

Dieter Lenzen

Empirische Bildungsforschung in Deutschland: Rückblick, Zukunft und Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – Fragen an Professor Lenzen

Zusammenfassung

Professor Dieter Lenzen nimmt in dem Interview Stellung zu verschiedenen Themenfeldern, die die Empirische Bildungsforschung im Speziellen, aber auch die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen betreffen. Unter anderem werden die Entwicklung der Empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre und der Stand heute fokussiert. Ebenfalls wird die „Eltern-Kind-Beziehung“ zwischen Erziehungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung thematisiert. Abschließend wird ein Blick in die Zukunft gewagt und die zukünftige Position der Empirischen Bildungsforschung im Wissenschaftssystem diskutiert sowie mögliche Zukunftsthemen angesprochen, welche die Bildungsforschung vermutlich noch beschäftigen werden.

Empirical educational research in Germany: Retrospection, future and importance for educational science – Questions to Professor Lenzen

Abstract

In this interview, Professor Dieter Lenzen comments on diverse issues focusing on empirical educational research, but also on educational science in general. He discusses, among other topics, the development and current situation of empirical educational research. Additionally, he addresses the “parent-child relationship” in educational science and empirical educational research. Finally, the interview turns to the future position of empirical educational research in the scientific system and possible prospective issues.

JERO:

Welches sind die zentralen Verdienste der Empirischen Bildungsforschung, wenn Sie auf die Entwicklung der letzten Jahre zurückblicken? Welches sind die blinden Flecken?

Dieter Lenzen:

Die Empirische Bildungsforschung, wenn der bestimmte Artikel *die* überhaupt gerechtfertigt ist angesichts der großen Spannbreite zwischen quantitativen und qualitativen Methoden, besteht gewiss in der Durchsetzung oder Wiederdurchsetzung des Realitätsprinzips und der Beendigung von pädagogischen Lebenslügen. Was bedeutet das?

Historisch gesehen bot die Erziehungswissenschaft sensu Pädagogik im Sinne ihres geisteswissenschaftlichen Konzepts noch vor der Wende zum 20. Jahrhundert etwas, was für die damalige Gesellschaft von besonderer Bedeutung war: normative Orientierung. Vergessen wir nicht: die Katastrophe der Napoleonischen Kriege, die Restauration in der Mitte des 19. Jahrhunderts, der flüchtige Sieg im Krieg von 1870/71 und dann die Katastrophe des 1. Weltkrieges und das Ende des Kaiserreiches – mehr als 100 Jahre Deutungs- und Orientierungsbedarfe für eine Gesellschaft. Und: die Neigung des politischen Systems, alle dort nicht lös-baren Probleme auf das Erziehungssystem zu verschieben, seien es verlorene Kriege oder gewonnene, die angeblich der deutsche Volksschullehrer gewonnen habe. Höhenflüge und Verbrechen, und insbesondere dann, wenn es im politischen System nicht weiterging – alles das landete im Erziehungssystem als der säkularisierten Deutungs- und Orientierungsmaschinerie, an deren Hebeln zuvor die Repräsentanten des religiösen Systems gesessen hatten.

Erfolgreich konnte ein Erziehungssystem dann sein, wenn es versprach, der nachwachsenden Generation die im politischen System formulierten und gewünschten Orientierungen zu vermitteln. Dass das politische System dabei einem anderen Kommunikationscode (Macht/Nicht-Macht) verpflichtet war als das Erziehungssystem (Wissen/Nicht-Wissen, Können/Nicht-Können, etc.) wurde nicht gewusst. Parsons und Luhmann waren noch nicht geboren.

