

Bildungsmonitoring und Bildungsforschung

Norbert Maritzen/Jenny Tränkmann

Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings

Bericht

Björn Hermstein/Ina Semper/Nils Berkemeyer/Lisa Mende

Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten
seitens der Bildungsforschung

Diskussion

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog –
Lernprozesse und Irritationen

Martin Heinrich

Neue „Vergessene Zusammenhänge“?

Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnis-
bestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung

Klaus-Jürgen Tillmann

Empirische Bildungsforschung als Aufklärung?

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), Dr. habil. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Geschäftsstelle: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld/Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de
Geschäftsführung: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzl (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicole Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Bremen), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 53,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 € inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 16,50 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Druck: Buschmann GmbH, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

**Editorial zum Schwerpunktthema:
Bildungsmonitoring und Bildungsforschung** 229

BILDUNGSMONITORING UND BILDUNGSFORSCHUNG

Norbert Maritzen/Jenny Tränkmann

Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings..... 232

BERICHT

Björn Hermstein/Ina Semper/Nils Berkemeyer/Lisa Mende

**Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten
seitens der Bildungsforschung**
Die Beispiele Bildungsberichterstattung, Schulinspektion
und Vergleichsarbeiten 248

DISKUSSION

Heinz-Elmar Tenorth

**Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog –
Lernprozesse und Irritationen** 264

Martin Heinrich

Neue „Vergessene Zusammenhänge“?
Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths
Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung..... 285

Klaus-Jürgen Tillmann

Empirische Bildungsforschung als Aufklärung? 299

REZENSION 315

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

4

2015

Vorschau

Themenschwerpunkt: Bildungsbiographie und Schulstatistik

Im Jahr 2003 haben die Amtschefs der Kultusministerien mit der Verabschiedung des so genannten Kerndatensatzes die Schaffung einer einheitlichen Datengrundlage für schulstatistische Individualdaten beschlossen. Die meisten Länder konnten bislang den Beschluss umsetzen, in einigen Ländern ist die Umsetzung noch offen, da die Beauftragten für den Datenschutz Bedenken angemeldet haben.

Einer der Vorteile des Kerndatensatzes ist die Möglichkeit, durch eine Verknüpfung der Daten der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt individuelle Bildungsbiographien abbilden zu können. Für ein Bildungsmonitoring oder für die Bildungsforschung ist dies besonders attraktiv, wenn zusätzlich Leistungs- oder ergänzende Befragungsdaten einbezogen werden können.

Ziel des thematischen Schwerpunktes ist es, das Potenzial einer Verknüpfung von schulischen Individualdaten für ein elaboriertes Bildungsmonitoring und für die Bildungsforschung darzustellen. Im Mittelpunkt stehen Ansätze und Erfahrungen europäischer Nachbarländer sowie Kooperationen zwischen staatlichen Datenproduzenten und wissenschaftlich arbeitenden Einrichtungen zur Nutzung von verknüpften Daten sowie der Umgang mit den bei einer Verknüpfung von Individualdaten zusätzlich entstehenden datenschutzrechtlichen Herausforderungen.

Heft 4 erscheint im Dezember 2015.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

Editorial to the Focus Topic:

Educational Monitoring and Educational Research..... 229

EDUCATIONAL MONITORING AND EDUCATIONAL RESEARCH

Norbert Maritzen/Jenny Tränkmann

Normative Foundations of Educational Monitoring..... 232

REPORT

Björn Hermstein/Ina Semper/Nils Berkemeyer/Lisa Mende

**The Exploration of Educational Monitoring Instruments
by Educational Research**

Taking the Examples of Educational Reporting, School Inspection,
and State-wide Comparative Tests 248

DISKUSSION

Heinz-Elmar Tenorth

**Educational Research and Educational Policy in Dialogue –
Learning Processes and Irritations**..... 264

Martin Heinrich

New “Forgotten Links”?

Educational Discomfort on the Occasion of Heinz-Elmar Tenorth’s
Determination of the Relationship between Educational Policy
and Educational Research 285

Klaus-Jürgen Tillmann

Empirical Educational Research as Enlightenment? 299

REVIEW 315

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

4

2015

Preview

Focus Topic: Educational Biography and School Statistics

In 2003, the Department Heads of the Ministries of Education and Cultural Affairs enacted the generation of a consistent data set for individual school statistical records by approving the so-called core set of data. Most of the Federal States have meanwhile been able to implement the enactment; in some States, the implementation is still outstanding, as the data protection officers have raised concerns.

One of the gains of the core set of data is the possibility to map individual education biographies by linking students' data longitudinally. This is especially attractive for educational monitoring or for educational research, when performance data or supplemental survey data can be included additionally.

The focus topic aims at depicting the potentials of linking individual education data for an elaborated educational monitoring and for educational research. It focuses on approaches and experiences of European neighboring countries, on co-operations between state-run data producers and scientific institutions for the use of linked data, and on the handling of the data protection implications that emerge from the linking of individual data.

Issue 4 will be out in December 2015.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Bildungsmonitoring und Bildungsforschung

Editorial to the Focus Topic: Educational Monitoring and Educational Research

Einige der zentralen internationalen und nationalen *Large Scale Assessments* im Schulbereich wurden in den vergangenen Jahren von der KMK in eine umfassende Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring eingebettet. Zugleich erlebte – zumindest in Deutschland – die (quantitative) empirische Bildungsforschung durch zielgerichtete Förderaktivitäten der Deutschen Forschungsgemeinschaft und insbesondere des Bundesministeriums für Bildung und Forschung einen ungemeinen Aufschwung.

Kaum geklärt ist allerdings bislang das Verhältnis von Bildungsmonitoring und Bildungsforschung. Bildungsmonitoring ist als wissenschaftliche Dienstleistung nicht unabhängig von den Auftraggebern. Wenig diskutiert sind auch die oftmals nur implizit wahrnehmbaren normativen Grundlagen eines Bildungsmonitorings. Auf der anderen Seite steht die vielfach proklamierte Unabhängigkeit der Forschung. Wird diese durch gezielte Förderaktivitäten der Geldgeber eingeschränkt? Ist die Förderung der empirischen Bildungsforschung eventuell „nur“ Mittel zum Zweck eines umfassenden Bildungsmonitorings? Und schließlich: Wie sehen angesichts der unterschiedlichen Handlungslogiken die Kommunikationsstrukturen zwischen den empirischen Bildungsforscherinnen und -forschern und den bildungspolitisch Verantwortlichen aus?

In dem thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Heftes werden einige Aspekte der angesprochenen Fragen aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Er erweitert damit den Schwerpunkt „Steuerungsimpulse durch PISA?“ des Heftes 2/2015. Zugleich knüpft er an zwei Beiträge zur Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring aus Heft 4/2014 der DDS sowie einige in der Reihe „Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge“ erschienene Beiträge an.

Norbert Maritzen und *Jenny Tränkmann* gehen in dem den Themenschwerpunkt einleitenden Beitrag den impliziten und expliziten Begründungszusammenhängen des Bildungsmonitorings nach. Sie skizzieren eingangs Referenzkonzepte für den Blick, mit dem „das Bildungsmonitoring“ auf seine Gegenstände schaut und diese konstituiert. Dabei betrachten sie zunächst den Begriff der „Bildung“ im Bildungsmonitoring,

um dann auf gerechtigkeits-theoretische Aspekte und normative Implikationen der empirischen Wirklichkeitserfassung einzugehen. Abschließend zeigen sie, welche normativen Effekte der Status des Bildungsmonitorings als politisch institutionalisiertes Element staatlicher Steuerungssysteme hat.

Die Etablierung des Bildungsmonitorings wird von der empirischen Bildungsforschung kontinuierlich begleitet. Unter welchen Gesichtspunkten einzelne Monitoring-instrumente in Vorhaben der empirischen Bildungsforschung thematisiert werden, steht im Fokus des Berichts von *Björn Hermstein*, *Ina Semper*, *Nils Berkemeyer* und *Lisa Mende*. Sie stellen hierzu Forschungsvorhaben zu den drei zentralen Elementen „Bildungsberichterstattung“, „Schulinspektion“ und „Vergleichsarbeiten“ systematisiert vor. Erkennbar wird dabei unter anderem eine Kongruenz der Analysemodelle und Fragestellungen der Bildungsforschung mit den politisch formulierten Zwecksetzungen.

Heinz-Elmar Tenorth interpretiert in seinem Diskussionsbeitrag den jüngeren Dialog von Bildungsforscherinnen und -forschern und den bildungspolitisch Verantwortlichen als Kommunikation zwischen Systemen mit unterschiedlichen Handlungslogiken (Macht vs. Wahrheit) und differenten Zeitmustern und Sozialformen und beschreibt, wie dennoch Verständigung erreicht wurde. Er identifiziert eine emergente, zugleich stabile und flüchtige Form der Kommunikation sowie einen Konsens in einer theoretischen Modellierung des gemeinsamen Themas. Beides zusammen ist seiner Auffassung nach für beide Akteure attraktiv, weil dadurch Wissensproduktion, Kooperation und autonome Praxis ermöglicht werden. Es seien dabei gleichermaßen wechselseitige Erfolge, produktive Lernprozesse und Irritationen zu verzeichnen. Der Bildungsforschung komme zunehmend die Funktion eines „Unzufriedenheitsgenerators“ zu. Sie könne trotz aller Evidenzrhetorik politische Hoffnungen auf unmittelbar handlungsrelevante Ergebnisse nicht systematisch bedienen. Nüchternheit in den wechselseitigen Erwartungen sei deshalb nicht zufällig das heutige Ergebnis.

Ausgehend von einer Kritik am distanzierten Beobachterstatus empirischer Forschung geht *Martin Heinrich* in seinem Diskussionsbeitrag der Frage des spezifischen Interdependenzverhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik nach und fragt, welche Rolle sich empirische Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher innerhalb des aktuellen politischen Kontextes selbst zuschreiben könnten und sollten. Die traditionellen Argumentationsfiguren (Werturteilsdebatte und Positivismusstreit) werden von ihm zurückgewiesen. Stattdessen plädiert er angesichts der neuen Akteurskonstellation mit einer zunehmend politisch wirksamen empirischen Bildungsforschung und einer durch evidenzbasierte Steuerung zumindest partiell sich anderer Legitimationsmuster bedienenden Bildungspolitik für eine reflexiv-kritische, aber auch kritisch-konstruktive Positionierung der empirischen Bildungsforscherinnen und -forscher.

In dem Titel „Empirische Bildungsforschung als Aufklärung?“ des Diskussionsbeitrages von *Klaus-Jürgen Tillmann* finden sich zwei Begriffe, die höchst unterschiedliche Assoziationen wecken: Aufklärung ist ein zentraler Begriff der abendländischen Geistesgeschichte; er beschreibt sowohl eine historische Epoche im 17. und 18. Jahrhundert als auch ein bis heute gültiges Konzept von Wissenschaft und Vernunftgebrauch. Demgegenüber ist Bildungsforschung ein sehr junger Begriff, der eher technische Assoziationen auslöst – von Fragebögen über Computer-Berechnungen bis hin zu Drittmitteln. Nach einer Diskussion der Fragen „Was ist Bildungsforschung?“ und „Was bedeutet es, von der Bildungsforschung ‚Aufklärung‘ zu erwarten?“ untersucht der Autor in exemplarischer Weise zwei Projekte der empirischen Bildungsforschung (PISA 2000, COACTIV) hinsichtlich ihres Platzes zwischen Sozialtechnologie und Aufklärung. Abschließend leitet er aus den Ergebnissen seiner Untersuchung kritische Anfragen an die gegenwärtige empirische Bildungsforschung ab.

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

BILDUNGSMONITORING UND BILDUNGSFORSCHUNG

DDS – Die Deutsche Schule
107. Jahrgang 2015, Heft 3, S. 232-247
© 2015 Waxmann

Norbert Maritzen/Jenny Tränkmann

Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings

Zusammenfassung

Der Beitrag geht den impliziten und expliziten normativen Begründungszusammenhängen des Bildungsmonitorings nach. Ausgehend von der semantischen Spannung, die dem Kompositum „Bildungsmonitoring“ inhärent ist, werden Referenzkonzepte skizziert, die die Perspektive steuern, mit der das Bildungsmonitoring auf seine Gegenstände schaut und diese konstituiert. Betrachtet wird dabei zunächst der Begriff der „Bildung“ im Bildungsmonitoring, um dann auf gerechtigkeitstheoretische Aspekte und normative Implikationen der empirischen Wirklichkeitserfassung einzugehen. Abschließend wird gezeigt, welche normativen Effekte der Status des Bildungsmonitorings als politisch institutionalisiertes Element staatlicher Steuerungssysteme hat.

*Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Normativität, Bildungstheorie, Gerechtigkeits-
theorie, Governance, Bildungspolitik*

Normative Foundations of Educational Monitoring

Abstract

The article deals with the implicit and explicit normative contexts of justification for the need of “Bildungsmonitoring” (educational monitoring). Starting from the semantic tension inherent to the compound “Bildungsmonitoring”, we outline reference concepts characterizing the perspective with which Bildungsmonitoring approaches and defines its objects of research. After discussing the concept of “Bildung” in the context of “Bildungsmonitoring”, we address aspects related to theories of justice and reflect upon normative implications of empirical portrayals of reality. Finally, we show the normative effects of “Bildungsmonitoring” in its position as a politically institutionalized element of state control systems.

