

Martin Heinrich

Neue „Vergessene Zusammenhänge“?

Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Kritik am distanzierten Beobachterstatus empirischer Forschung wird der Frage des spezifischen Interdependenzverhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik nachgegangen. Im Durchgang durch historisch-systematische Argumentationslinien wird danach gefragt, welche Rolle sich Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher innerhalb des aktuellen politischen Kontextes selbst zuschreiben könnten und sollten. Nach einer Zurückweisung traditioneller Argumentationsfiguren (Werturteilsdebatte und Positivismusstreit) wird angesichts der neuen Akteurskonstellation einer zunehmend politischen Bildungsforschung und einer durch evidenzbasierte Steuerung zumindest partial entpolitisierten Bildungspolitik für eine reflexiv-kritische, aber auch kritisch-konstruktive Positionierung plädiert.

Schlüsselwörter: Bildungspolitik, Bildungsforschung, Evidenzbasierung, Neue Steuerung, Werturteilsdebatte, Positivismusstreit

New “Forgotten Links”?

Educational Discomfort on the Occasion of Heinz-Elmar Tenorth's
Determination of the Relationship between Educational Policy and
Educational Research

Abstract

Based on a criticism of the reserved observer status of empirical research this contribution deals with the issue of the specific interdependency between educational research and educational policy. Reviewing historical-systematic lines of argument, it shall be asked which role educational researchers could and should ascribe to themselves. After a repudiation of traditional lines of argument (value judgment debate, Positivismusstreit [positivism dispute]) the article advocates a reflexive-critical, but also reflexive-constructive positioning, regarding both the new constellation of actors in an increasingly politi-

cal educational research and – due to an evidence-based governance – an at least partially depoliticized educational policy.

Keywords: educational policy, educational research, evidence-basing, new governance, value judgment debate, Positivismusstreit [positivism dispute]

Sich von „herkuleshaften“ bildungspolitischen Ansprüchen distanzierend fragt Tenorth im Fazit seines Essays zum dialogischen Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung (vgl. vorliegendes Heft, S. 264-284, hier: 283), ob man sich als Beobachter des pädagogischen und bildungspolitischen Geschehens nicht eher mit der Figur des Sisyphos identifizieren solle, der gemäß der existenzialistischen Philosophie – trotz allem darin liegenden Kontraintuitiven – als „glücklicher Mensch“ gedacht werden könne.

Dieser Abschlusspassus bringt ein den Essay konsequent durchziehendes, in sich kohärentes wissenschaftsanalytisches Professionsverständnis des Erziehungswissenschaftlers Tenorth zum Ausdruck, das aus engagiert pädagogischer bzw. kritisch erziehungswissenschaftlicher Sicht jedoch Unbehagen auslösen muss.

Dies gilt insofern einmal mehr, als die dieser Konsequenz vorangegangene analytische Verhältnisbestimmung in ihrer Detailliertheit und analytischen Schärfe so sehr beeindruckt, dass man sich kaum traut, ihr zu widersprechen. Zu überzeugend sind die dargestellten Differenzen der unterschiedlichen Logiken des bildungspolitischen Systems und des Wissenschaftssystems. Darüber hinaus markieren die historischen Hinweise auf die zahlreichen Kontinuitäten im Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung, die im aktuellen Diskurs allzu gern übersehen werden, die derzeitigen wechselseitigen Bezugnahmen als Variationen einer strukturell bedingten und in der modernen, aufgeklärten und demokratischen Gesellschaft auf Dauer gestellten Aufgabe: der Aufgabe eines fortwährenden Interdependenzmanagements, d.h. der Wahrung der Interessen der jeweils anderen Partei. Dies gilt sowohl für das Bedürfnis der Bildungspolitik nach Wissen und Information, die aber im politischen Kontext noch autonom weiterverarbeitet werden müssen, als auch für die Notwendigkeit seitens der Bildungsforschung, finanziert zu werden, ohne dabei die eigene Unabhängigkeit aufzugeben (vgl. Tenorth im vorliegenden Heft, S. 267, 269f.).

Also gerade angesichts der hohen Plausibilität, argumentativen Dichte und luziden Argumentationsführung löst die abschließende Konsequenz des Erziehungswissenschaftlers Tenorth, in der Beobachterhaltung zu verbleiben, pädagogisches Unbehagen aus.

Mit Referenz auf Klaus Mollenhauers Versuch, im Jahr 1983 mit seinem Buch „Vergessene Zusammenhänge“ verschüttete Traditionen der Erziehungs- und Bildungstheorie in Erinnerung zu rufen, soll im Folgenden argumentiert werden, dass nun-

mehr das „Vergessen“ der Erkenntnisse einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ – und paradoxerweise gerade ihrer sozialwissenschaftlichen Implikationen – zur Verdrängung des Pädagogischen aus dem Dialog von Bildungspolitik und Bildungsforschung führt. Dies geschieht – so die These – durch ein reflexives Zurückfallen hinter die Überwindung des Positivismustreits und die damit einhergehende „Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft“.