Wenn man von einer kleinen Episode der Forderung nach empirischer Erziehungswissenschaft am Beginn des 20. Jahrhunderts absieht, hat sich an dieser Realitätsverweigerung oder -verdrehung bis zum Ende des 2. Weltkrieges wenig geändert, gleichgültig ob reformpädagogisch gehofft oder nationalsozialistisch gefordert wurde. Die für sie günstigste Deutung, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem Versagen während der Nazizeit nachträglich prädi-ziert werden konnte, war die, dass die Reduktion der Methodologie auf „Deutung“ systematisch darauf angewiesen ist, dass etwas geschehen sein muss, bevor man es deutet. Ausschwitz musste also geschehen sein, bevor man es deuten konnte. Geisteswissenschaftliche Pädagogik konnte sich insoweit nicht als emanzipatorische Avantgarde verstehen. Dieses hat sich erst langsam entwickelt, verstärkt sicher durch die Studentenbewegung in den 60er und 70er Jahren, aber weiterhin unter der Missachtung von Kausalitäten. Ob große Hypothesen eines

Wilhelm Reich oder eines Theodor W. Adorno empirisch valide sein würden, ob es also strukturelle „Ursachen“ für den faschistischen Charakter gibt, sei es sexuelle Beschränkung oder autoritäre Erziehung, um diese Frage hat sich geisteswissenschaftliche Pädagogik – ebenso wenig wie emanzipatorische – ernsthaft gekümmert.

Die in den 70er Jahren im Gefolge des Positivismusstreits bedeutsamer werdende Empirische Bildungsforschung allerdings auch nicht, da sie eigenartigerweise immer stärker mit konservativen politischen Positionen verbunden war. Dieses verdankt sich dem (unglücklichen) Umstand, dass das „Gute“, Emanzipatorische in der Geisteswissenschaft gesehen wurde und nicht in einem Wissenschaftsverständnis, das zu Unrecht mit Erbsenzählerei konnotiert wurde. Emanzipation als Erziehungsziel wäre möglicherweise erfolgreicher gewesen, wenn man sich von Anfang an Gedanken über „Gütekriterien“ gemacht und den Schulterchluss mit der Empirischen Bildungsforschung gesucht hätte.

Da dieses nicht geschah, hat Empirische Bildungsforschung eines Anlasses bedurft, der wiederum außerhalb des Erziehungssystems entstand, eher im System der Wirtschaft, um diesem methodologischen Ansatz zu seinem Recht zu verhelfen. Die ökonomische Krise nach der globalen Wende hat nach Erklärungen, wenn nicht nach Schuldigen gesucht und die internationalen Vergleichsstudien boten sich als Erklärungen an. Tatsächlich sind sie aber Beschreibungen, deren besondere Leistung darin bestand, zum richtigen Zeitpunkt auf ein zweifellos massives Problem des deutschen Erziehungssystems (sensu Ausbildungssystems) zu verweisen. Dieses ist die historische Leistung von Teilen der Empirischen Bildungsforschung, die daran beteiligt waren. Das politische System hat darauf reagiert und nicht jeder Empirische Bildungsforscher hat sich am Anfang der Neigung enthalten können, handfeste politische Empfehlungen zu geben, obwohl aus Beschreibungen zunächst ja einmal nichts folgt.

Wenn man also nach „blinden Flecken“ sucht, dann gibt es vielleicht auf dem Hemd der Erziehungswissenschaft eher einen bleichen als einen blinden Fleck: Ich meine das Theoriedefizit etlicher Ansätze der empirischen Erziehungswissenschaft. Während geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen hauptsächlich Theorien und Deutungen lieferten und kein valides Wissen, so könnte man extrem zugespitzt sagen, war es bei Teilen der empirischen Erziehungswissenschaft umgekehrt: eine Akkumulation von Fakten und Zusammenhängen, deren Befunde allerdings nicht aus der Verfolgung von theoriegestützten Hypothesen folgten, sondern zunächst einmal aus schierer Beobachtung.

JERO:

Sind die (inter)nationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen „Segen oder Fluch“ für die Empirische Bildungsforschung?

Dieter Lenzen:

Ich würde nicht fragen, ob die (inter)nationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen „Segen oder Fluch“ sind, sondern ob sie Anfang, Höhepunkt oder

Ende der Empirischen Bildungsforschung sein könnten. Von hinten her beantwortet: Das Ende sind sie sicher nicht, da die Empirische Bildungsforschung sicher nicht auf PISA und Co. beschränkt ist, sondern einen im liberalistischen, politischen und wirtschaftlichen System selbstverständlichen Gedanken des Wettbewerbs bedient. Politiker glauben zu wissen, wo sie stehen, auch wenn manche Forschungsergebnisse, landes-, bezirks- oder gar schulscharf geschaltet, unter Kuratel gestellt wurden. Daraus könnte man schließen, dass eine wirkliche Problembearbeitung gar nicht gewünscht wird, sondern vorzugsweise eine Bestätigung der eigenen Politik. Der Jubel über die statistisch einer gerade signifikanten „Verbesserung“ im Mathematikbereich zeigt ja, worum es eigentlich geht: Demonstration von Aktivismus und Erfolg.