Keywords: educational monitoring, normativity, theory of justice, governance, evidence-based policy

Das Irritationspotenzial des Begriffs „Bildungsmonitoring“ ist – wenn man zum Beispiel die publizistisch geführten Auseinandersetzungen um „PISA & Co.“ verfolgt – ungebrochen. Das verwundert nicht, scheinen doch zwei gänzlich verschiedene Traditionslinien des Vernunftgebrauchs in dem Kompositum „Bildungsmonitoring“ zusammengezwungen zu sein: Die historisch aufgeladene Idee „subjektiver Bildung“ wird verknüpft mit der Vorstellung einer „objektiven Wirklichkeitsüberwachung“. Aber auch darüber hinaus zeigen sich bei näherer Betrachtung des Begriffs Schwierigkeiten: Bildungsmonitoring eröffnet das Versprechen auf neutrale und objektive Ergebnisse, die insbesondere durch die verwendeten Methoden mit ihren hohen Maßstäben an Objektivität, Validität und Reliabilität gewährleistet werden sollen. Dabei wird leicht übersehen, dass in das Bildungsmonitoring selbst von Beginn an Wert- und Urteilsmaßstäbe eingearbeitet sind, ohne die ihm die Grundlage entzogen würde.

Der Beitrag geht der normativen, theoretisch zu fassenden Grundierung des Bildungsmonitorings nach. In einem ersten Schritt wird der semantische Rahmen abgesteckt, der mit dem Begriff evoziert wird und der auf Schwierigkeiten der theoretischen Verortung verweist. Anschließend werden einige normative Referenzkonzepte skizziert, die die Perspektive steuern, mit der das Bildungsmonitoring auf seine Gegenstände schaut und diese konstituiert. Abschließend wird gezeigt, dass auch sein Status als Element (meist) staatlicher Steuerungssysteme Rückwirkungen auf die normativen Substrate des Bildungsmonitorings hat. Die Analyse verwendet dabei den Begriff „Bildungsmonitoring“ als eine Art Sammelbegriff für unterschiedliche Verfahren (z.B. *Large Scale Assessments* oder Bildungsberichterstattung), wohl wissend, dass die aufgewiesenen normativen Aspekte jeweils fallbezogen ausdifferenziert werden müssten.

1. Bildungsmonitoring – eine Aufgabe „zwischen den Stühlen“

Bildungsmonitoring ist die laufende Beobachtung der Rahmenbedingungen, Verlaufsmarkte, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen mit Hilfe empirischer Methoden (empirische Wissenschaften, Statistik) mit dem Ziel, administrative und politische Handlungsbedarfe und Interventionsmöglichkeiten aktuell und prospektiv zu erkennen. Es hat im Wesentlichen drei Funktionen: 1. die Zertifizierung mittels Verfahren der Qualitätsbescheinigung anhand vorgegebener Normen; 2. die Diagnostik für systemisches Lernen durch auf Dauer gestellte Beschaffung und Bereitstellung von Informationen zum Zwecke der Entscheidungsvorbereitung; 3. die Rechenschaftslegung mit dem Ziel der Gewährleistung eines geregelten Zugangs zu qualitätsrelevanten Informationen für unterschiedliche Akteure. Bildungsmonitoring unterstützt mit empirischen Verfahren vor allem die Systemsteuerung durch

Aufbereitung übergreifender Informationen zu Entwicklungen und Problemlagen (zu diesem Grundverständnis siehe Scheerens/Glas/Thomas 2003).

In dieser Arbeitsdefinition wird bereits deutlich, dass Bildungsmonitoring ein multi-dimensionales Unternehmen mit einer Vielzahl theoretischer und praktischer, operationaler und institutioneller Referenzen ist. Schon der Begriff hat eine semantisch changierende Aura. Das ist Stärke und Schwäche zugleich. Stellt man, ohne den systematischen Anspruch einer kontrastiven begriffs- bzw. ideengeschichtlichen Analyse zu erheben, tentativ die semantischen Felder der beiden Teilbegriffe „Bildung“ und „Monitoring“ plakativ einander gegenüber, scheint das eigentümlich Irritierende auf:

„Bildung“	vs.	„Monitoring“
Begriff geistesgeschichtlicher Provenienz		Begriff technikgeschichtlicher Provenienz
Bildungsbegriff: subjektive Perspektive		Perspektive der Objektivierung
ganzheitliches Subjektverständnis		Partialisierung des Objektes
Geworden-Sein: diachrone Perspektive		So-Sein: synchrone Perspektive
Fluchtpunkt: kritische Reflexion und Emanzipation		Fluchtpunkt: Unterwerfung unter eine technische Rationalität
Erziehung als Inkommensurables		(Be-)Rechenbarkeit, Machbarkeit, Steuerbarkeit

Das, was mit den beiden Teilbegriffen des Kompositums evoziert wird, könnte unterschiedlicher kaum sein. Sowohl die theoretische Herkunft der jeweils „mitgeführten“ Konzepte als auch zentrale, hier nur exemplarisch apostrophierte Theoreme, auf die sich diese Konzepte fundamental beziehen, sind epistemologisch diametral unterschieden. Ganz unterschiedliche erkenntnistheoretische Räume sind hier unter dem Dach eines zusammengesetzten Begriffs vereint. Das bedürfte eigentlich einer genaueren Analyse.

Auch wenn man versucht, das Bildungsmonitoring einem Wissenschaftstyp zuzuordnen, zeigt sich die „Unbestimmtheit“ des Unternehmens. Habermas (vgl. 1965, 1968) hat bekanntlich drei Wissenschaftstypen mit jeweils spezifischen, die Erkenntnisbemühung leitenden Funktionen unterschieden:

- empirisch-analytische Wissenschaften mit einem technischen Erkenntnisinteresse, das auf Verwertbarkeit zielt;
- historisch-hermeneutische Wissenschaften mit einem praktischen Erkenntnisinteresse, das auf Handlungsorientierung und Verständigung zielt;
- kritische Sozialwissenschaften mit einem „emanzipatorischen“ Erkenntnisinteresse, welches das menschliche Subjekt „befreien“ will.

Betrachtet man Verfahren, Produkte und Funktionen des Bildungsmonitorings vor der Folie dieser Typologie genauer, so ist zu konstatieren, dass eine eindeutige Zuordnung schwerfällt. Um es am Beispiel etwa der Bildungsberichterstattung nur anzudeuten: Bildungsberichte basieren im Wesentlichen auf Verfahren der Statistik und der empirischen Sozialforschung, kommen in ihren Darstellungen aber ohne historisch-hermeneutisch verfahrenende Interpretation von Gegenständen nicht aus und beanspruchen zugleich, Grundlagen für eine kritische Analyse von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Problemlagen im Bildungsbereich zu liefern. Dies ließe sich gut an der Gesamtkonzeption für den Bericht „Bildung in Deutschland“ zeigen, die geprägt ist von impliziten und expliziten Bezügen auf die o.a. funktionalen Unterscheidungen.¹

Vorläufiges Fazit: Bildungsmonitoring als institutionalisierte Ausübung einer wissenschaftlichen Profession ist von Anfang an

- wissenschaftstheoretisch „zwischen den Stühlen“ platziert,
- konzeptionell vieldimensional/interdisziplinär,
- durchwirkt von widersprüchlichen Konzeptionen und Ansprüchen,
- historisch kontingent und
- eingespannt in verschiedene, uneinheitliche Erkenntnisinteressen.

2. Normative Referenzkonzepte des Bildungsmonitorings

Wenn es beim Bildungsmonitoring um die systematische und wissenschaftlich fundierte Beobachtung von Bildungsprozessen und -ergebnissen geht, so bedarf es einer Begründung (vgl. ausführlicher auch Maritzen/Tränkmann 2014),

- was Bildung in diesem Zusammenhang bedeutet,
- nach welchen Kriterien Wirklichkeitsausschnitte ausgewählt, strukturiert und bewertet werden und
- welches die Implikationen der dabei gewählten Verfahren sind.

2.1 Die Bildung im Bildungsmonitoring

In bildungstheoretischer Tradition wird immer wieder hervorgehoben, dass es bei „Bildung“ um mehr gehe als nur um die „Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform“, sondern um die „Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, S. 509). Bei Bildung gehe es, wie Alfred Schäfer dies umschreibt, um die „Personwerdung des

¹ Vgl. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf>; Zugriffsdatum: 11.06.2015.

Menschen im Spannungsfeld zwischen Individuierung und Vergesellschaftung“, wobei die Bildungskategorie eine bestimmte Funktion habe: „Sie steht [...] gegen die Vorstellung der Möglichkeit der problemlosen Einheit von Vergesellschaftung und Individuierung. Sie steht gegen eine unproblematische Perspektive gegenüber gesellschaftlichen Imperativen [...] also [...] gegen jede funktionalistische sozialisations-theoretische Perspektive.“ (Schäfer 2009, S. 186)

Bildungsprozesse befähigen demnach zur Kritik und zur Transformation der gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und Denkmuster. Betrachtet man nun Maßnahmen des Bildungsmonitorings, so drängt sich der Verdacht auf, dass im Bildungsmonitoring dieses zentrale Element der Bildungsidee konterkariert wird. Denn dessen Instrumente wie z.B. Bildungsstandards, Kompetenzmodelle oder Stufenmodelle von Unterrichtsqualität setzen Normen (bestimmen also aus der aktuellen gesellschaftlichen Verfasstheit heraus positive Bildungsziele), die dann so operationalisiert werden, dass eine vorfindliche Wirklichkeit in Relation zu diesen Normen empirisch gemessen werden kann. Bildung wird damit scheinbar ihrer gesellschaftskritischen Komponente vollständig beraubt und zu einem funktionalen „Substratbegriff“ (Tenorth 1997, S. 976), der Empirie anleitet.

Diesem Vorwurf lässt sich entgegenhalten, dass im Zuge der Entwicklung wichtiger Grundlagen des Bildungsmonitorings bereits bildungstheoretische Verortungen begründet und kritisch diskutiert worden sind (vgl. Klieme et al. 2003; Baumert et al. 2001, S. 19ff.). Insbesondere ein Sachverhalt ist in diesem Kontext von Bedeutung: Obwohl das Bildungsmonitoring darauf angewiesen ist, systematisch Informationen über individuelle Bildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen einzubeziehen, hat es nicht den Anspruch und das Ziel, Bildungsprozesse der einzelnen Individuen um ihrer selbst willen zu beobachten und festzuschreiben. Stattdessen geht es übergreifend um die Frage, ob für alle Individuen der je individuelle Anspruch bzw. das Recht auf Bildung, wie es beispielsweise auch alle Schulgesetze formulieren, angemessen verwirklicht wird. Leitende Frage einer so gewendeten bildungstheoretischen Fundierung des Monitorings ist: Legen Bildungsinstitutionen substanzielle und hinreichende Grundlagen für die Bewährung eines jeden in der gesellschaftlichen Praxis? Nicht das Subjekt, das qua vorgeschriebener Bildungsziele vergesellschaftet und kontrolliert werden soll, steht also im Aufmerksamkeitsfokus des Bildungsmonitorings, sondern eine „zu erbringende Leistung der Gesellschaft für alle Heranwachsenden“ (Tenorth 2004, S. 173).

Diese Argumentation sieht genau in der Frage nach der angemessenen Umsetzung des Rechts auf Bildung den Diskurs um das Konzept der „Grundbildung“ bzw. der „Basiskompetenzen“ aufgerufen. Dahinter steht die Idee, dass es für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur Grundvoraussetzungen in Form von Kompetenzen als „basalen Kulturwerkzeugen“ (Baumert et al. 2001, S. 20) gibt. Bildung ist in diesem Sinne – mit einer Formulierung von Tenorth (2004, S. 172) – „die Generalisierung

von kognitiven und motivationalen, normativen und sozialen Prämissen für das Handeln“. Ohne den Erwerb dieser Grundkompetenzen ist auch Bildung in einem emphatischen Möglichkeitssinn eben nicht realisierbar, denn auch die kritische Distanznahme von gesellschaftlichen Vorgaben und ihrer Transformation setzt bestimmte basale Fähigkeiten voraus, die ausnahmslos jedem zuteil werden müssen. Auf die Identifizierung des Ausmaßes, in dem Bildungssysteme dies leisten, sind aber Verfahren des Bildungsmonitorings bezogen.

2.2 Gerechtigkeit als Fluchtpunkt

Der oben skizzierte Bildungsbegriff setzt ein grundsätzliches normatives Vorzeichen für die Aufmerksamkeitssteuerung des Bildungsmonitorings: Es hat sich für alle erfassbaren Voraussetzungen, Bedingungen, Erscheinungsformen und Folgen einer erreichten bzw. verfehlten Mindest-„Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinson 1969/1973, S. 13) zu interessieren. Mit dieser Fokussierung des Blicks auf Bildungswirklichkeit ist freilich noch nicht entschieden, nach welchen Kriterien das so eingegrenzte Beobachtbare und Beschreibbare kategorisiert wird. Es bedarf also zusätzlicher theoretischer Überlegungen, um den Grad und die Formen der (Nicht-)Einlösung von Bildungsansprüchen zu klassifizieren.² Zu diesem Zweck wird i.d.R. auf gerechtigkeitstheoretische Überlegungen recurriert. Welche bildungsrelevanten Wirklichkeitsausschnitte kommen also in den Blick, wenn man auf Gerechtigkeit als das Erkenntnisinteresse steuernde Kategorie recurriert? Diese Frage bildet die erkenntnisleitende Folie eigentlich immer dann, wenn beispielsweise von der Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen, von Disparitäten der Bildungsbeteiligung und im Zugang zu Bildungsgelegenheiten oder von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung die Rede ist.