1. Bildungsforschung und Bildungspolitik im „Dialog“ oder in „selbstreferenziellen Kommunikationspraktiken“?

Luhmann als Experte der Komplexitätsreduktion, die für ihn notwendig war, um als einzelner Wissenschaftler eine ganze Gesellschaftstheorie zu begründen, hat einen sehr engen Kommunikationsbegriff geprägt, auf den Tenorth auch rekurriert. Dieser ist ebenfalls in der empirischen Bildungsforschung sehr beliebt, womöglich auch deshalb, weil diese Form der Komplexitätsreduktion strukturhomolog zur Modellbildung in der empirischen Bildungsforschung funktioniert: forschungsmethodisch notwendig und sinnvoll – aber nur, solange die durch solche Realabstraktion bedingte Geltungskraft bzw. Reichweite der damit erzeugten Befunde erkannt und anerkannt wird.

Das „Andere“ nicht nur der pädagogischen, sondern auch der erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeit, wie etwa die normativen Fundamente und das Subjektive der „Subjektivierungsprozesse“ (= genannt Bildung), geraten bei solcher Komplexitätsreduktion bzw. Modellbildung leicht aus dem Blick oder werden sogar systematisch abgewehrt, wie auch das schon auffällige Bedürfnis Tenorths nach ausführlicher Abgrenzung gegenüber Buber in seinem Essay zeigt.

Aber auch das „Andere“ der in gesellschaftliche und damit eben auch politische Kontexte eingebetteten Bildungsforschung als „nicht nur intentional handelnder sozialer Akteur“ verschwindet aus dem Horizont der Aufmerksamkeit. So entstehen neue „Vergessene Zusammenhänge“, die in der Geschichte der kritischen Erziehungswissenschaft schon einmal zum Allgemeingut gehörten.

Dies wird deutlich, wenn die empirische Bildungsforschung sich mit ihrer „Evidenzorientierung“ auf wissenschaftliche Neutralität beruft (vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2014), mit ihren Forschungsprogrammen aber performativ, d.h., in der Praxis der Erforschung und der Präsentation von Befunden in Ministerien politisch-normativ tätig ist. Sich hierbei auf eine analytische Rollentrennung zu berufen, die ganz klar zwischen erziehungswissenschaftlichen Expertinnen und Experten einerseits und Politikerinnen und Politikern andererseits unterscheidet, erscheint sozialwissenschaftlich nicht haltbar.

Wenn wir aus vielfältigen empirischen Untersuchungen wissen, dass jedes soziale System gekennzeichnet ist durch ein Wechselspiel von Beschreibungen und normativen Handlungen, d.h. jede Praxis – sei es nun die politische, das Gesundheitssystem, die Familie oder welches System auch immer – geprägt ist von normativen Implikationen, akteursbezogenen subjektiven Zugriffen sowie kontraintentionalen, aber auch transintentionalen Effekten, dann erscheint es unplausibel, davon auszugehen, dass das einzige soziale System, das hiervon ausgenommen ist, das der empirischen Bildungsforschung sei.

Mit welchem Recht könnten wir als Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher also behaupten, dass alle sozialen Praxen, die wir untersuchen, von normativen Implikationen und (mikro-)politischen Impulsen durchdrungen sind; behaupten, wir könnten diese empirisch herausarbeiten und schließlich nur für die eigene Forschungspraxis reklamieren, dass sie hiervon vollkommen frei sei?

Demgegenüber beschreibt Bellmann die Rolle der Bildungsforschung innerhalb der derzeitigen Akteurskonstellation der „Neuen Steuerung“¹ wie folgt:

„Im Rahmen von ‚data-driven reforms‘ sind Daten und Verfahren der Messung, des Monitorings und der Evaluation zentrale Modi einer hypertechnokratischen Steuerung durch Information. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung rücken damit noch näher an die Bildungspolitik heran, ja sie werden Teil eines sich etablierenden Systems der ‚Evidenzproduktion‘, dessen eindeutige Zuordnung zur Politik oder zur Wissenschaft Schwierigkeiten bereitet.“ (Bellmann 2015, S. 46)

2. Politische Erziehungswissenschaft?

Bellmanns Ausführungen werden bei nicht wenigen Leserinnen und Lesern Widerstand hervorrufen, da er hier von systematischen Grenzüberschreitungen ausgeht, die allerdings governanceanalytisch, dem Politikwissenschaftler Benz (2004) zufolge, innerhalb von Mehrebenensystemen den Normalfall darstellen. Sind damit Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in ihren sozialen Praxen notwendig mit Politik verquickt oder sogar Teil der Politik? Oelkers (2015, S. 37) formuliert noch pointierter: „Eigentlich ist die Erziehungswissenschaft ‚die‘ politisierte Disziplin schlechthin.“