Höhepunkt? – wahrscheinlich am ehesten. Der „PISA-Hype“ ist vorbei. Das wirtschaftliche System hat keinen Bedarf daran, zurzeit jedenfalls nicht, ein Versagen auf ein anderes System zu verschieben, ebenso wenig das politische System. Zurzeit finden Probleme nicht im Medium von internationalen Schulleistungen, sondern im Medium von Gefährdung/Nichtgefährdung durch islamistische Terroristen statt. Hier wäre selbst die Erwartung an das Erziehungssystem zu kühn, nämlich Terroranschläge durch Pädagogik zu verhindern. Gleichwohl: Die Übernahme einer Integrationsaufgabe wird erwartet. Das hat aber weniger mit Schulleistungen zu tun als mit der Anpassung an gesellschaftliche Normen. Damit beginnt sofort die Frage, nach welchen Normen denn angepasst oder integriert werden soll. Leitkultur ja oder nein, und in gewisser Weise sind wir damit wieder in der Mitte der 70er Jahre. Wie operationalisiert man denn Leitkultur, so dass messbar wäre, ob ein Integrant einer Leitkultur folgt?

Mit dieser Antwort ist die Alternative „Anfang der Empirischen Bildungsforschung“ im Prinzip mitbeantwortet. Über den Anfang ist sie längst hinweg. Solange nicht erneut massive Fragen gesellschaftlicher Orientierung in den Mittelpunkt rücken, ist an einen Bedeutungsverlust Empirischer Bildungsforschung im nennenswerten Maße nicht zu denken. Sie hat ihren Platz erworben und muss keine großen Anstrengungen unternehmen, um sich zu behaupten.

JERO:

Welche Bedeutung hat die Empirische Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft in Deutschland – und welche Bedeutung hat die Erziehungswissenschaft für die Empirische Bildungsforschung?

Dieter Lenzen:

Die Empirische Bildungsforschung hat das erziehungswissenschaftliche Genre in gewisser Weise rehabilitiert. Man denke nur an die Ketten von gehässigen Journalistenkommentaren, die die Erziehungswissenschaft immer noch als Vehikel der Gesellschaftsveränderung fürchteten, sich mit dem Abdruck von Dissertationstiteln über das Fach lustig machten oder schlicht seine Einstellung verlangten. Das dieses nicht mehr so ist, dass also die Erziehungswissenschaft als breites, nach der Medizin wohl größtes Fach, stabilisiert werden konnte, ist im

Wesentlichen das Verdienst der Empirischen Bildungsforschung. Niemand bezweifelt mehr, dass man mit „der“ Erziehungswissenschaft nichts anfangen könne, sondern im Gegenteil, dass sie gefährlich sei, ist kein Thema mehr.

Welche Bedeutung die Erziehungswissenschaft für die Empirische Bildungsforschung hat, das ist schwerer zu sagen. Wer ist „die Erziehungswissenschaft“? Empirische Bildungsforschung ist ja ein Bestandteil von Erziehungswissenschaft. Die Frage heißt also so gestellt, welche Bedeutung hat die Mutter für das Kind oder die Polizeiwache für den Polizisten? – Ohne Mütter und Wachstube wäre der Beruf des Kindes oder des Polizeibeamten eine frostige Angelegenheit. Empirische Bildungsforschung ist kein Fach, sondern eher eine Fachrichtung oder die Bezeichnung für eine Methodologie. Empirische Forschung kommt ohne Theoriebildung nicht aus. „Die“ Erziehungswissenschaft wird sich allerdings anstrengen müssen, einen fruchtbaren Dialog mit ihren „Kindern“ in theoretischer Hinsicht so zu führen, dass Theorien und operationalisierbare Hypothesen entwickelt werden. Wenn sie das nicht tut, besteht die Gefahr einer endgültigen Abkopplung und das Risiko, dass die DFG tatsächlich glaubt, Empirische Bildungsforschung sei ein Fach. Das ist genauso unsinnig, als wenn eine Forschungsförderungsinstitution ein Fach „Hermeneutik“ von der Germanistik abkoppeln würde, oder Homiletik von der Theologie oder theoretische Physik von der Physik. Insofern haben Mutter und Kind gefälligst zueinanderzufinden, und um die Metapher totzureiten: Die Mutter Erziehungswissenschaft muss Theorien für das Leben des Kindes entwickeln und umgekehrt ist das Kind vielleicht Garant dafür, dass die Mutter sich modernisiert.