Bei genauerer Betrachtung von Befunden des Bildungsmonitorings gehen unterschiedliche, zum Teil widerstreitende Gerechtigkeitskonzeptionen in die Aufbereitung empirisch generierter Datenlagen ein: Konzepte der *Verteilungsgerechtigkeit* stellen, da ihre Annahmen leicht operationalisiert werden können, vielleicht die am häufigsten verwendete theoretische Folie dar, vor der empirische Befunde identifiziert, strukturiert und bewertet werden. Die Verteilungsgerechtigkeit ist zum Beispiel verletzt,

- wenn Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Leistungen am Ende der Sekundarstufe I keine identischen Zugangsmöglichkeiten zur gymnasialen Oberstufe haben,

2 Im Rahmen dieser Darstellung ist es nicht möglich, die ideengeschichtliche Tradition des Gerechtigkeitsbegriffs im Kontext des Erziehungssystems herauszuarbeiten (vgl. z.B. Flitner 1988; Hübner 2013; Lenzen 1998; Oelkers 2008). Auch die bildungspolitischen Konjunkturen des Begriffs, insbesondere als Ingredienz der Chancengleichheitsdebatte, können hier nicht nachgezeichnet werden (siehe kritisch Heid 1988).

- wenn Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarer Schulleistung in demselben Bildungsgang unterschiedliche Chancen haben, tatsächlich den gleichen Abschluss zu erhalten, oder
- wenn Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Schulleistungen unterschiedliche Durchschnittsnoten erhalten.

Verfahren des Bildungsmonitorings gehen mit dieser theoretischen Perspektive systematisch institutionalisierten Verteilungs- und Zuweisungsstrukturen nach und zwar auf verschiedenen Ebenen: bei der Schullaufbahnregulierung durch Noten, bei der Ausstellung von Zertifikaten, bei komplexen leistungsbezogenen Zuweisungsprozessen im Übergang zwischen Schulen, Schulstufen oder Schulformen u.a.m. Immer spielt die Frage eine entscheidende Rolle: Werden in diesen Prozessen individuelle Chancen und Teilhabemöglichkeiten gemessen an für alle vergleichbaren Kriterien (z.B. Schulleistung) gerecht verteilt? Aufgrund einer in den letzten Jahren immens gewachsenen empirischen Befundlage besteht mittlerweile Konsens dahingehend, dass die kritischen Stellen für die Entstehung von Ungleichheiten und damit von Verteilungsungerechtigkeiten die Übergangsschwellen im Bildungssystem sind (vgl. z.B. Baumert/Schümer 2001; Bellenberg/Klemm 1998; Schnabel et al. 2002). Insbesondere für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (vgl. z.B. Maaz et al. 2010), aber auch für andere vor- oder nachgelagerte Übergänge konnten systematische Wirkungsmechanismen der Entstehung nicht nur ungleicher, sondern ungerechter Verteilungen nachgewiesen werden (vgl. z.B. Baumert/Schümer 2001; Bos et al. 2004; Ditton 2005, 2007; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997; Maaz/Nagy 2009; Maaz et al. 2010; Pietsch 2007).

Geht der an Rawls (2006) orientierte Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit stark von allgemein geltenden Prinzipien aus, nimmt der insbesondere von Amartya Sen (2010) und Martha C. Nussbaum (2010) entwickelte *Befähigungsansatz* konkrete Lebensbedingungen in den Blick und fragt: Welches sind die personalen, gesellschaftlichen, institutionellen Mindestvoraussetzungen, die den Fähigkeitserwerb eines jeden so unterstützen, dass er im Rahmen eines gegebenen gesellschaftlichen Kontextes ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben führen kann? Mit Blick auf das Bildungssystem fokussiert eine solche Sichtweise auf Gelegenheitsstrukturen von Bildungsprozessen, indem danach gefragt wird, inwieweit in institutionalisierten Strukturen (z.B. Unterricht oder Lerngruppen) systematisch Prozesse ermöglicht und praktisch relevante Voraussetzungen angelegt werden, die die Befähigung des Einzelnen zu einer befriedigenden Daseinsvorsorge und Daseinsbewältigung gewährleisten. Der theoretische Ansatz weist eine hohe Anschlussfähigkeit an das funktionale Bildungsverständnis auf, wie es in Projekten des international vergleichenden Bildungsmonitorings (v.a. PISA) zugrunde gelegt wird. Die Virulenz vor allem der ersten für Deutschland wenig schmeichelhaften PISA-Ergebnisse lag vielleicht besonders darin, dass das Bildungsmonitoring eklatante Verletzungen der Befähigungsgerechtigkeit im Sinne einer riskanten, institutionell erzeugten

Einschränkung der Zukunftsfähigkeit von Teilen der nachwachsenden Generation offenbarte.

Auch ein *anererkennungstheoretischer* Ansatz der Gerechtigkeit besitzt eine hohe Relevanz als mögliche Grundlegung des Bildungsmonitorings. Axel Honneth (1992, 2000, 2011) unterscheidet drei Formen der Anerkennung: Liebe, Respekt und soziale Wertschätzung, für die er negativ komplementäre Grundformen der Missachtung bestimmt: den physischen Übergriff, die soziale Exklusion („Entrechtung“) und die Entwertung einer identitätsstiftenden Lebensform. Der Begriff „Anerkennung“ stellt bei Honneth nicht so sehr eine moraltheoretische Begründung von sozialer Wertschätzung oder der sozialen Anerkennung von Minderheiten dar. Er ist viel grundlegender gemeint: Soziale Anerkennung ist vor allem als eine konstitutive Voraussetzung von Gesellschaftlichkeit überhaupt gedacht (siehe auch Stojanov 2006). Folgt man diesem Ansatz, ist ein Bildungswesen dann gerecht, wenn in ihm die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung institutionalisiert und handlungsleitend für die pädagogische Praxis sind. Auf unseren Kontext angewandt kommen damit insbesondere solche Prozessqualitäten von Bildung in den Blick, die es ermöglichen bzw. verhindern, dass Einzelne in Bildungsinstitutionen systemische Anerkennung im Sinne von uneingeschränkter, von Merkmalen ihrer Herkunft und ihres Seins unabhängiger Einbindung in Sozialität erfahren. Dass eine solche Perspektive von hoher praktischer Bedeutung für die Institutionalisierung von Bildungsprozessen ebenso wie für deren Beobachtung ist, ließe sich beispielsweise im Kontext der Transformation des Schulwesens zu einem inklusiven System unschwer zeigen.

2.3 Normative Implikationen von Verfahren

Auch in methodischer Hinsicht ist der Normativität des Bildungsmonitorings nicht zu entkommen. Zum einen können die in der Regel quantitativ-empirischen Verfahren des Bildungsmonitorings nicht verdecken, dass immer auch Normen am Werke sind, die die Auswahlprozesse für die empirische Wirklichkeitserfassung steuern, Referenzmaßstäbe temporaler, sozialer oder kriterialer Art bereitstellen oder wertende Kommentierungen einfärben.³ Man tut also gut daran, sich mit der Normativität als Prämisse auch der empirischen Methoden des Bildungsmonitorings

3 Dass empirischen Verfahren Normativität inhärent ist, ist beileibe keine neue Erkenntnis. Erinnerung sei nur an die Streitgeschichte der deutschsprachigen Soziologie, vor allem an den Werturteilstreit vor dem ersten Weltkrieg zwischen Max Weber, Werner Sombart und Gustav Schmoller, an den Methodenstreit in den Zwischenkriegsjahren zwischen Vertretern eines naturwissenschaftlichen Methodenideals (Methodenmonismus) und den Gegnern der Übernahme dieser Methoden in die Sozialwissenschaften (Methodendualismus) oder an den Positivismusstreit der 1960er-Jahre zwischen Vertretern des Kritischen Rationalismus (v.a. Karl Popper und Hans Albert) und Vertretern der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (v.a. Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas).

auseinanderzusetzen. Als theoretisches Problem wird dies auch zunehmend in der Erziehungswissenschaft diskutiert (vgl. exemplarisch Benner et al. 2013; Krinninger/Müller 2012; Müller 2013).

Eine wichtige Norm ist der Anspruch der Messbarkeit (siehe kritisch Koch 2004). Nur was zählbar oder messbar ist, kann Gegenstand von Verfahren des Bildungsmonitorings werden. Messbarkeit ist also die zentrale Prämisse der Gegenstandskonstituierung. Das ist in doppelter Hinsicht problematisch: Methodisch wird der Blick auf Wirklichkeitsausschnitte in bestimmter Weise verengt; das im wörtlichen Sinne immer auch Inkommensurable der pädagogischen Praxis wird ausgeblendet. Es zählt, was beobachtet werden kann. Und grundsätzlicher noch: Die verengte Perspektive wirkt, da sie in institutionalisierten Beobachtungssystemen mit Praxisrelevanz daherkommt, zurück auf die Praxis, weil sie Bedeutsamkeit gemäß der binären Opposition „beobachtbar versus nicht beobachtbar“ hierarchisiert verteilt. Es ist wichtig, was gezählt werden kann. Verfahren des Bildungsmonitorings (z.B. Schulleistungstests oder standardisierte Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion) können also gleichsam eine Bugwelle der Praxisveränderung vor sich herschieben, indem sich die Praxisgestaltung (z.B. der Unterricht) geradezu vorsorglich den Aufmerksamkeitskriterien des Monitorings anpasst. Landwehr (2011) nennt dies in einer Analyse der Verfahren der externen Schulevaluation die normendurchsetzende Funktion der Verfahren.

Hinzu kommt, dass im Rahmen von Monitoringverfahren immer auch Bewertungen vorgenommen werden, weil festgestellte Zustände als erwünscht oder unerwünscht ausgewiesen werden. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Schulen anhand datengestützter Rückmeldungen auch wertbasierte Informationen über die Qualität des Unterrichts erhalten. Mit Blick auf Verfahrensimplicationen ist hier festzustellen, dass – wie Helmut Heid (2014) gezeigt hat (siehe kritisch auf Heid bezogen Klieme 2014) – Qualitätsurteile immer aus zwei Komponenten bestehen: aus einer deskriptiv-explikativen, eher technologischen Komponente und aus einer wertend-urteilenden, meist präskriptiven Komponente. Entscheidend ist nun, dass bei Qualitätszuschreibungen diese Bestandteile des Urteils nicht nur strikt analytisch unterschieden werden müssen, sondern auch, dass bereits deskriptive Tatsachenfeststellungen nicht ohne vorgängige Wertungen auskommen, die sich zum Beispiel auf den Zweck einer zu bewertenden Handlung beziehen und die notgedrungen selektive Wirklichkeitserfassung normativ „einfärben“.

In dem komplexen Zusammenspiel zwischen Feststellung und Bewertung kommen gleichsam „hinter dem Rücken“ der agierenden Personen auch Heuristiken zum Zuge, da Urteile i.d.R. auf der Grundlage einer Vielzahl von Informationen zu fällen sind, deren Relevanz für informierte Entscheidungen unter Handlungsdruck nicht eindeutig beschreibbar ist. Das heißt, beim Monitoring zum Zwecke der Entscheidungsfindung werden diverse Datenquellen zugrunde gelegt und in Abhängig-

keit von ihrer Verfügbarkeit und einer zugeschriebenen Güte implizit unterschiedlich gewichtet. Wie die algorithmische Verarbeitung der Informationen aus verschiedenen Quellen tatsächlich erfolgt, scheint eine unbeobachtete Kehrseite von Monitoringverfahren zu sein, gleichsam das „Unbewusste“ der technischen Vernunft (vgl. grundlegend Neumer 2009).

Was bedeuten diese Befunde nun für den Anspruch des Bildungsmonitorings? Zum einen ist wichtig, dass weder die Breite der Datenfundierung noch ein nicht selten enormer methodischer Aufwand den Blick auf die kategoriale Begrenztheit und unausweichliche Gebundenheit an Verfahrensrestriktionen verstellen dürfen. Da die Verfahren aber immer Eingriffe in soziale Wirklichkeiten mit komplexen Akteurskonstellationen darstellen, ist deshalb vor allem Bescheidenheit in der Formulierung von Geltungsansprüchen geboten. Zum anderen ist offensichtlich, dass eine noch so weit getriebene methodische Versiertheit im Kern nichts anderes als ein Deutungsangebot produziert, dem betroffene oder interessierte Akteure, Professionelle wie Laien, mit Verweigerung oder im besten Fall dialogisch begegnen können. Schließlich sind mit Blick auf die Zertifizierungsfunktion des Bildungsmonitorings (s.o.) die unhintergehbare Selektivität und die Interessengebundenheit der Anwendung von Qualitätskriterien ein Umstand, der immer in Rechnung gestellt werden und zur Bescheidenheit veranlassen muss.

