomischen Denkens *als solches* dar. Mehr noch, er deutet zumindest an, dass er diese Abstraktion darüber hinaus als Grundlage einer universellen Theorie des menschlichen Handelns versteht (vgl. Wößmann, 2007, S. 158).

Somit totalisiert Wößmann, der in dieser Hinsicht für den Aktionsrat Bildung repräsentativ ist, eine Sichtweise, die selbst in der Ökonomie mittlerweile als nicht allgemein gültig und in diesem Sinne als partikular angesehen wird. Diese Totalisierung von partikularen Einsichten spricht eindeutig für eine monokulturelle Haltung.

#### 4. Schlussbemerkung

Wenn man einen gemeinsamen Nenner der wissenschaftlichen monokulturellen Haltung benennen sollte, so wie sie sich in den hier behandelten Expertisen zeigte, die sich autoritativ auf empirische Bildungsforschung berufen, dann könnte man auf die *Logik (oder die Ideologie) der Quantifizierbarkeit* hinweisen, die für diese Expertisen essentiell ist. Nach dieser Logik sollen ‚harte‘, sprich: quantitative empirische Daten der Anfang und die ausschließliche Grundlage einer Bildungspolitik sein, die als wissenschaftlich fundiert hochstilisiert wird. Dementsprechend werden Theorieansätze, die sich auf eigenständige begriffsanalytische Arbeit und/oder auf normative Reflexionen fokussieren, als bildungspolitisch irrelevant ignoriert. Es wird zuweilen mit einem äußerst autoritären Gestus der Bildungspolitik nahegelegt, nur solche Faktoren zu berücksichtigen, die sich ohne Weiteres quantifizieren lassen, und ausschließlich quantifizierbare Maßnahmen zu ergreifen. Dies macht übrigens auch die Arbeit von bil-

dungspolitischen Akteuren leichter: Sie brauchen sich z.B. nicht den Kopf darüber zu zerbrechen, wie Schulklima und pädagogische Qualität des Lehrerhandelns zu verbessern wären, da solche ‚Größen‘ kaum messbar sind (vgl. Wößmann, 2007, S. 25, 97). Sie brauchen sich mit spezifischen bildungsbehindernden, tiefliegenden (und deshalb nicht quantifizierbaren) Diskriminierungs- und Missachtungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen ‚mit Migrationshintergrund‘ an Schulen nicht zu befassen: Es reicht, wenn ‚familiär bedingte‘ Sprachdefizite bei diesen Kindern und Jugendlichen quantifiziert und dementsprechend vorschulische Sprachstandstests und Sprachförderprogramme verbindlich flächendeckend eingeführt werden.

Eine nicht-reduktionistische, kritische Bildungs- und Migrationsforschung würde hingegen auch institutionell erzeugte Bildungsbarrieren wie etwa die defizitorientierte Kulturalisierung von bestimmten Schülergruppen thematisieren. Das sind Barrieren, die in der Form von subjektiven Kränkungen mit qualitativ-empirischen Mitteln fassbar und vor dem Hintergrund von Theorien über soziale Bildungsmotivationsfaktoren und über Bildungsgerechtigkeit begrifflich rekonstruierbar sind.

#### *Anmerkungen*

1. Hierzu ein Beispiel: „Bildungspolitik muss dem Eindruck entgegenreten, durch Bildungsgerechtigkeit werde soziale Gleichheit hergestellt“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 145).
2. Der Aktionsrat Bildung wurde 2005 von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft initiiert. Sein Vorsitz obliegt Dieter Lenzen. Der Aktionsrat Bildung setzt sich das Ziel, zu zentralen Themen des Bildungssystems ein Jahresgutachten zu erstellen, in dem relevante Ist-Zustände des Systems und Reformbemühungen analysiert sowie politische Handlungsempfehlungen formuliert werden. Mitglieder des Aktionsrates sind zum Zeitpunkt des Erscheinens des Jahresgutachtens 2007 Bildungsgerechtigkeit neben dem Vorsitzenden auch Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Detlef Müller-Böling, Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2007, S. 4–13).

#### *Literatur*

- Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, 435–454.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue. The theory and practice of equality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive modernization* (pp. 56–109). Cambridge: Blackwell.
- Honneth, A. (2004). Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel. In B. Merker, G. Mohr & M. Quante (Hrsg.), *Subjektivität und Anerkennung* (S. 213–227). Paderborn: Mentis.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Belknap Press.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (übersetzt von Hermann Vetter). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Sellars, W. (1997). *Empiricism and the philosophy of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1982). *Choice, welfare and measurement*. Cambridge: MIT Press.
- Smith, A. (1986). *The essential Adam Smith* (ed. by Robert L. Heilbroner). New York: Norton.
- Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 221–231). Cambridge: Blackwell.
- Stojanov, K. (in Druck). Sprachlich-kulturelle Differenz als Ideologiekonstrukt. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Widerstreit*.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. (Hrsg.). (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007* [Wiss. Koordination D. Lenzen]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wößmann, L. (2005). *Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten*. Ifo Working Paper, No. 16. Verfügbar unter: <http://www.cesifo-group.de/DocDL/IfoWorkingPaper-16.pdf> [15.03.10].
- Wößmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. München: Zabert Sandmann Verlag.
- Yildiz, E. (2010). Über die Normalisierung kultureller Hegemonie im Alltag. Warum Adnan keinen ‚normalen Bürgersmann‘ spielen darf. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 59–78). Münster: Waxmann.