1 Es muss darauf hingewiesen werden, dass die folgenden Ausführungen sich auf die besondere Rolle der Bildungsforschung innerhalb der „Neuen Steuerung“ beziehen. Dies muss so deutlich hervorgehoben werden, da Bildungsforschung sich selbstverständlich nicht auf „Monitoring“, „Large Scale Assessments“ und „flächendeckende Leistungsmessung“ reduzieren lässt, sondern vielfältige Gegenstände und Anwendungsfelder hat. Politisch relevant werden aber primär die zuvor genannten Bereiche. Sie sollen daher auch im vorliegenden Beitrag im Vordergrund stehen.

Diejenigen, die es gewohnt sind, mit einem systemtheoretischen Blick auf die Gesellschaft zu schauen, werden verwundert fragen, ob dies nicht ein gänzlich Negieren der Systemgrenzen darstelle. Oelkers hält hierfür allerdings ein analytisch-differenzierendes Deutungsangebot bereit. Er unterscheidet zwei Aspekte dieses Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Politik: Dort, wo Erziehungswissenschaft sich in die bildungspolitische Auseinandersetzung einmischt, ist sie selbst „politische Erziehungswissenschaft“, und dort wo sie Informationen über das System bereitstellt, ist sie im Anschluss an Luhmann/Schorr eine „Systembetreuungswissenschaft“:

„Von dieser Frage der politischen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft ist die andere zu unterscheiden, welche Rolle erziehungswissenschaftliches Wissen in der erziehungspolitischen Beratung spielt. Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben 1979 die Erziehungswissenschaft als ‚Systembetreuungswissenschaft‘ bezeichnet, zu der sie sich in größeren Teilen auch tatsächlich entwickelt hat.“ (Ebd., S. 39)

Das in solcher Art von der Bildungsforschung betreute politische System bleibt allerdings von dieser neuen Funktionsbeschreibung der Erziehungswissenschaft nicht unberührt, da innerhalb einer Akteurskonstellation jede Veränderung immer zugleich auch die funktionale Rollenzuschreibung an das Gegenüber, die anderen Akteure, und damit auch ihr reales Wirken verändert. Oder wie es Bellmann (2015, S. 45) ausdrückt: „Dass eine Politisierung von Wissenschaft häufig Hand in Hand geht mit einer Verwissenschaftlichung der Politik ist ein in der Wissenschaftssoziologie gut dokumentiertes Phänomen“.

Bellmann untersucht dieses Interdependenzverhältnis von Wissenschaft und Politik und nimmt dabei einen ähnlichen Ausgangspunkt wie Oelkers, wenn auch er von einer Durchdringung der Erziehungswissenschaft durch Politik ausgeht. Während allerdings bei Oelkers dieses Argument eher der systematischen Pädagogik zu entstammen scheint (= Wertfragen von Bildung und Erziehung, die zu politischen Auseinandersetzungen drängen), resultiert diese Folgerung bei Bellmann aus historischen Betrachtungen. Er illustriert dies an dem Siegeszug bzw. der Expansion der Erziehungswissenschaft in der letzten großen Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Er steigert dieses Argument sogar bis zu dem Punkt, dass historisch betrachtet die Erziehungswissenschaft „in weiten Teilen Resultat einer Politisierung der Wissenschaft“ sei und sie insofern „ihre Bedeutung, ja sogar ihre Existenz nicht vorrangig innerscientifischen Kriterien verdankt, sondern in erster Linie politischen Bedarfslagen und Erwartungen.“ (Ebd.)

Betrachtet man nun die politische Dimension der Erziehungswissenschaft nicht im systematischen Sinne (= Bildung und Erziehung, die als normative Begriffe zur gesellschaftlichen Auseinandersetzung herausfordern), sondern als Resultat historisch-politischer Entwicklungen, dann folgt daraus, dass zumindest diese Dimension des

Politischen der Erziehungswissenschaft auch dem historischen Wandel unterworfen sein wird. Genau in dieser Hinsicht der „historischen Bedingtheit“ konstatiert Bellmann nunmehr eine neue Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Politik in den letzten Jahren:

„Im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘ zeigen nun Teile der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung insofern Symptome einer Entpolitisierung [...], als sie zwar von den neuen Formen struktureller Kopplung mit der Bildungspolitik profitieren, diese aber nur unzureichend reflektieren oder gar selbst zum Gegenstand der Forschung machen.“ (Ebd., S. 46)