3. Bildungsmonitoring im Steuerungskontext

Bildungsmonitoring findet in der Regel in staatlichem Auftrag und in institutionalisierten Strukturen statt. Das bedeutet nicht unbedingt, dass Einrichtungen, die Maßnahmen des Bildungsmonitorings durchführen, immer auch staatliche Einrichtungen sind. Vielfältig sind die Konstruktionen, die sich unter jeweils spezifischen historischen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten gebildet haben, um im Bildungsbereich Verfahren des Bildungsmonitorings zu implementieren, zu institutionalisieren und zu verstetigen. In diesen Entwicklungen wird bei aller Verschiedenheit eine Veränderung bzw. Erweiterung des Referenzrahmens deutlich, innerhalb dessen im bildungspolitischen Diskurs und in der administrativen Bildungsplanung Handlungsprogramme begründet werden.

Diese Veränderung wird oft mit Schlagworten wie „wissensbasierte Bildungspolitik“, „evidenzbasierte Steuerung“, „governance by information“ oder „datengestützte Schulentwicklung“ belegt. Auch die so apostrophierten Konzepte haben eine normative Grundierung und zwar hinsichtlich mehrerer Dimensionen: Zum einen ist der aus der Medizin entlehnte Rekurs auf ein Konzept von „Evidenz“ (siehe kritisch Biesta 2011a, 2011b; Forster 2014) nicht nur vage, sondern in der Selbstbeschreibung von Bildungspolitik oder Bildungsplanung selbst ein normativer insofern, als er sich

mehr oder weniger explizit abzugrenzen scheint von anderen Formen der Herstellung von Gewissheit, beispielsweise durch Aufbereitung von Praxiserfahrungen oder durch Aushandlung von Meinungen (vgl. Bellmann/Müller 2011; Böttcher/Dicke/Ziegler 2009; Heinrich 2010). Im Gegensatz zu den letztgenannten beansprucht die Vorstellung evidenzbasierten Handelns und Entscheidens ein höheres Maß an „Rationalität“.

In diesem Zusammenhang ist ferner wichtig zu spezifizieren, welche Form von Wissen im Rahmen des Bildungsmonitorings generiert und bereitgestellt wird und in welchem Verhältnis die Wissensformen zueinander stehen. Gängig geworden ist die Unterscheidung von Diagnosewissen, Erklärungswissen und Handlungs- bzw. Veränderungswissen (vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2014). Bildungsmonitoring produziert in aller Regel Diagnosewissen für unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems. Damit bleibt aber tendenziell das Bedürfnis von Bildungsakteuren, seien es Politiker und Politikerinnen oder Lehrkräfte, auf der Strecke, für diagnostizierte Zustände auch Wissen zu erhalten, das diese Zustände erklären kann, und Wissen, das professionelle praktische Bearbeitungsstrategien für die festgestellten Zustände anleiten kann. Strukturell prekär wird das über Monitoring generierte Wissen in politischen oder pädagogischen Entscheidungsfeldern aber nicht nur wegen seiner Spezifität als Diagnosewissen und damit seiner begrenzten Reichweite, sondern auch dadurch, dass es als wissenschaftlich generiertes Wissen immer in Konkurrenz tritt zu anderen Wissensformen, mithin eigentlich keine höhere Dignität beanspruchen kann. Bildungsmonitoring bedient sich eben nur einer Form der Wissensbildung, nämlich der wissenschaftlichen, neben der es immer schon andere legitime Formen gibt. Demgegenüber wird in breitem Diskurs über evidenzbasierte Steuerung ein hierarchisches Verhältnis von Wissensgrundlagen für Entscheidungen unterstellt, indem suggeriert wird, empirischem Wissen komme im Sinne einer persuasiven „Autorisierungsstrategie“ (Thompsen 2014) ein Glaubwürdigkeitsvorteil gegenüber anderen Wissensformen (z.B. professionellem Erfahrungswissen) zu.

Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher interessegeleiteter Wissensproduzenten wird also immer auch auf Basis normativer Referenzen entschieden, welches Wissen produziert und genutzt wird. Wissen des Bildungsmonitorings bewährt sich in diesem Sinne in Entscheidungspraktiken nur dann, wenn es seiner Funktionalität als Diagnosewissen gerecht wird, wenn es die immer begrenzte Verarbeitungskapazität für Wissenskomplexität von Wissensnutzern berücksichtigt, aber auch, indem es sich als anschlussfähig an andere Wissensformen mit praktischer Relevanz für Wissensnutzer erweist. Dies sind aber nur notwendige Bedingungen seiner Wirksamkeit. Es muss darüber hinaus gewährleistet sein, dass seine Produktion und Nutzung auch gewollt ist. Das hängt freilich nur bedingt von ihm selbst ab. Es kann also wesentliche Voraussetzungen seiner Nutzung nicht selbst schaffen.

Aber nicht nur die Wissensdimension des Bildungsmonitorings hat normativ zu verstehende Grundlagen. Wenn man Bildungsmonitoring als politisch gewollte und institutionalisierte Form der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des Bildungssystems begreift (vgl. Brosziewski 2007, 2010), wird noch eine andere Dimension deutlich. Der Institutionalisierung von Monitoringsystemen liegt nämlich die Annahme zugrunde, dass damit Vorkehrungen getroffen werden, die Element dessen sind, was im anglo-amerikanischen Bereich „good governance“ genannt wird. Bildungsmonitoring ist damit ein Ausweis dafür, dass gesellschaftliche, staatliche oder auch suprastaatliche Instanzen wissen wollen, wie ihr Verantwortungsbereich funktioniert. Dies geschieht vor dem Hintergrund von normativen Konzepten, die postulieren, was ein „gutes“ Funktionieren, sei es z.B. auf Schulebene oder auch auf Systemebene, denn sei. Zu solchen Soll-Vorstellungen gehört auch, dass sich Institutionen objektive und verlässliche Verfahren der Selbstbeobachtung geben, um Entwicklungen steuern zu können, um Zielerreichungen zu überprüfen oder um prospektiv neue Ziele zu setzen.

Zum Schluss sei auf eine weitere steuerungsrelevante normative Dimension des Bildungsmonitorings hingewiesen – die rechtliche. Im Kontext der Steuerung sind dabei immer auch von Interesse Aspekte der rechtlichen Kodifizierungen, auf die sich Verfahren des Bildungsmonitoring beziehen (z.B. rechtlich verbindliche Vorgaben curricularer Art oder schulgesetzliche Normierungen), oder rechtliche Normen, denen die Monitoringverfahren selbst zu gehorchen haben (z.B. datenschutzrechtliche Regelungen). Noch zu wenig beachtet sind insbesondere bei international agierenden Monitoringunternehmen wie z.B. PISA die völkerrechtlichen Grundlagen von Entscheidungsstrukturen mit Bindewirkung für Teilnehmerstaaten (vgl. Bogdandy/Goldmann 2009). Hier sollen vorerst die Implikationen einer Entwicklung interessieren, die in anderen Politikbereichen schon länger Einzug gehalten hat.

Als Frage formuliert: Welche präjudizierende, steuernde Wirkung auf eigentlich nur politisch zu legitimierende Entscheidungen haben technologische Antezedenzen solcher Entscheidungen, und wie ist mit dem Umstand umzugehen, dass diese sich aufgrund ihrer Komplexität den demokratisch legitimierten Entscheidungsträgern weitgehend entziehen? Diese Frage stellt sich in Politikbereichen, die beispielsweise mit Großtechnologien zu tun haben (z.B. in der Nuklearpolitik oder in der Politik städtebaulicher Großvorhaben), schon lange. Mit der technologischen Entwicklung und der internationalen Vernetzung der Bildungswissenschaften hält sie nunmehr auch in der Bildungspolitik Einzug. Eine rechtliche Dimension hat diese Frage insofern, als die rechtlich normierte Gestaltungssouveränität von Bildungspolitik und Bildungsadministration auf weitere Handlungsrationale rekurriert als nur auf wissenschaftliche und sich damit von letzteren nicht entföhren und binden lassen kann. Was wissenschaftlich geboten erscheint, kann nicht umstandslos zum politischen Programm werden, schon gar nicht, wenn die Verfahren des wissenschaftlichen

Erkenntnisgewinn für Politik im wissenschaftlichen Laienstatus unzugänglich in der Blackbox bleiben.

Die Absicht unserer Ausführungen war es, einige Aspekte der normativen Grundlagen herauszuarbeiten, die sich angesichts empirisch geprägter Zugangsweisen des Bildungsmonitorings zu seinem Gegenstandsfeld der Aufmerksamkeit nur allzu leicht entziehen. Deutlich geworden ist: Das normative Gerüst ist vielfältig und gekennzeichnet von Ambivalenzen und Widersprüchen. Diese unterlaufen jeden Versuch, ein geschlossenes theoretisches Gebäude zu errichten. Stattdessen zwingen sie Vertreter wie Adressaten des Bildungsmonitorings in eine stetige kritische Reflexion und Auseinandersetzung.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (1998): Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 4, S. 577-596.
- Bellmann, J./Müller, T. (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Benner, D./Nikolova, R./von Heynitz, M./Ivanov, S./Tschernajajew, M. (2013): Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 121-137.
- Biesta, G. (2011a): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 9-32.
- Biesta, G. (2011b): Warum "what works" nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 95-121.
- Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u.a.: Waxmann.
- Bogdandy, A. von/Goldmann, M. (2009): Die Ausübung internationaler öffentlicher Gewalt durch Politikbewertung. Die PISA-Studie der OECD als Muster einer neuen völkerrechtlichen Handlungsform. In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht 69, S. 51-102.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In:

- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walter, G. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 191-220.
- 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*, 27. Beiheft, S. 3-54.
- Brosziewski, A. (2007): Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik. In: Bemerburg, I./Niederbacher, A. (Hrsg.): *Die Globalisierung und ihre Kritik(er)*. Wiesbaden: VS, S. 135-148.
- Brosziewski, A. (2010): Kulturelles Kapital, Bildung und die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems – Gesellschaftstheoretische Impulse für eine Selbst-kritische Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30, H. 4, S. 360-374.
- Ditton, H. (2005): Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Holtappels, H.G./Höhmann, K. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim: Juventa, S. 121-130.
- Ditton, H. (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster u.a.: Waxmann.
- Flitner, A. (1988): Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 1, S. 40-58.
- Forster, E. (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H. 6, S. 890-907.
- Habermas, J. (1965): Erkenntnis und Interesse. Frankfurter Antrittsvorlesung vom 28. Juni 1965. In: *Merkur* 19, S. 1139-1153.
- Habermas, J. (1968): *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 1, S. 1-17.
- Heid, H. (2014): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 405-431.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? Governanceanalysen zu einem bildungspolitischen Programm. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster u.a.: Waxmann, S. 47-68.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000): *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hübner, D. (2013): Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-56.
- Klieme, E. (2014): Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 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. Expertise. Bildungsforschung*, Bd. 1. Bonn/Berlin: BMBF. URL:

- http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; Zugriffsdatum:11.06.2015.
- Koch, L. (2004): Normative Empirie. In: Böhm, W./Brinkmann, W./Oelkers, J./Soëtard, M./Winkler, M. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Hochschulen. Würzburg: Ergon, S. 39-55.
- Krinninger, D./Müller, H.-R. (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 57-75.
- Landwehr, N. (2011): Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Bern: hep, S. 35-70.
- Lehmann, R./ Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lenzen, D. (1998): Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 3, S. 323-339.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung, Bd. 34. Bonn/Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf; Zugriffsdatum: 11.06.2015.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 153-182.
- Maritzen, N./Tränkmann, J. (2014): Zwischen Empirie und Normativität: Elemente einer Theorie des Bildungsmonitorings. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13). Münster u.a.: Waxmann, S. 27-49.
- Müller, H.-R. (2013): „Wertvolle“ Resultate? – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 39-50.
- Neumer, J. (2009): Gemeinsame Entscheidungsfindung: Perspektiven, Ansatzpunkte und blinde Flecken. Eine theoretische Erörterung. Arbeitspapier des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung München. URL: <http://www.isf-muenchen.de/pdf/Expertise-Gemeinsame%20Entscheidungsfindung.pdf>; Zugriffsdatum: 11.06.2015.
- Nussbaum, M.C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2008): Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. In: Münk, H.J. (Hrsg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld: Bertelsmann, S. 23-48.
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 4, S. 507-524.
- Pietsch, M. (2007): Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Bos, W./Grölich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster u.a.: Waxmann, S. 127-165.

- Rawls, J. (2006): *Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Robinson, S.B. (1969/1973): *Bildungsreform als Revision des Curriculum.* Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schäfer, A. (2009): *Bildende Fremdheit.* In: Wigger, L. (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-200.
- Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S.M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systematic Approach.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schnabel, K.U./Alfeld, C./Eccles, J.S./Köller, O./Baumert, J. (2002): *Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany. Different Ramifications – Same Effect?* In: *Journal of Vocational Behavior* 60, S. 178-198.
- Sen, A. (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit.* München: C.H. Beck.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung.* Wiesbaden: VS.
- Tenorth, H.-E. (1997): *„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, H. 6, S. 969-984.
- 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.
- Thompsen, C. (2014): *Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis.* In: Schäfer, A. (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 93-111.