JERO:

Die Erziehungswissenschaft hat die Erziehung in ihrem Namen, die Bildungsforschung die Bildung. Welchen Bildungsbegriff sehen Sie aus erziehungswissenschaftlicher Sicht in der Empirischen Bildungsforschung verfolgt?

Dieter Lenzen:

Das ist eine interessante Frage. Ich glaube, dass der Gebrauch des Wortes „Bildung“ im Kompositum „Bildungsforschung“ eher unbedacht und zufällig gewählt wurde. Empirische „Erziehungsforschung“ hätte nicht gepasst, weil damit das Schulsystem nicht erfasst worden wäre. Gleiches gilt für „Empirische Ausbildungsforschung“, da es hier nicht nur um Berufsschulen geht. Präziser war aus meiner Sicht der ältere Begriff der „Lehr-/Lernforschung“, der aber sehr unhandlich und kaum nachvollziehbar war. Im Rückblick auf Klaus Prange muss man aber sagen, dass die Frage vorweg zu klären ist, ob das Spezifikum dessen, womit Erziehungswissenschaft sich beschäftigt oder auch durch was das Erziehungssystem gekennzeichnet ist, Erziehung, Bildung oder doch eher Lernen ist. Mit dieser Frage ist allerdings auch ein Grundsatzproblem berührt: Ist die Konzentration auf Lernen eine Reduktion des gesamten Prozesses des Aufwachsens auf die Dimension von Wissens- und Kompetenzerwerb? Oder ließe sich eine Operation finden, bei der auch das mit Sozialisation Gemeinte oder das mit Erziehung Verfolgte umgriffen wäre? Diese

Debatte ist im Grunde unabgeschlossen, und eine für alle überzeugende Lösung hat sich nicht gefunden. Insofern hat der Begriff „Bildungsforschung“ immerhin für sich, dass Alltagsmenschen damit etwas anfangen können. Sie assoziieren Bildungssystem und meinen damit meistens ohne dies nur die Schule. Das dem Bildungsbegriff innewohnende empathische und sogar humanistische Moment hat bei der Begriffsbildung von „Empirischer Bildungsforschung“ meines Wissens nie eine Rolle gespielt. Andererseits entwickelt ein solcher Begriff eine Eigendynamik, ähnlich der der Theologie, die ja eigentlich in ihrem Namen ein Wissen über Gott insinuiert. Da über ein lediglich aus Offenbarung abgeleitetes Etwas aber nicht gewusst sondern an es nur geglaubt werden kann, wäre der Begriff heute aufzugeben. Auf diesen Gedanken kommt indessen keiner. Also wird es wohl bei der Empirischen Bildungsforschung bleiben, bis jemandem etwas Neues einfällt.

Ein bisschen bedauerlich könnte es sein, dass das mit Bildung einmal gemeinte, nämlich die Selbstbildung der Person als der Humanität verpflichtete Persönlichkeit im Blick auf eine „Höherbildung der Menschheit“ banalisiert sein könnte. Im Augenblick bleibt uns vermutlich nichts anders übrig als von „Bildung I“ und „Bildung II“ zu sprechen. Das ist natürlich nicht ganz ernst gemeint.

JERO:

Welche zukünftige Entwicklung antizipieren Sie für die Empirische Bildungsforschung? Welche (Forschungs-)Schwerpunkte empfehlen Sie ihr für die nächste(n) Dekade(n)?