3. Unpolitische Bildungsforschung in Zeiten verwissenschaftlichter Politik?

Während also Erziehungswissenschaft im systematischen Sinne politische Wissenschaft bleibt (s.o. Oelkers) und aufgrund der normativen Prämissen ihrer Zentralbegriffe auch bleiben muss, kommt es in ihrer historischen Dimension zu einer deutlichen Distanzierung vom politischen System. Angesichts der kaum noch zu leugnenden Vermischung der beiden Systeme (s.o.) erscheint dies gleichsam als Reflex einer „Identitätsbehauptung durch Abgrenzung“:

„Wir haben es also nicht nur mit neuen, nämlich hypertechnokratischen Formen einer Politisierung von Wissenschaft zu tun, sondern mit einer gleichzeitigen Entpolitisierung von Wissenschaft, die die politischen Funktionszusammenhänge ihrer Evidenzproduktion nur unzureichend durchschaut.“ (Ebd., S. 47)

Jene Nichtbeachtung der sozialen Dimension des eigenen Forschungshandelns führt dazu, dass man sich selbst von technokratischen Steuerungsvorstellungen als Bildungsforscherin und Bildungsforscher distanzieren und doch zugleich – ungewollt! – ein Teil von ihnen werden kann:

„Die Produktion wissenschaftlichen Wissens ist nicht mehr nur – wie im technokratischen Modell – Voraussetzung für darauf basierende politische Steuerungsmaßnahmen; die Produktion und Rückmeldung wissenschaftlichen Wissens ist vielmehr selbst schon eine steuerungswirksame Maßnahme“ (ebd., S. 46).

In dem Maße allerdings, in dem hier Forschungshandeln zu politischem Handeln wird, kommt es paradoxerweise auch zu einer Überformung des politischen Handelns, die sich geradezu einem Verschwinden desselben in der eigenen Sphäre annähert: „Datengetriebene Politik impliziert insofern einen Prozess der Entpolitisierung, als sie ihren politischen Charakter im Gewande wissenschaftlicher ‚Evidenz‘ verbirgt.“ (Ebd., S. 49) Paradoxerweise scheinen sich damit in der realen Praxis – d.h. jenseits ihrer Selbstbeschreibungen – die Codes der beiden Systeme zu

vertauschen, oder wie Forster (2015, S. 67) es beschreibt: „Bildungsforschung als neuer politischer Akteur einer unpolitischen Politik“.

4. **Alter Dualismus des Positivismusstreits und neue „Vergessene Zusammenhänge“**

Forsters Zuspitzung, die Bildungsforschung zum politischen Akteur werden lässt, während die Politik selbst ihr genuines Feld zu räumen scheint, ist erläuterungsbedürftig, da sie mit einer lang andauernden Denktradition bricht, die auf einer funktionalen Arbeitsteilung basiert, die wiederum auf einem Dualismus von Werturteilen und neutraler Analyse aufruht. Forster illustriert dies anhand der prominenten Kontroverse über den Qualitätsbegriff zwischen Helmut Heid (2013) und Eckhard Klieme (2013):

„Während Heid darauf beharrt, dass die wertende Komponente als praktisch ausschlaggebender Teil von Qualitätsurteilen berücksichtigt wird, plädiert Klieme für eine technologische Auffassung empirischer Bildungsforschung. Aber dieser aus dem Werturteils- und Positivismusstreit bekannte Dualismus greift zu kurz, denn in der aktuellen Entwicklung der evidenzbasierten Bildungspolitik verschwimmen die Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Administration.“ (Forster 2015, S. 65f.)

Forsters Darstellung zeigt, wie radikal hier das governanceanalytische Theorem der systematischen Grenzüberschreitung im Mehrebenensystem (vgl. Benz 2004) Anwendung findet, bis hin zu dem Punkt, dass die Rede von einem System der Wissenschaft, einem politischen System und einem der Administration in ihrer analytischen Differenzierung als heuristisch nicht mehr aufschlussreich angesehen wird, sondern eher sogar als die Tatsachen verfälschend:

„Charakteristisch für diese Beschreibung ist die systematische Verzahnung von Normsetzung und Normbeschreibung auf der Ebene der Programme, Akteure und in der Operationalisierung von strategischen politischen Zielen. Urteile (und damit Wertungen) sind Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses (und zwar auch bei niedrig-inferenten Beurteilungen, denen regelmäßig ein interpretativer Prozess vorgeschaltet ist). Diese Verzahnung legt die Vermutung nahe, dass der Rückgriff auf Argumente aus dem Werturteilsstreit und Begriffe wie ‚objektiv‘ und ‚wertend‘ irreführend ist, weil sie das Verhältnis von Bildungsforschung und Politik durch neue Formen von Governance nicht ausreichend theoretisieren.“ (Forster 2015, S. 66)

Wenn vermittelt über diese neue historische Konstellation, dieses „Ereignis“ (Badiou 2005) und die daraus resultierende „neue Ordnung der Dinge“ allerdings alte analytische Trennungen und Kategorien keine Gültigkeit mehr zu haben scheinen, stellt sich umso dringlicher die Frage danach, anhand welcher Koordinaten man als Bildungsforscherin oder Bildungsforscher die eigene Position noch bestimmen könnte.