Norbert Maritzen, geb. 1952, Direktor des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg.
E-Mail: Norbert.Maritzen@ifbq.hamburg.de

Jenny Tränkmann, Dr., geb. 1974, Wissenschaftliche Referentin für Bildungsberichterstattung im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg.
E-Mail: Jenny.Traenkmann@ifbq.hamburg.de

Anschrift: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

Björn Hermstein/Ina Semper/Nils Berkemeyer/Lisa Mende

Thematisierungen von Bildungsmonitoring- instrumenten seitens der Bildungsforschung

Die Beispiele Bildungsberichterstattung, Schulinspektion und Vergleichsarbeiten

Zusammenfassung

Die Etablierung von Bildungsmonitoring wird von der empirischen Bildungsforschung kontinuierlich begleitet. Unter welchen Gesichtspunkten einzelne Instrumente forschungsseitig thematisiert werden, steht im Fokus dieses Beitrags. Hierzu werden Forschungen zu drei zentralen Elementen des deutschen „Monitoring-Paradigmas“ systematisiert vorgestellt. Erkennbar wird unter anderem eine Kongruenz zwischen den Analysemodellen und Fragestellungen der Bildungsforschung und den politisch formulierten Zwecksetzungen.

Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Empirische Bildungsforschung, Bildungsberichterstattung, Schulinspektion, Vergleichsarbeiten

The Exploration of Educational Monitoring Instruments by Educational Research

**Taking the Examples of Educational Reporting, School Inspection,
and State-wide Comparative Tests**

Abstract

Empirical educational research has played a continuous role in accompanying the implementation of educational monitoring. This article examines the issues that educational research has foregrounded when studying three key instruments of the new German 'educational monitoring paradigm'. Our findings suggest that both the research questions and the analysis models that empirical educational research draws upon are congruent with politically formulated targets.

Keywords: educational monitoring, empirical educational research, educational reporting, school inspection, state-wide comparative tests

Einleitung

Die Ereignisse und Diskussionen der vergangenen Jahre um und über die deutschen Schulsysteme können als Ausweis eines zuvor nicht denkbaren Reformeifers (vgl. van Ackeren/Block 2009) beschrieben werden. Diese Diagnose erscheint plausibel, vergewärtigt man sich die vielfältigen bildungspolitischen Maßnahmen und regulativen Strategien, die im wissenschaftlichen Diskurs beispielsweise als *Modernisierung* (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003), *Neue Steuerung* (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010) oder auch *Ergebnisorientierte Steuerung* (vgl. Wacker/Maier/Wissinger 2012) begrifflich gefasst werden. Schon diese Beschreibungsversuche der veränderten Verhältnisse im Schulsystem dokumentieren die hohe Aufmerksamkeit der Bildungsforschung für Verfahren, die veränderte Koordinationsstrukturen zwischen politischen, administrativen und pädagogischen Systemelementen bewirken sollen und die unter solche Begriffsschemata subsumiert werden können.

Ausgehend von der Annahme, dass auch die Forschung durch ihre Zugriffsweisen an der diskursiven (Re-)Konstruktion der Steuerungsstrategien und ihrer Elemente beteiligt ist (analog zu den Analysen von Barlösius 2005), soll anhand von Forschungsbeiträgen gezeigt werden, in welcher Weise Reformgeschehnisse seitens der Forschung thematisiert und welche Zugriffsweisen dabei fokussiert werden. Dies geschieht anhand einer Rezeption ausgewählter Fachpublikationen, die sich entlang der Elemente Bildungsberichterstattung, Schulinspektion und Vergleichsarbeiten auf drei zentrale Bestandteile des deutschen „Monitoring-Paradigmas“ (vgl. Böttcher 2013) bezieht.

Das Instrument Bildungsberichterstattung im Spiegel der deutschen Bildungsforschung

Bildungsberichte wurden in den letzten Jahren als ein zentrales Instrument des Bildungsmonitorings in Deutschland etabliert. Dies wird vor allem dadurch ersichtlich, dass sie sowohl auf Bundes- und Landes- als auch auf regionaler und kommunaler Ebene erscheinen. Als zentrales Ziel von Bildungsberichten gilt die regelmäßige und indikatorengestützte Informationsgenerierung über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Bildungsberichte dienen dem Anspruch nach der Rechenschaftslegung über das Gesamtsystem, sollen mögliche Fehlentwicklungen frühzeitig aufzeigen und entsprechende politisch-

administrative Steuerungsmaßnahmen fundieren (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005).

Vornehmlich sind *technisch-methodische Arbeiten zur indikatorenbasierten Darstellung* interessierender Merkmale der Bildungssysteme veröffentlicht worden (vgl. Weishaupt/Zimmer 2013). Vertiefende *Diskussionen zur Konzeption von Bildungsberichten* und Optimierung der verwendeten Indikatorensysteme werden mehrfach angestellt (vgl. Döbert et al. 2009; Weishaupt 2009; Döbert/Klieme 2010). Herausforderungen an eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung werden in der Weiterentwicklung der Datenbasen und Indikatorensysteme, deren konzeptioneller Fundierung, ihrer empirisch belastbaren Plausibilität, der Überprüfung von Annahmen über Wirkungszusammenhänge und Interdependenzen (vgl. Döbert 2008) sowie der Modellierung systemischer Gerechtigkeit (vgl. Berkemeyer/Manitius 2013) gesehen. Rürup, Fuchs und Weishaupt (2010) zufolge konnten, inhaltlich gesehen, die Konzepte von Bildungsqualität, die sich in den Bildungsberichten niederschlugen, bis dato nicht überzeugen (siehe die Arbeit von Scheerens/Hendriks 2004). Dadurch können die zu einzelnen Indikatoren repräsentierten Daten zwar auf ein umfassendes Systemmodell des Bildungswesens referieren, jedoch werden Zusammenhänge zwischen einzelnen Wirkbereichen kaum plausibilisiert. Infolgedessen werden Bildungsberichte dem postulierten Anspruch eines System-Modeling aktuell nicht gerecht. Aus diesem Grund sehen Rürup, Fuchs und Weishaupt die Voraussetzungen dafür, dass Bildungsberichte konkrete Orientierungen für politische Entscheidungen vermitteln können, derzeit nicht realisiert. Forschungsdesiderata erkennen sie hinsichtlich der Validierung von Datensätzen sowie vor allem der politischen Rezeption und Informationsverarbeitung. Ferner soll auch der Einfluss von Bildungsberichten auf die bildungspolitische Agenda und Entscheidungsprozesse systematischer erforscht werden. Erste Hinweise auf steuerungsrelevante Indikatorensysteme liefert eine Studie von Siepke, Tegge und Egger (2014) zu kommunalen Bildungsberichten. Sie zeigen etwa, dass eine Kontext-Input-Prozess-Output-Systematik die Struktur der Berichtssysteme dominiert.

Ähnliche Bedenken in Bezug auf die postulierte *Steuerungsfunktion von Bildungsberichten* äußern Niedlich und Brüsemeister (2012). Sie diagnostizieren bei der Bildungsberichterstattung die Vernachlässigung der Steuerungsseite zugunsten einer auf Transparenz und öffentliche Rezeption setzenden Ausrichtung (vgl. ebd., S. 133). Sie thematisieren Bildungsberichte aus governanceanalytischer Perspektive als Produkte politischer Aushandlungsprozesse. Hieran anknüpfend konstatieren Hermstein und Manitius (2015, im Erscheinen) den Bildungsberichten ein bislang wenig beachtetes Gerechtigkeitspotenzial, da Bildungsberichterstattung aufgrund der spezifischen konstellationsbezogenen und methodisch-technischen Anlage Anlässe für Diskurse bereithält.

Erste Forschungsansätze zur *Rezeption, Nutzung und Wirksamkeit von Bildungsberichten* ließen sich schon 2006 in Deutschland finden (vgl. Weishaupt 2006; Lüders 2006), wurden jedoch nicht systematisch weitergeführt. Einen umfassenden (auch Forschung aus dem Ausland berücksichtigenden) Überblick zu empirischen Befunden geben Rürup, Fuchs und Weishaupt (2010). Abendroth, Sendzik und Järvinen (2014) fokussieren jüngst die Schulleitungen als Adressaten von Berichten und fragen nach ihren Nutzenerwartungen. Über das Rezeptions- und Verwendungsverhalten bildungspolitischer Instanzen existiert derzeit kein systematisch generiertes Wissen. Das mag mit einem geringen Interesse an der Überprüfung des Nutzens von Bildungsberichten in Bezug auf bildungspolitische Zielsetzungen sowie deren Nutzung durch die Steuerungsakteure zusammenhängen (vgl. Gärtner 2015).

Trotz der breiten Etablierung findet eine empirische Erforschung der Bildungsberichterstattung bis dato kaum statt. Die Mehrzahl der Beiträge sind konzeptualisierender Art mit dem Fokus auf die technisch-methodische Weiterentwicklung und Optimierung der Berichtssysteme. Auch findet man häufiger Arbeiten, die Erwartungen und wünschenswerte Wirkungen von Bildungsberichten skizzieren (vgl. u.a. Hüfner 2006). Empirische Forschungen stellen die Ausnahme dar, insbesondere zu Thematisierungen, die außerhalb bildungspolitischer Erwartungen liegen.

Das Instrument Schulinspektion im Spiegel der deutschen Bildungsforschung

Die Schulinspektion ist in den Schulsystemen der Bundesländer seit Mitte der 2000er-Jahre das zentrale Verfahren der externen Evaluation von Einzelschulen hinsichtlich definierter Qualitätsstandards von Schulorganisation und Unterricht. Es gilt als ein wesentliches Moment evidenzbasierter Steuerung sowie des Systemmonitorings, welches derzeit aber nicht mehr in allen Bundesländern Anwendung findet.

Im Rahmen *systematisierender Bestandsaufnahmen deutscher Inspektionssysteme* wurden detailreiche Aufarbeitungen von Verfahrensbedingungen sowie Zielen und Zwecken erstellt (vgl. Bos et al. 2007). Auf Basis einer Befragung der Kultusministerien konnte Rürup (2008) etwa länderübergreifende Merkmale von Schulinspektion herausarbeiten sowie Typen von Strategien, Verfahrensarten und Funktionszuschreibungen (z.B. Gegenüberstellung von eher *wahrheits-* und eher *angemessenheitsorientierten* Verfahren) beschreiben.

Die Typisierungen von Inspektionsverfahren sind im Zusammenhang mit Beiträgen zu sehen, die *Bestimmungen von Funktionsweisen des Instruments Schulinspektion* aufweisen. Neben den politischen Akteuren beteiligt sich die Bildungsforschung ebenfalls daran, die potenziellen und erwarteten Verfahrensfunktionen zu konkre-

tisieren. Böttcher und Kotthoff (2010) unterscheiden grundsätzlich die Kontroll- und die Entwicklungsfunktion. Maritzen (2006) schreibt der Schulinspektion einen Funktionsmix zu, wozu auch die Impulsfunktion und die Erkenntnisfunktion gehören. Landwehr (2011) betont die Normendurchsetzungsfunktion. Die funktionellen Zuschreibungen sind auch, einmal mehr und einmal weniger explizit, Gegenstand empirischer Forschungen zur Schulinspektion. Dederling, Fritsch und Weyer (2012) zeigen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte die Schulinspektion eher als Entwicklungs- denn als Kontrollinstrument wahrnehmen.

Die Funktionsbestimmungen strukturieren die Blickrichtung auf Schulinspektion als Forschungsgegenstand. Forschungen, die an vorgängig formulierte Zielsetzungen anschließen und somit als Wirksamkeitsforschung (vgl. Husfeldt 2011) bezeichnet werden, befassen sich einerseits mit dem *Ziel der Schul- und Unterrichtsentwicklung* und andererseits mit dem *Generalziel der Förderung von Schülerleistungen*. Hinsichtlich der entwicklungsbezogenen Zielsetzungen veranlasst die bisherige Befundlage Böttcher und Keune (2012) zu der Einschätzung, dass wenig Grund bestehe, der von politischer Seite behaupteten Schulentwicklung durch Inspektion Glauben zu schenken, obgleich sie ein dahingehendes Potential der Schulinspektion erkennen. Ergebnisse einer Studie von Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) auf Basis einer Schulleiterbefragung stützen dieses Zwischenfazit, da sie keinen Zusammenhang zwischen den rückgemeldeten Inspektionsergebnissen und der Beschaffenheit der berichteten Entwicklungsmaßnahmen nachweisen konnten. In weiterführenden Studien konnten auf Grundlage einer Befragungsstudie diverse Reaktionsmuster auf Schulebene typisiert werden (vgl. Wurster/Gärtner 2013), was auf differenzielle Verarbeitungsweisen hinweist. Die Output-Kategorie Schülerleistungen wurde bislang, auch aufgrund von Schwierigkeiten im Hinblick auf Datenlage und Forschungsmethodik, eher selten im Zusammenhang mit der Schulinspektion betrachtet. Trotz der niedrigen Forschungsfrequenz ist offenbar die Position virulent, dass sich die Schulinspektion daran messen lassen muss, „ob sie zu positiven Auswirkungen auf das Lernen der Schüler und deren Kompetenzaufbau beiträgt.“ (Gärtner/Hüsemann/Pant 2009, S. 16) Obgleich Studien aus dem In- und Ausland eher keine dahingehenden Wirkungen festgestellt haben, ist es Pietsch, Janke und Mohr (2014) mit einem *Difference-in-Difference*-Ansatz gelungen, für das Hamburger Inspektionsmodell Hinweise auf Effekte hinsichtlich der Lernzuwächse und Leistungstrends zu finden.