Dieter Lenzen:

Mit Entwicklungsprognosen für eine Fachrichtung wäre ich sehr vorsichtig. Das Wissenschaftssystem tendiert, schon aufgrund der Projektionen aus dem politischen System, gern dazu, Fragestellungen und Konjunkturen aufzunehmen, um sie zu einem Forschungsfeld, einer Fachrichtung oder sogar zu einem ganzen Fach zu verbauen. Die Wirtschaftswissenschaft im Sinne von Betriebswirtschaft ist ein solches Beispiel, die Linguistik war es in den 70er Jahren des vorangehenden Jahrhunderts und auch die Erziehungswissenschaft gehört dazu. Ich erinnere mich noch gut an die Debatten am Ende der 60er Jahre bei der Einführung des „Diplompädagogen“, dessen Berufs- bzw. Titelbezeichnung zu dem Entwicklungsstand der „Erziehungswissenschaft“ (und nicht „Pädagogik“) eigentlich unpassend war. „Dipl. Erz. Wiss.“ wäre aber zu absurd gewesen, „rer. ed.“ ist es immer noch. Die Selbstteilungsfreudigkeit der Wissenschaften ist ungebrochen und in staatlichen Hochschulsystemen auch erfolgreich. Denn Politiker können durch die Einrichtung entsprechender Lehrstühle Aktivität demonstrieren, wenn ein eigentlich politisch zu lösendes Problem in das Wissenschaftssystem (ähnlich der Praxis in Bezug auf das Bildungssystem) stattfindet.

Aber zu der eigentlichen Frage: Die Empirische Bildungsforschung wird einen gesunden, nicht hysterischen Platz im Rahmen der Sozialwissenschaften haben, hoffentlich als Bestandteil einer Erziehungswissenschaft, zu der sie nach der

„Ablösung vom Elternhaus“ wieder ein normalisiertes Verhältnis auf höherem Niveau entwickeln kann.

Was künftige Forschungsschwerpunkte angeht, so hängen diese leider nicht von Empfehlungen ab. Durch die Umstellung des Wissenschaftssystems auf ein Wettbewerbssystem, innerhalb dessen Politik durch themengebundene Ausschreibungen Schwerpunkte festlegt, sind erhebliche Freiheitsmaße auch für die Erziehungswissenschaft verloren gegangen. Wer teure Forschung realisieren möchte, ist, so gesehen, auf die Deutsche Forschungsgemeinschaft angewiesen, die noch als letzte Bastion die Freiheit der Wissenschaft auch im Sinne der freien Findung von Themen, unabhängig von gesellschaftlichen Konjunkturen verteidigt. Die Frage müsste also eher heißen, welche Schwerpunkte wohl künftig durch Politik – und ein bisschen auch durch Wirtschaft (deren Bedeutung allerdings in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu den Fördersummen steht) – gesetzt werden. Und dann werden es wieder die im politischen System ungelösten, nicht lösbaren oder zur Lösung nicht gewünschten Probleme sein: allem voran Migration, Radikalisierung, religiöse Erziehung, sodann Re-Nationalisierung bis Provinzialisierung, Identitätssicherung (nicht -findung!), schlimmstenfalls sogar Verteidigungsbereitschaft, Normkonformität und manches von dem, was in der Folge der 70er Jahre überwunden schien. Dem werden sich auch weiterhin kompetenzorientierte Thematiken anschließen, wenn es um die Optimierung des Verhältnisses von Lerneffekten und deren Einsatz im öffentlichen und vielleicht auch privaten Leben geht. Möglicherweise werden auch Themen eine Rolle spielen, die mit der vielleicht eingeführten ökonomischen Grundsicherung zusammenhängen, nämlich Modi der Sinnfindung und Motivationssicherung – es wäre schön, wenn wir es schaffen könnten, bei allen Schwierigkeiten der Operationalisierung auch der Empirischen Bildungsforschung Aufgaben zu übertragen, die mit den Entstehungsbedingungen humanen Handelns und Existierens durch Erziehung, Bildung und Sozialisation der Subjekte hindurch verbunden sind: mehrdimensionale Bildung.