5. Gefahren für eine analytische empirische Bildungsforschung mit distanzierter Beobachterblick

Es erscheint schwierig, die eigene Position kreativ neu zu bestimmen, wenn man sie gleichsam aus dem Nichts erschaffen sollte. Dementsprechend ist es sinnvoller, sich zu vergegenwärtigen, worin die Kritik an den derzeitigen Rollenzuschreibungen besteht, um dann im Versuch einer „bestimmten Negation“ (Adorno 1966/1994) die eigene Position aufscheinen zu lassen. Forsters Kritik an den überkommenen Rollenzuschreibungen lautet:

„Im Prozess der Verwissenschaftlichung der Politik ist empirische Bildungsforschung weder die nach allen Seiten instrumentalisierbare ‚Magd‘ der Politik noch ihre distanzierte Beraterin. Solche Positionen mögen in der Politik und Wissenschaft nach wie vor existieren, aber sie werden der Rolle der Wissenschaft im komplexen Verhältnis von Wissensproduktion und Governance nicht gerecht.“ (Forster 2015, S. 68)

Wenn sie allerdings weder Magd noch distanzierte Beraterin sein soll, stellt sich für die Bildungsforschung die Frage, wie man in Form einer Gegenposition zu diesen beiden Entwürfen agieren könnte. Während die Magd abhängig, machtlos und unkritisch ist, fehlt der distanzierten Beraterin das Engagement in der Sache, das ihr auch erst dazu verhilft, das eigene Handeln verstehend selbstreflexiv einzuholen. Aus meiner Sicht ergibt sich damit als neues Rollenbild für die Bildungsforschung das eines kritisch-konstruktiven Akteurs mit eigenem Relevanzsystem (Wissenschaftlichkeit) und eigener Handlungslogik (Handlungskoordination über Einsicht und nicht über Macht; vgl. Heinrich 2010), der sich aber seiner Situierung und Wirksamkeit im politischen Kontext bewusst ist.

Diese Position möchte ich hier so deutlich formulieren, um die empirische Bildungsforschung vor dem derzeit drohenden Abrutschen in gesellschaftliche Bedeutungslosigkeit zu bewahren, das immer dann einsetzt, wenn Befunde der empirischen Bildungsforschung für die sozialen Praxen und Praktiken der Menschen (seien es nun Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Personen der Bildungsadministration oder der Politik) zunehmend unbedeutend bleiben.

Dies geschieht immer dann – und in letzter Zeit m.E. unter dem Druck der Evidenzversprechen früherer Jahre immer häufiger –, wenn empirische Bildungsforschung verwundert zusehen muss, wie ihre Befunde einfach ignoriert werden oder dass das politische System anders handelt oder die Akteure sich nicht an diesen Erkenntnissen orientieren, was auf den ersten Blick als vollkommen irrational erscheint.

In dieser Enttäuschung der Bildungsforschung liegt freilich auch wieder eine Selbstüberschätzung des eigenen Koordinatensystems, demzufolge entlang wissen-

schaftlicher Einsichten gehandelt werden müsste. Die politische Handlungslogik (inklusive Sachzwänge) ist hingegen oftmals eine andere. Dementsprechend kann hinter dieser Enttäuschung der Bildungsforschung wiederum die gleiche Steuerungsphantasie ausgemacht werden, die ansonsten seitens der Governanceforschung als naive Technokratiephantasie der Politik zurückgewiesen wird. Denn „Steuerung über Einsicht“ ist ebenso wenig linear und ungebrochen denkbar wie Steuerung über politische Macht. Bildungsforschung muss also eine Gratwanderung vollziehen, sich nicht selbst als „Steuerungsakteur“ zu überschätzen, aber auch nicht

„sich in einen vermeintlich politikfreien Raum reiner Grundlagenreflexion und Grundlagenforschung zurückzuziehen. Es geht vielmehr um eine doppelte Objektivierung der Erziehungswissenschaft, die sich bei der theoretischen und empirischen Modellierung ihrer Gegenstände des inhärent politischen Charakters ihrer Wissensproduktion vergewissert.“ (Bellmann 2015, S. 52)

Welche Konsequenz hätte dies für die zuvor reklamierte Haltung eines kritisch-konstruktiven Akteurs mit eigenem Relevanzsystem (Wissenschaftlichkeit) und eigener Handlungslogik (Handlungskoordination über Einsicht und nicht über Macht), der sich seiner Situierung und Wirksamkeit im politischen Kontext bewusst ist (s.o.)?