Eine spezifische Form der Wirkungsforschung hat sich jüngst um das *Educational-Governance*-Paradigma formiert. Hierbei wird abseits der formulierten Wirkungshoffnungen nach *Folgen der Etablierung des Akteurs Schulinspektion auf Ebene der regionalen Governance-Strukturen* gefragt. Die Befundlage dieser Interviewstudien ist bisher als uneindeutig zu bezeichnen. Zwar werden die traditionellen Akteurskonstellationen, Interdependenzen und Koordinationen wohl nicht grundsätzlich berührt, doch gibt es Anzeichen für neue Bündnisbildungen zwischen Inspektion und

Schulleitung, wodurch die Schulleitungen dem Lehrerkollegium entrückt werden (vgl. Brüsemeister/Preuß/Wissinger 2014).

Seitens der Forschung werden *schulinterne Verarbeitungsprozesse* eher vernachlässigt (vgl. Husfeldt 2011). Neben Ansätzen der Überprüfung von Modellierungen der Wirkungsannahmen (vgl. Altrichter et al. 2014) liegen mittlerweile einzelne Forschungen vor, die die Prozesshaftigkeit und damit *Schulinspektion als soziale Praxis* thematisieren. Dazu gehören neben empirischen Studien zu Wahrnehmung und Akzeptanz der Schulinspektion, die bei Schulleitungen ausgeprägter zu sein scheint als bei Lehrkräften (vgl. Schwank/Sommer 2012) und eher nicht mit verfahrensmäßigen Variationen zusammenhängen (vgl. Böhm-Kasper/Selders 2013), auch Vorhaben, die auf die akteursbezogenen Tätigkeiten (vgl. Sowada/Dedering 2014) und Reaktionen (vgl. Dedering/Fritsch/Weyer 2012) sowie auf Interaktionen abstellen. Beispielsweise können Katenbrink und Schaffer (2015, im Erscheinen) anhand von Fallrekonstruktionen von als „failing schools“ bewerteten Schulen in Niedersachsen auf die Konflikt- und Wertgeladenheit von Schulinspektionen hinweisen. Dietrich und Lambrecht (2012) konnten gezielte Versuche des „*evidence-makings*“ seitens der Inspektoren in Bezug auf die erzeugten Ergebnisse nachzeichnen.

Daneben hat sich ein weiterer Forschungsstrang herausgebildet, der stärker die *technisch-methodische Seite der Inspektionsprozesse* untersucht. So fanden Perels und Zahn (2013) im Vergleich von 20- und 45-minütigen Unterrichtsbeobachtungen keine wesentlichen Bewertungsunterschiede. Weitere Forschungen konzentrieren sich auf die Relevanz von Merkmalen der Inspektoren sowie der eingesetzten Instrumente für die Beobachtungsergebnisse (vgl. Müller/Pietsch 2011). Pietsch und Tosana (2008) fanden zwar nur geringe Urteilsfehler, empfehlen aber, Forschungen zu Objektivität und Validität der durch Schulinspektionen generierten Datensätze zu forcieren. Dies sei sowohl für die Ableitung wirksamer Maßnahmen als auch für die weitergehende Nutzung der Daten zu Zwecken der Bildungsforschung relevant (vgl. Wurster/Gärtner 2013; Gärtner/Pant 2011).

Insgesamt hat sich seit Einführung der Schulinspektion in Deutschland ein recht breites Forschungsfeld herausgebildet, wobei sich die Forscher zum Teil auch aus den Schulministerien unterstellten Instituten rekrutieren. Lambrecht und Rürup (2012) ist tendenziell zuzustimmen, wenn sie eine Dominanz von wirksamkeitsbezogenen Forschungen identifizieren. Zwar wird das Instrument der Schulinspektion zumeist im Zusammenhang mit Fragen zur Qualitätsentwicklung (vgl. Dedering 2012) betrachtet, aber unterdessen bilden die bildungspolitisch formulierten und in Wirkungsmodellen auffindbaren Wirksamkeitsannahmen nicht mehr die alleinige Orientierung für Untersuchungen. Der Blick richtet sich nun verstärkt auch auf soziale Praktiken, Verarbeitungsprozesse sowie Veränderungen der Akteurskonstellationen, worin in den Jahren zuvor noch die größten Forschungsdesiderate ausgemacht wurden. Die Rechenschaftsflegungsfunktion wurde bislang kaum erforscht (vgl. Husfeldt

2011), was sich aber perspektivisch ändern könnte, wird doch das Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht zumindest vereinzelt thematisiert (vgl. Maritzen 2006; Heinrich 2012).

Das Instrument Vergleichsarbeiten im Spiegel der deutschen Bildungsforschung

Vergleichsarbeiten zielen nicht auf ein Monitoring auf Schulsystemebene ab, sondern beobachten die Ebenen der Einzelschule und der Einzelklasse. Das Hauptanliegen der Vergleichsarbeiten besteht darin, die Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Informationen zu den Leistungsständen von Schulklassen zu unterstützen (vgl. KMK 2006; KMK 2010).

Mit Beginn der Einführung länderübergreifender Vergleichsarbeiten¹ etablierte sich zunächst eine Forschungslinie im Anschluss an die Implementation der Tests in den Bundesländern. Im Mittelpunkt dieser Forschungen stehen *Fragen der Akzeptanz, der Rezeption, der Bewertung von Handhabbarkeit, Verständlichkeit und Nützlichkeit der Instrumente und Rückmeldeformate* (vgl. Maier/Kuper 2012). Diese Rezeptionsforschung steht im Kontext von Evaluationen des Instruments, die sich zum Teil auf einzelne Länder konzentrieren und auf Befragungen fußen (vgl. Groß Ophoff/Hosenfeld/Koch 2007; Nachtigall/Hellrung 2013; Bonsen/Büchter/Peek 2006; Kühle/Peek 2007). Diese Studien ergaben folgende Befunde: Mit der Durchführung und Auswertung der Tests hatten die Lehrkräfte überwiegend keine oder nur wenige Probleme. Befragt zur Einschätzung der Nützlichkeit zeigte sich, dass die Rückmeldungen überwiegend als diagnostische Information über den erreichten Lernstand rezipiert werden, Reflexion und Entwicklung des eigenen Unterrichtes bleiben zumeist aus. Es gibt Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Nützlichkeit und tatsächlicher Nutzung der Rückmeldungen.

Neben diesen Evaluationsforschungen finden sich Studien, die ebenfalls Fragen der Rezeption und Wirkung von Vergleichsarbeiten untersuchen, deren Fragestellungen aber ein stärkeres Erkenntnisinteresse an der Überprüfung der Steuerungseffekte auszeichnet. Quantitative Arbeiten zielen zumeist auf die Erforschung der Determinanten von Rezeption und Nutzung der Ergebnissrückmeldungen, wobei die allgemeine Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Nutzung und die tatsächlich erfolgte Auseinandersetzung bzw. die daraus abgeleiteten Maßnahmen unterschieden werden können. Mehrere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die allgemeine Bereitschaft zur Rezeption überwiegend positiv (vgl. Maier/Rauin 2006), aber im

1 In diesem Artikel werden nachfolgend die Begriffe Vergleichsarbeiten bzw. VERA verwendet, auch wenn in einzelnen Bundesländern die Begriffe für die jahrgangsbezogenen Tests in Jahrgangsstufe 3 und 8 abweichen.

Zeitverlauf gesunken ist, wobei Schulleitungen generell positivere Einschätzungen zeigen (vgl. Nachtigall/Hellrung 2013). Wichtige Einflussfaktoren auf die Nutzung sind etwa die Verständlichkeit der Rückmeldungen, die erlebte Nützlichkeit und Akzeptanz von Schulleistungsstudien sowie die Verankerung externer Evaluationen im Schulprogramm (vgl. Koch 2011) und die Kooperation im Kollegium (vgl. Asbrand/Heller/Zeitler 2012). Zudem zeigt sich, dass eine nachhaltige Veränderung der Unterrichtspraxis von einer Orientierung an der kriterialen Bezugsnorm beeinflusst wird, während soziale Vergleiche zwar positiv auf die Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen wirken, nicht aber die Unterrichtsentwicklung anregen (vgl. Groß Ophoff 2013).

Seit dem Jahr 2009 tauchen vermehrt Forschungen mit qualitativen Designs auf. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen die *Prozesse der Rezeption und Nutzung* bzw. die *Wahrnehmungen, Einschätzungen und Begründungen von Lehrkräften oder Schulleitungen*, die mit Bezug auf unterschiedliche Aspekte der Vergleichsarbeiten interpretiert und zum Teil auch typisiert werden. Bezugspunkt ist häufig das Rezeptionsmodell von Helmke und Hosenfeld (2005). Ob mit den Vergleichsarbeiten verbundene Steuerungsziele, zuvorderst die Impulsgebung zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichtes, erreicht werden können, wird in einigen Arbeiten zu Wirkungen unter Berücksichtigung verschiedener Merkmale auf Individual- und Schulebene untersucht: Korngiebel (2014) konnte keine Nutzung der Rückmeldungen für Schulentwicklungsprojekte feststellen. Jäger-Gerstetten (2011) zeigte, dass Änderungen der Unterrichtspraxis nicht aufgrund von Vergleichsarbeiten vorgenommen wurden. Dies deckt sich mit Ergebnissen einer Interviewstudie von Maier (2008), wonach jeder bzw. jede zweite Befragte die Rückmeldungen nicht als Beitrag zur kritischen Reflexion des Unterrichtes betrachtete oder zur Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen nutzte. Ob die Vergleichsuntersuchungen an den Schulen überhaupt als Element outputbezogener Steuerung im Sinne der mit ihnen verbundenen Intentionen wahrgenommen werden und wie aus den Rückmeldungen abgeleitete Maßnahmen für die Entwicklung des Unterrichtes aus Steuerungssicht bewertet werden können, ist Gegenstand von Arbeiten mit steuerungstheoretischem Bezug (vgl. Diemer 2013; Diemer/Kuper 2011; Kuper/Muslic 2012). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Tests unterschiedliche Steuerungswirkungen haben: Die rückgemeldeten Ergebnisse werden nicht nur als Outputinformationen wahrgenommen, sondern vor allem als Prozessinformationen, was Auswirkungen auf die Art der verwirklichten Maßnahmen im Unterricht hat. Dies mag auch daran liegen, dass bei vielen Lehrkräften Unklarheit über die Anlage von Vergleichsarbeiten und die fachdidaktischen Grundlagen eines kompetenzorientierten Unterrichtes herrscht (vgl. Maier/Ramsteck/Frühwacht 2013). Im KMK-Beschluss zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (vgl. KMK 2012) werden solche Probleme bereits thematisiert.

In anderen Arbeiten wird die *Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten vor der Folie weiterer theoretischen Rahmungen* eingeordnet und analysiert: so bezo-

gen auf Professions- (vgl. Kuper/Hartung 2007) und Organisationstheorie (vgl. Hartung-Beck 2009), Wissenstheorie (vgl. van Ackeren et. al. 2013) oder bezogen auf das Vergleichen als Erkenntnismittel (vgl. Kuper/Diemer 2012). Daneben finden sich Fallstudien zu Steuerungskonzepten (vgl. Dederling 2008) oder zur Rolle der Schulleitungen im Rezeptionsprozess (vgl. Muslic/Ramsteck/Kuper 2013).

Graf, Emmrich, Harych und Brunner (2013) fanden auf Basis einer experimentellen Studie zu *Durchführungseffekten* heraus, dass Schülerinnen und Schüler in den Tests etwas besser abschneiden, wenn diese von Lehrkräften anstelle von externen Testleitern und -leiterinnen durchgeführt werden.

Ob mit den Vergleichsarbeiten auch *Kompetenzsteigerungen von Schülerinnen und Schülern* einhergehen, ist selten Gegenstand empirischer Forschung. Richter, Böhme, Becker, Pant und Stanat (2014) untersuchen den Zusammenhang zwischen der Nutzung von VERA zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung und dem Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den Tests und finden einen positiven Zusammenhang.

Wenige Arbeiten sind kritisch-reflektierender Art und setzen sich auf einer Meta-Ebene mit den *Funktionen der Vergleichsarbeiten und ihren Zielen auf Ebene der Konzepte* selbst auseinander, so z.B. Maier, Metz, Bohl, Kleinknecht und Schymalla (2012), die die Funktionsüberfrachtung von VERA oder das häufig genutzte Rezeptionsmodell von Helmke und Hosenfeld (2005) kritisch diskutieren, oder Bartinitzky (2006), dessen Kritik bildungstheoretisch ansetzt.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass es sich bei Forschungen zu den länderübergreifenden Vergleichsarbeiten in ihrer weit überwiegenden Zahl der Anlage nach um Rezeptionsforschung handelt, welche aufgrund ihrer Orientierung an politischen Steuerungszielen als Wirksamkeitsforschung charakterisiert werden kann. Die Ergebnisse dieser Arbeiten tragen dazu bei, auf die intendierten und nichtintendierten Wirkungen von Vergleichsarbeiten hinzuweisen und Vorschläge zur Verbesserung abzuleiten. Viele Arbeiten knüpfen direkt an das Rezeptionsmodell von Helmke und Hosenfeld an (vgl. Helmke/Hosenfeld 2005) und bestätigen dabei die Modellannahmen. In den Arbeiten benannte Desiderata beziehen sich einerseits auf die (methodische) Anlage weiterer Untersuchungen (bspw. längsschnittliche Untersuchungen, repräsentative Stichproben, *Good-Practice*-Forschung, Interventionen), auf die Testinstrumente selbst (mehr Unterstützungsangebote, bessere Informationen zum Zweck der Vergleichsarbeiten) oder auf zu berücksichtigende Variablen.