Als Beispiel mögen die Einführung der Bildungsstandards und seinerzeit die Diskussion um Regelstandards oder Mindeststandards dienen. Hier zeigte sich sehr deutlich, wie eine vollkommen plausible, aufklärerische und nachvollziehbare Argumentation von Klieme et al. (2003) in ihrem Sinn verkehrt wurde und aus Sachzwängen, wahrscheinlich aber auch aus politisch strategischen Gründen Regelstandards statt Mindeststandards eingeführt wurden. Wäre die Politik der Forderung der empirischen Bildungsforschung gefolgt und hätte Mindeststandards eingeführt, dann hätte sie sich damit selbst in große Handlungszwänge gebracht, d.h. de facto qua politisches Handeln eine humanere Bildungspraxis mit weniger ungerechter Selektion herstellen müssen.

Wenn Bildungsforschung die Abweichung der Bildungspolitik von den Empfehlungen weitgehend unkommentiert stehen lässt, dann droht sie, in der Akteurkonstellation zum „nützlichen Idioten“ gemacht zu werden: Die Bildungspolitik weiß dann, dass sie sich weiterhin sehr selektiv empirischer Befunde und erziehungswissenschaftlicher Expertise bedienen kann und keine ernst zu nehmende, d.h., sie behindernde oder delegitimierende Kritik aus der empirischen Bildungsforschung zu erwarten hat. Damit kann Bildungsforschung unfreiwillig zur „Legitimationswissenschaft“ gemacht werden, die nur dann zur Legitimation politischen Handelns herangezogen wird, wenn die Empfehlungen oder Befunde dem politischen Programm entsprechen.

Als – vermittelt über den öffentlichen Diskurs – bildungspolitisch bedeutsamer Akteur hat Bildungsforschung damit zivilgesellschaftlich gesehen auch eine politische

Verantwortung für die Rezeption ihrer Befunde. Sie wird nicht verhindern können, dass die Bildungspolitik in den Entscheidungen ihrer eigenen Handlungslogik folgt – und als politisch legitimierte Instanz dies auch tun muss –, aber sie muss im öffentlichen Bewusstsein deutlich die Differenz markieren, wann Bildungspolitik empirisch begründeten Empfehlungen folgt, wann nicht und wann nur selektiv.

6. Der analytische Expertenstatus als „Falle“

Wenn in diesen Kontexten der Interdependenz von empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik sich die empirischen Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher auf eine Position zurückziehen, der zufolge sie ja „nur“ die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler seien, die mit eben jenen politischen und normativen Fragen nichts zu tun hätten, dann erinnert dies geradezu an eine biblische Geste, nämlich die des Pilatus, der seine Hände in Unschuld wäscht. Zur Erinnerung: Pilatus war formal nicht direkt zuständig, hätte in seiner Machtstellung aber vielleicht die Hinrichtung Jesu, also das ungerechte Urteil, vermeiden können, konnte sich aber in der schwierigen politischen Gemengelage Israels seinerzeit auf einer vordergründigen Ebene sehr gut argumentativ zurückziehen, indem er Nicht-Zuständigkeit behauptete. Die „Hände in Unschuld zu waschen“ würde man in heutiger sozialwissenschaftlicher Terminologie als „Delegation von Verantwortung“ bezeichnen:

„Wenn eine Analyse der aktuellen Entwicklung von Educational Governance Ausgangspunkt für eine Antwort auf die Frage ‚Wie politisch ist die Bildungsforschung?‘ ist, dann sollte man sich nicht vom langen Schatten des Werturteilsstreits leiten lassen und danach fragen, in welchem Ausmaß Bildungsforschung durch Politik kontaminiert wird, sondern die Frage so reformulieren: ‚Auf welche Weise ist Bildungsforschung heute politisch?‘ Davon zu trennen ist die Frage, wie ‚engagiert‘ oder ‚distanziert‘ ihre Forschungen sind“ (Forster 2015, S. 66).

Man könnte hier auch mit der Kategorie der Akteurskonstellation aus der Governanceforschung argumentieren, der zufolge immer auch die Konstellation handelt und nicht nur der einzelne Akteur (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 29). Dementsprechend wäre es sozialwissenschaftlich unangemessen anzunehmen, dass die Erziehungswissenschaft bzw. die Bildungsforschung nicht auch Teil politischer Handlungspraxis wäre, wenn sie in diese ihre Expertise einbringt.

Zwar ist sie nicht selbst diejenige Instanz, die politische Entscheidungen fällt und diese dann auch verantworten muss. Aber da politische Prozesse sich ohnehin nicht auf jenen Entscheidungsmoment der gewählten politischen Vertreterinnen und Vertreter reduzieren lassen, sondern weitaus umfänglicher als Meinungsbildungsprozesse zu denken sind, die dann wiederum im Interdependenzmanagement unterschiedlicher Akteure und Sachzwänge wirksam werden, ist sie – im besten Fall wissen-

schaftlich, d.h. theoretisch und empirisch gut begründet – Teil des Diskurses, der dann zu politischer Entscheidung führt. In Form der Mitgestaltung solcher Meinungsbildungsprozesse sind Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher politischer Akteur und zwar sowohl durch die empirische Fundierung von Phänomenen als aber auch durch die in solchen Forschungen implizit oder explizit enthaltenen normativen Grundannahmen.