Zusammenfassung und Fazit

Bislang zeigen die Auseinandersetzungen mit Bildungsmonitoringelementen seitens der Bildungsforschung, dass insbesondere für Schulinspektion und Vergleichsarbeiten eine Vielzahl an Forschungsbeiträgen zu verzeichnen ist, wohingegen Bildungsberichterstattung bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war. Auffällig ist eine gewisse Kongruenz bildungspolitischer Zweck- und Zielsetzungen bezüglich der Instrumente sowie der konzeptionellen Beiträge und verwendeten Analysemodelle der Wissenschaft. Damit erfüllt die Bildungsforschung ihrerseits eine Aufklärungsfunktion, da den postulierten Annahmen und Erwartungen mit wissenschaftlichen Mitteln generierte „belastbare“ Erkenntnisse gegenübergestellt sowie Validität und Reliabilität der Ergebnisse ermittelt werden können. Auch werden in den Ausblicken zuweilen lohnenswerte Fortsetzungen der Arbeiten sowohl für die Forschung als auch für die bildungspolitische und verwaltungsseitige Praxis benannt. Diese Beobachtungen verweisen auf eine spezifische Verkoppelung von Bildungspolitik und -administration und Bildungsforschung (vgl. auch Lambrecht/Rürup 2012). Dafür spricht auch, dass genuin wissenschaftsimmanent hervorgebrachte Thematisierungen der Monitoringelemente, abseits von vorformulierten Wirksamkeitserwartungen, die Arbeiten eher selten fundieren. Ebenso sind grundsätzliche Kritiken der postulierten Annahmen und Mechanismen nur vereinzelt vorfindbar.

Des Weiteren ist auffällig, dass die faktischen Rollenverständnisse und Handlungsweisen von Politik und Administration in Bildungsmonitoringzusammenhängen in der Regel nicht Gegenstand von Thematisierungen der Bildungsforschung sind (vgl. z.B. Böttcher/Kotthoff 2007). Der Blick richtet sich, entsprechend der als Schaltstellen für Veränderungen identifizierten Ebenen (Schule, Unterricht), vornehmlich auf die Akteure pädagogischer Leitungsstrukturen. Gerade aber bei der Überprüfung von Rechenschaftslegungsfunktionen oder der Reaktionsweisen auf neue Wissensbestände, die auf Ergebnissen aus Monitoringverfahren gründen, nehmen die politisch-administrativen Akteure eine zentrale Rolle ein. Dadurch, dass die Studien aufgrund der Spezifität ihrer Fragestellungen häufig lediglich Ausschnitte des jeweiligen Verfahrens und der Akteurskonstellationen beleuchten, geraten Bedingungsgefüge, die der Gesamtarchitektur der Monitoringsysteme inhärent sind, kaum in den Blick. Diese Desiderata werden offenbar zumindest von Teilen der Bildungsforschung erkannt und womöglich zukünftig bearbeitet.

Literatur und Internetquellen

Abendroth, S./Sendzik, N./Järvinen, H. (2014): Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Vortrag auf der KBBB-Tagung „Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?“. Jena. Unveröff. Manuskript.

- Ackeren, I. van/Binneweis, C./Clausen, M./Demski, D./Dormann, C./Koch, A.R./Laier, B./Preisendörfer, P./Preuß, D./Rosenbusch, C./Schmidt, U./Stump, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013): Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? In: Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBiS-Verbund. Die Deutsche Schule, 12. Beiheft, S. 51-73.
- Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Schulsysteme in der Umstrukturierung. In: Sacher, W./Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, H. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 207-216.
- Altrichter, H./Ehren, M./McNamara, G./O'Hara, J. (2014): Wie will Schulinspektion wirken? Analyse von Annahmen über Wirkungsmechanismen von Schulinspektion in sechs europäischen Ländern. In: Pfeifer, M. (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster u.a.: Waxmann, S. 184-207.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Asbrand, B./Heller, N./Zeitler, S. (2012): Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. In: Die Deutsche Schule 104, H. 1, S. 31-43.
- Barlösius, E. (2005): Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten. Wiesbaden: VS.
- Bartinitzky, H. (2006): Wie VERA und Verwandtes die Bildungsqualität beschädigen. In: Die Deutsche Schule 98, H. 2, S. 201-213.
- Berkemeyer, N./Manitius, V. (2013): Gerechtigkeit als Kategorie der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In: Schwippert, K./Bonsen, M./Berkemeyer, N. (Hrsg.): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 223-240.
- Böhm-Kasper, O./Selders, O. (2013): „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden“? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. In: Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBiS-Verbund. Die Deutsche Schule, 12. Beiheft, S. 121-153.
- Böttcher, W. (2013): Das Monitoring-Paradigma. Eine Kritik der deutschen Schulreform. In: Empirische Pädagogik 27, H. 4, S. 496-509.
- Böttcher, W./Keune, M. (2012): Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In: Ratermann, M./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: VS, S. 63-80.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2007): Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 223-229.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2010): Neue Formen der ‚Schulinspektion‘: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 295-325.
- Bonsen, M./Büchter, A./Peek, R. (2006): Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung – Bewertungen der Lernstandserhebungen in NRW durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 125-148.
- Bos, W./Dederich, K./Holtappels, H.G./Müller, S./Rösner, E. (2007): Schulinspektionen in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 241-257.

- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript.
- Brüsemeister, T./Preuß, B./Wissinger, J. (2014): Schulentwicklung als Governance – Herausforderungen datenbasierter Schulentwicklung. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster u.a.: Waxmann, S. 215-233.
- Dedering, K. (2008): Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 6, S. 869-887.
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 1, S. 69-88.
- Dedering, K./Fritsch, N./Weyer, C. (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster u.a.: Waxmann, S. 205-222.
- Diemer, T. (2013): Innerschulische Wirklichkeiten neuer Steuerung: Zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen. Wiesbaden: Springer.
- Diemer, T./Kuper, H. (2011): Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 4, S. 554-571.
- Dietrich, F./Lambrecht, M. (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. In: Die Deutsche Schule 104, H. 1, S. 58-71.
- Döbert, H. (2008): Die Bildungsberichterstattung in Deutschland. Oder: Wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin: WBV, S. 71-93.
- Döbert, H./Baethge, M./Hetmeier, H.-W./Seeber, S./Füssel, H.-P./Klieme, E./Rauschenbach, T./Rockmann, U./Wolter, A. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Barbara Budrich, S. 207-272.
- Döbert, H./Klieme, E. (2010): Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS, S. 317-336.
- Gärtner, H. (2015): Von der Produktion regionaler Bildungsberichte und den Erwartungen an ihre Rezeption und Nutzung. Vortrag im Workshop „Kommunale Bildungsberichte zwischen Beobachtung und Steuerung, Gleichheit und Leistung“. Berlin. Unveröff. Manuskript.
- Gärtner, H./Hüseemann, D./Pant, H.A. (2009): Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. In: Empirische Pädagogik 23, H. 1, S. 1-18.
- Gärtner, H./Pant, H.A. (2011): Validierungsstrategien für Verfahren und Ergebnisse von Schulinspektion. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-32.
- Graf, T./Emmrich, R./Harych, P./Brunner, M. (2013): Durchführungseffekte bei Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 8. In: Empirische Pädagogik 27, H. 4, S. 459-473.
- Groß Ophoff, J. (2013): Der Effekt der Bezugsnormorientierung auf die Reflexion und Nutzung von Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. In: Empirische Pädagogik 27, H. 4, S. 442-458.

- Groß Ophoff, J./Hosenfeld, I./Koch, U. (2007): Formen der Ergebnisrezeption und damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Empirische Pädagogik* 21, H. 4, S. 411-427.
- Hartung-Beck, V. (2009): *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2012): Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Vortrag auf der DGBV-Tagung „Professionalisierung von Schulinspektion und Schulaufsicht“. Bad Kreuznach. Unveröff. Manuskript.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2005): Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In: Brägger, G./Bucher, B./Landwehr, N. (Hrsg.): *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: hep, S. 127-151.
- Hermstein, B./Manitius, V. (2015, im Erscheinen): Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung. Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie. In: Manitius, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hüfner, A. (2006): Bildungsberichterstattung – Erwartungen aus Sicht der Politik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 6, S. 15-19.
- Husfeldt, V. (2011): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 2, S. 259-282.
- Jäger-Gerstetten, S. (2011): Rezeption und Nutzung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Schulen. Eine Interviewstudie mit baden-württembergischen Lehrkräften an Haupt-, Realschulen und Gymnasien. URL: <http://d-nb.info/1051226406/34>; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- Katenbrink, N./Schaffer, G. (2015, im Erscheinen): „Schlicht und ergreifend bleibt es eine Prüfung der Schule“. Rekonstruktion der „Inspektionsgeschichte“ einer Schule mit gravierenden Mängeln. In: Hermstein, B./Manitius, V./Berkemeyer, N. (Hrsg.): *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Reform ohne Kritik?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2010): *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): *Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- Koch, U. (2011): *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnisrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten*. Münster u.a.: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): *Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung*. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf>; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- Korngiebel, J. (2014): *Vergleichsarbeiten und ihr Potential für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine qualitative Untersuchung zur Nutzung der Lernstandserhebungen*

- an hessischen Gymnasien. URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0221/pdf/djk.pdf>; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- Kühle, B./Peek, R. (2007): Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnisrückmeldungen in Schulen. In: *Empirische Pädagogik* 21, H. 4, S. 428-447.
- Kuper, H./Diemer, T. (2012): Vergleichsarbeiten: Theoretische und empirische Betrachtungen zum Nutzen des Vergleichens. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-245.
- Kuper, H./Hartung, V. (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 2, S. 214-229.
- Kuper, H./Muslic, B. (2012): Evidenzbasierte Steuerung. Der Umgang mit Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen als Instrument der evidenzbasierten Steuerung. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 151-164.
- 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: Springer VS, S. 57-77.
- Landwehr, N. (2011): Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: Qesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep, S. 35-71.
- Lüders, C. (2006): Was leistet wissenschaftliche Sozialberichterstattung für Fachpraxis und Politik? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 6, S. 27-41.
- Maier, U. (2008): Was lernen Schulen aus zentralen Tests? Was sollten Bildungspolitiker lernen, wenn sie testen lassen? In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 66-72.
- Maier, U./Kuper, H. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick zum Forschungsstand. In: *Die Deutsche Schule* 104, H. 1, S. 88-99.
- Maier, U./Metz, K./Bohl, T./Kleinknecht, M./Schymalla, M. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197-224.
- Maier, U./Ramsteck, C./Frühwacht, A. (2013): Lehr- und lerntheoretische Argumentationsmuster bei der Interpretation und Nutzung von Vergleichsarbeitsrückmeldungen durch Gymnasiallehrkräfte. In: Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBiS-Verbund*. *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft, S. 74-96.
- Maier, U./Rauin, U. (2006): Vergleichsarbeiten. Hilfe zur Unterrichtsentwicklung? Zentrale Lernstandserhebungen aus Sicht baden-württembergischer Lehrkräfte. In: *Die Deutsche Schule* 98, H. 4, S. 403-421.
- Maritzen, N. (2006): Schulinspektionen zwischen Aufsicht und Draufsicht – Eine Trendanalyse. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion und Schulleitung*. Stuttgart: Raabe Verlag für Bildungsmanagement, S. 7-26.
- Müller, S./Pietsch, M. (2011): Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen. Inter-Beurteilerübereinstimmungen und -Reliabilität bei Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulqualität. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): *Schulinspektionen in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster u.a.: Waxmann, S. 33-56.
- Muslic, B./Ramsteck, C./Kuper, H. (2013): Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur

- Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In: Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBiS-Verbund. Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft, S. 97-120.
- Nachtigall, C./Hellrung, K. (2013): Zur zeitlichen Entwicklung der Rezeption von Vergleichsarbeiten. In: *Empirische Pädagogik* 27, H. 4, S. 423-441.
- Niedlich, S./Brüsemeister, T. (2012): Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsseitige Implikationen*. Wiesbaden: VS, S. 131-152.
- Perels, F./Zahn, A. (2013): Auswirkungen der Variation der Dauer von Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Hessischen Schulinspektion – Vergleich von 20- und 45-minütigen Unterrichtsbeobachtungen. In: *Unterrichtswissenschaft* 41, S. 235-251.
- Pietsch, M./Janke, N./Mohr, I. (2014): Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen? Difference-in-Difference-Studien zu Effekten der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H. 3, S. 446-470.
- Pietsch, M./Tosana, S. (2008): Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität: Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 3, S. 430-452.
- Richter, D./Böhme, K./Becker, M./Pant, H.A./Stanat, P. (2014): Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H. 2, S. 225-244.
- Rürup, M. (2008): Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 4, S. 467-477.
- Rürup, M./Fuchs, H.-W./Weishaupt, H. (2010): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung*. Wiesbaden: VS, S. 377-401.
- Scheerens, J./Hendriks, M. (2004): Benchmarking the Quality of Education. In: *European Educational Research Journal* 3, H. 1, S. 101-114.
- Schwank, E./Sommer, N. (2012): Wirkungen der Schulinspektion anhand der Wahrnehmung der Lehrkräfte. Ergebnisse aus einer Befragung im Rahmen der Inspektions-evaluation. In: *Schulverwaltung Niedersachsen* 23, H. 4, S. 106-110.
- Siepeke, T./Tegge, D./Egger, M. (2014): Kommunale Bildungsberichterstattung – Standards und Varianzen. In: Drossel, K./Strietholt, R./Bos, W. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 155-177.
- Sowada, M.G./Dedering, K. (2014): Ermessensspielräume in der Bewertungsarbeit von Schulinspektor/innen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, H. 2, S. 119-135.
- Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.) (2012): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: VS.
- Weishaupt, H. (2006): Der Beitrag von Wissenschaft und Forschung zur Bildungs- und Sozialberichterstattung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 6, S. 42-52.
- Weishaupt, H. (2009): Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 189-205.
- Weishaupt, H./Zimmer, K. (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 3, S. 83-98.