Das lässt sich gut an der Analogie zur Schulinspektion illustrieren: Es gibt zahlreiche Projekte der empirischen Bildungsforschung, die derzeit die Effekte von Schulinspektionen auf die Schulentwicklung untersuchen (vgl. zusammenfassend Husfeldt 2011; Lambrecht/Rürup 2012). In diesem Kontext käme niemand auf die Idee, ernsthaft zu behaupten, dass die – gegenüber der mit Weisungsbefugnis ausgestatteten traditionellen Schulaufsicht – mit auf empirischen Forschungsmethoden basierendem Erhebungs- und Auswertungsinstrumentarium ausgerüsteten, aber nicht weisungsbefugten Schulinspektionen lediglich „objektive Daten zum Stand der Schulentwicklung“ liefern würden, damit aber – sowohl mit der spezifischen Perspektive auf Schulqualität, die sie anlegen (vgl. Kotthoff/Böttcher 2010), als auch durch ihre reale Intervention im Feld – keinerlei Effekte auf die Schulentwicklung *als* Schulentwicklung hätten (vgl. Heinrich 2015a, i.Dr.). In allen mir bekannten Forschungsprojekten werden dementsprechend die „empirisch arbeitenden“ Schulinspektionen als wesentlicher Akteur begriffen, dessen Handlungen wie selbstverständlich für die Analyse der Gesamtkonstellation, aus der dann Schulentwicklung emergiert, in den Blick genommen werden muss.

Überträgt man dieses Bild von einer datengestützten externen Perspektive auf die Einzelschule ohne Weisungsbefugnis nunmehr auf das Bildungssystem insgesamt,² so wird deutlich, dass jedwede sozialwissenschaftliche Forschung, die das Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungspolitik und damit verbundener realer Bildungspraxis vor Ort in den Blick nimmt, wie selbstverständlich von einer handlungsbedeutsamen und damit auch politisch bedeutsamen Einflussnahme der Bildungsforschung ausgehen würde: „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben gemäß der an ‚Tatsachen‘ orientierten Arbeitsweise eine mächtige Rolle, unterschiedliche Akteure in (vor-)politischen Prozessen der Willensbildung und Entscheidungsfunktion zu integrieren.“ (Forster 2015, S. 69)

2 Im BMBF-Verbundprojekt „Funktionen von Schulinspektion: Erkenntnisgenerierung, wissensbasierte Schulentwicklung und Legitimation“ (FKZ: 01JG1304A-B) erweitern wir die empirische Analyse der *Akteurskonstellation* und ihrer intentionalen, kontraintentionalen und transintentionalen Wirkungen i.S. eines Governance-Programms evidenzbasierter Schulentwicklung auf die Rekonstruktion von *Instrumentenkonstellationen* (Schulinspektion in Relation zu anderen Reforminstrumenten wie *Large Scale Assessments*, Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Bildungsstandards, Zentralen Prüfungen, Bildungsberichten etc.) sowie zur Gemengelage der damit auf unterschiedlichen Ebenen situierten und aggregierten Daten (*Datenkonstellation* von Schulinspektionsdaten in Relation zu Schulstatistik, Monitoringdaten, PISA-Daten etc.) (vgl. Heinrich et al. 2014).

7. Etappensiege des Sisyphos?

Wenn die Bildungsforschung nunmehr über „Tatsachen“ bzw. über „Systembeschreibungen“ das Bildungssystem „mit-steuert“, dann wird sie nicht umhin kommen, auch ihr Reflexionswissen hierzu dem öffentlichen Diskurs zur Verfügung zu stellen. Dies wird freilich eine schwierige Aufgabe sein, da Medien und Öffentlichkeit die „Systembeschreibungen“ auf ihre ganz eigene Art und Weise nutzen, ohne dabei den Drang zu verspüren, sich über die Angemessenheit ihrer Interpretationen bei den Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern rückzuversichern. Die Ausgangslage ist eben eine andere als noch zu Max Webers Zeiten – und erfordert dementsprechend auch eine andere Haltung:

„Webers Pathos der Sachlichkeit stand nicht vor dem Problem, sich in einer demokratischen Öffentlichkeit verständlich zu machen und in der Vielzahl der Medien Gehör zu finden. Ohne Ordinarienuniversität fehlt die institutionelle Autorität, von der Webers Gebot der Wertfreiheit noch maßgeblich zehren konnte.“ (Oelkers 2015, S. 41)

Müssen wir also Abschied nehmen von Webers Gebot der Wertfreiheit? Wie kann dann eine eindeutige Positionierung innerhalb uneindeutiger Verhältnisse vorgenommen werden?

Heinz-Elmar Tenorth gehört nun in keiner Weise zu jenen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die die bildungstheoretischen und historischen Implikationen empirischer Bildungsforschung leugnen würden – ganz im Gegenteil (vgl. Tenorth 2004). Allerdings changiert seine Haltung der Kritik in seltsamer Weise, wenn er einerseits scharfsinnig historische Konstellationen analysiert und auf der Notwendigkeit einer pädagogischen Fundierung des Bildungsbegriffs insistiert (so auch im vorliegenden Beitrag) und andererseits aber derart konsequent den Beobachterstatus einnimmt und für eine „Ernüchterung über die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen“ (Tenorth im vorliegenden Heft, S. 282) als handlungsleitender Perspektive votiert. Gegenüber solcher Defensive stellt sich die Frage, ob nicht alternativ eine „offensive Wendung“, d.h., das „Aushalten der Widersprüche“ von humanistischem Bildungsanspruch einerseits, der sich auch praktisch-philosophisch begründen und bearbeiten lässt, und der empirischen Analyse und ihrer „Veröffentlichung“ und „Rezeption“ andererseits möglich wäre (vgl. Heinrich 2015b, i.Dr.). Dies wäre allerdings anders zu denken als in der destruktiven Art, wie dies in der Vergangenheit typischerweise durch Kritiken an der empirischen Bildungsforschung geschah, wenn diese leichtfertig als reduktionistisch und irrational abgewertet wurde und damit zugleich ihre Verdienste dementiert wurden. Ein demgegenüber „engagierter Sisyphos“ wäre ein pädagogisch-konstruktiver Mensch. Voraussetzung hierfür wäre allerdings das Bewusstsein des Sisyphos dafür, dass der Stein zwar immer wieder herunterrollen werde, aber doch niemals wieder bis zum Ursprungsort, sondern immer ein wenig näher am Gipfel – auch wenn die Distanz

letztlich unüberwindbar bliebe („regulative Idee“). Damit wären die empirische Bildungsforschung und ihr Verhältnis zur Bildungspolitik weder im Heldenmythos verankert („Herkulesaufgabe“; vgl. Tenorth im vorliegenden Heft, S. 283) noch im düsteren Absurden (Sisyphos). Man könnte sich den kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforscher sogar als glücklichen Menschen vorstellen ...

Literatur

- Adorno, T.W. (1966/1994): *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Badiou, A. (2005): *Das Sein und das Ereignis*. Aus dem Französischen übersetzt von G. Kamecke. Zürich: Diaphanes.
- Bellmann, J. (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: *Erziehungswissenschaft* 26, H. 50, S. 45-54.
- Benz, A. (2004): Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Benz, A. (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Wiesbaden: VS, S. 125-146.
- Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Beiheft, S. 3-54.
- Forster, E. (2015): Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik. In: *Erziehungswissenschaft* 26, H. 50, S. 65-73.
- Heid, H. (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 2, S. 405-431.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Münster u.a.: Waxmann, S. 47-68.
- Heinrich, M. (2015a, im Druck): Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beitrag zum Thementeil „Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?“* Gastherausgeber: N. Kolleck, I. Bormann und K. Hurrelmann. (Voraussichtliches Erscheinen in H. 6/2015.)
- Heinrich, M. (2015b, im Druck): Der Bildung – Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. Keynote auf der 79. Tagung der AEPF in der Freien und Hansestadt Hamburg am 17. September 2014. Tagungsband (in Vorbereitung), hrsg. von D. Prinz und K. Schwippert. Münster u.a.: Waxmann.
- Heinrich, M./Lambrecht, M./Böhm-Kasper, O./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2014): Funktionen von Schulinspektion? Zum Governance-Programm der Vergewisserung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit. In: Fischer, C. (Hrsg.): *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 19-52.
- Husfeldt, V. (2011): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 2, S. 259-282.
- Klieme, E. (2013): Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 2, S. 433-441.

- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF.
- Kotthoff, H.-G./Böttcher, W. (2010): Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Ein neues Steuerungsmodell für das Schulwesen? Forschungsstrategien und Ergebnisse der schulischen Governance-Forschung. Wiesbaden: VS, S. 295-325.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS, S. 15-54.
- Lambrecht, M./Rürup, M. (2012): Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel „Schulinspektion“. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS, S. 57-77.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (2015): Ist die Erziehungswissenschaft politisch? In: Erziehungswissenschaft 26, H. 50, S. 37-44.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 2, S. 169-182.

Martin Heinrich, Prof. Dr., geb. 1971, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld.

Anschrift: Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de