Wurster, S./Gärtner, H. (2013): Erfassung von Bildungsprozessen im Rahmen von Schulinspektion und deren potenzieller Nutzen für die empirische Bildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 41, H. 3, S. 216-234.

Björn Hermstein, M.A., geb. 1984, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena und am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund.

E-Mail: bjoern.hermstein@uni-jena.de; hermstein@ifs.tu-dortmund.de

Ina Semper, M.A., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: ina.semper@uni-jena.de

Nils Berkemeyer, Prof. Dr., geb. 1975, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: nils.berkemeyer@uni-jena.de

Lisa Mende, 1. Staatsexamen für das Lehramt Gymnasium, geb. 1990, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

E-Mail: lisa.mende@uni-jena.de

Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen¹

Zusammenfassung

Der Beitrag interpretiert den Dialog von Bildungsforschung und -politik seit 1990 als Kommunikation zwischen Systemen unterschiedlicher Handlungslogik (Macht vs. Wahrheit) und mit differenten Zeitmustern und Sozialformen und diskutiert, wie dennoch Verständigung möglich war. Dafür werden (i) eine emergente, zugleich stabile und flüchtige Form der Kommunikation sowie (ii) Konsens in einer theoretischen Modellierung des gemeinsamen Themas identifiziert, die für beide Akteure attraktiv sind, weil sie Wissensproduktion, Kooperation und autonome Praxis zugleich eröffnen, ohne allerdings (iii) die vollständige Kontrolle der Produkte der Kommunikation zu erlauben. Im Ergebnis sind deshalb gleichermaßen und wechselseitig Erfolge, produktive Lernprozesse und Irritationen zu verzeichnen, schon weil Bildungsforschung notwendig als „Unzufriedenheitsgenerator“ fungiert und politische Hoffnungen auf unmittelbar handlungsrelevante Ergebnisse systematisch nicht bedienen kann, trotz aller Evidenzrhetorik. Nüchternheit in den wechselseitigen Erwartungen ist deshalb nicht zufällig heute das Ergebnis.

Schlüsselwörter: Bildungsforschung, Bildungspolitik, Wissensproduktion, Wissenschaftskommunikation, Evidenzrhetorik

1 Dieser Beitrag beruht auf einer Keynote, die der Verfasser auf Einladung des Forschungverbundes „Bildungspotenziale“ der Leibniz-Gemeinschaft (WGL) zur Eröffnung der Konferenz „Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf“, Bonn, 7. Oktober 2014, in stark gekürzter Fassung vorgetragen hat.

Educational Research and Educational Policy in Dialogue – Learning Processes and Irritations

Abstract

This contribution interprets the dialogue between educational research and educational policy since 1990 as communication between systems of different logic of action (power vs. truth) and of different time patterns and social modes, and it discusses how understanding has though become possible. Therefore it (i) identifies an emergent, at the same time stable and elusive form of communication and (ii) consensus in the theoretical modeling of the common issue, which are attractive for both actors, because they open knowledge production, cooperation and autonomous practice simultaneously, but (iii) without allowing total control about the communication outcomes. This leads likewise to mutual success, productive learning processes and irritations, just as educational research acts necessarily as “generator of discontent” that cannot serve – for systematic reasons – political expectations of immediate and practically relevant results, despite of all rhetoric about evidence. The current effect is not coincidentally sobriety with regard to the mutual expectations.

Keywords: educational research, educational policy, knowledge production, scientific communication, rhetoric about evidence

*Zur Erinnerung an
Jürgen Diederich und
Achim Leschinsky*

1. Das Thema und sein Problem

Man muss der Versuchung widerstehen, das Thema im Rückblick auf die jüngere Vergangenheit personenbezogen, prosopographisch oder biographisch, gar autobiographisch abzuhandeln, so naheliegend das ist; denn das Erzählen von Geschichten, zumal mit Helden und Schurken, gehört ja zum genuinen Geschäft des Historikers. Aber dann hat man Mühe, angesichts der unvermeidbaren Konzentration auf einen kleinen Kreis von Personen, die sich als Beteiligte aus Bildungsforschung und Bildungspolitik z.B. in der bundesdeutschen „Beiräterepublik“ (vgl. Horstkemper/Tillmann 2002) identifizieren lassen, kriminalsoziologischen oder verschwörungstheoretischen Annahmen zu entgehen. Aber natürlich besteht kein Zweifel: Wenn Bildungsforschung und Bildungspolitik zueinander finden, da treffen sich nur die, die sich schon immer treffen. Nur, die Gründe für solche Muster der Kartellbildung sind verschwörungstheoretisch nicht zu klären und eine selbständige Diskussion solcher Vermutungen ist hier auch nicht beabsichtigt.

Eine biographisch-prosopographische Methode hätte aber auch methodische Nachteile; denn sie würde letztlich doch nur anekdotische Evidenz erzeugen, aber die

reicht auch für Bildungshistoriker und -historikerinnen nicht aus (obwohl die Anekdote als Form des Philosophierens durchaus anerkannt ist)². Die biographische Methode ist bildungshistorisch vor allem deswegen ein Problem, weil die Forschung es dabei mit dem Zeitzeugen zu tun hat, und der ist der natürliche Feind des Historikers. Da wir das – Zeitzeuginnen und Zeitzeugen – in der Relation von Forschung und Politik aktuell aber alle sind, ist zuerst theoretische und methodische Distanz angebracht.

Das ist schon angesichts der gängigen Attribuierung notwendig, mit der die Relation von Forschung und Politik als Dialog stilisiert wird. Aber geht es wirklich um einen Dialog, gar im pädagogischen Sinne, etwa in dem von Martin Buber emphatisch definierten Status eines „wahren Gesprächs“ zwischen „Ich und Du“ (Buber 1923/2008; vgl. auch 1973)? Wahrscheinlich ist das nicht gemeint; es wäre jedenfalls nicht einfach einzulösen, liest man Buber selbst: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es. Wenn der Mensch Ich spricht, meint er eins von beiden.“ (Buber 1923/2008, S. 4) Und weiter, damit man die Dimensionen sieht, die für einen Dialog, d.h. ein „wahres Gespräch“, dann unterstellt werden: „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du“ (ebd., S. 71). Letztlich müssten sich Politik und Forschung dialogisch in Gott treffen – aber wer kann das versprechen? Nicht einmal Bildungshistoriker und Bildungshistorikerinnen.

Realistisch sollte man deshalb Dialog mit Kommunikation übersetzen, auf die personenbezogenen Geschichten und Erläuterungen verzichten und als Thema und Problem nur die Kommunikation zwischen Systemen unterstellen. Das sind zudem Systeme, die sich nicht nur nach unterschiedlichen Handlungslogiken organisieren – zwischen der Macht und der Herstellung bindender Entscheidungen in der Politik sowie der Wahrheit und der Konstruktion geltungsdifferenter Aussagen in der Wissenschaft –, sondern auch von anderen Zeitmustern und Sozialformen regiert werden (Wissenschaft z.B. kann besser warten und ist auch nicht abhängig von allgemeinen Wahlen, sondern primär, wenn auch nicht allein, von der *Scientific Community*). Vor diesem Hintergrund der Differenzen – das ist die *Ausgangsprämisse* der folgenden Überlegungen – muss man sich zunächst wundern, dass sich hier überhaupt Kommunikation ereignet, über die Grenzen hinweg, offenbar auch nicht nur zufällig, sondern inzwischen erwartbar, nahezu regelhaft in modernen Welten. Seit im frühen 19. Jahrhundert Wilhelm von Humboldt die ‚wissenschaftliche Deputation‘ einrichtete, weil es der Verwaltung an der notwendigen Expertise fehlte, ist es nahezu alltäglich geworden, dass Wissenschaft und Politik miteinander kommunizieren, auch in Bildungsfragen. Überraschend bleibt es trotzdem, dass es diese Kommunikation gibt, auch als Kooperation und gelegentlich sogar im Konsens.

2 Man lese nur H. 3/2014 der Zeitschrift für Ideengeschichte, das sich ganz der Anekdote widmet, als Form und in Exempeln.

Um die Dimensionen dieses an sich unerwartbaren Ereignisses zu sehen, soll im Folgenden (2.) das System nach Anlass und Ursachen sowie seinen Mechanismen beschrieben werden, das sich Wissenschaft und Politik eingerichtet haben, um Bildungsforschung zu betreiben bzw. Bildungsforschung politisch nutzbar zu machen. Dann wird, knapper und thesenhaft, die Frage diskutiert, wie dieses System wirkt, was es als Leistungen erbracht hat, aber nur in zwei Dimensionen, im Modus der Lernprozesse (3.) und in der Form der Irritationen (4.), bevor am Ende (5.) für das Exempel der „Bildungspotenziale“ und ihrer Erforschung gefragt wird, ob sich die Kommunikation relativ zu den Erwartungen der beteiligten Akteure verbessern lässt. Die zentrale These dafür ist, dass der Modus der Verbesserung wohl nur in der Ernüchterung über die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen bestehen kann, auch angesichts der Forschung über „Bildungspotenziale“.

2. Das System der Kommunikation von Bildungsforschung und Bildungspolitik

Das System, in dem sich Wissenschaft und Politik eingerichtet haben, um Bildungsforschung zu betreiben bzw. Bildungsforschung nutzbar zu machen, ist in seiner aktuellen Gestalt zwar erst relativ neuen Datums, vor nicht mehr als 25 Jahren erfunden – wie jeder weiß, der das Loblied der sogenannten ‚empirisch‘ orientierten Bildungspolitik singt –, aber Anlass und Ursache ihrer Kommunikation sind alt. Sie verdanken sich zugleich einer – auf beiden Seiten existenten – Notlage und einem, ebenfalls beidseitigen, missionarischen Impetus. Die Politik basiert auf Macht, Information und einem zukunftsbezogenen Gestaltungswillen, aber – und das ist ihre Notlage – die Informationen über die Welt, die sie selbst erzeugen kann, reichen in der Moderne nicht mehr aus; sie bedarf der Wissenschaft, mit dem Folgeproblem, dass sie das Monopol für die Definition der Situation und die Legitimation ihres Handelns verliert, so dass Wissenschaft ins Spiel kommt, ein notorisch unberechenbarer Partner. Das liegt an dessen Ambition, autonom die Welt zu erforschen, im Namen der Aufklärung (gleich ob kritisch oder positivistisch), also, trotz Max Webers Warnungen, mit eigenem missionarischen Bewusstsein, allerdings – das ist ihre Notlage – selbst mit Unwissenheit als Ausgangspunkt und zugleich ohne die vollständige Verfügung über die Ressourcen, die solche Praxis möglich machen. Deshalb bedarf sie der Politik und des Wissenschaftssystems, denen gegenüber sie sich gleichwohl, im Vertrauen auf das Wissen, das sie erzeugt, erhaben fühlt.

Dieses System dokumentiert also die Verwissenschaftlichung der Politik und die Politisierung der Wissenschaften zugleich. Es basiert schon wegen dieser Verschränkung auf spannungreichen Voraussetzungen, und es ist kein Wunder, dass die Geschichte dieser Relation in der Moderne sich als eigener Lernprozess charakterisieren lässt. Im Kontext der Bildungspolitik arbeitet das System heute z.B. nicht mehr

personal (so wie Humboldt und Schleiermacher sich Unter den Linden trafen, explizit ohne Fichte, um die preußischen Bildungsreformen zu machen – auch wenn Jürgen Baumerts Besuche in der Hannoverschen Straße, explizit ohne Gruschka, Analogiebildung erlauben). Das System arbeitet auch jenseits der konsensorientierten alteuropäischen Kommunikation der Gebildeten, wie im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (von 1953-1965), und heute auch fern der Suprematansprüche von empirischer und kritischer Wissenschaft, die man zu Zeiten des Deutschen Bildungsrates (bis 1975) noch erkennen konnte.³ Das System arbeitet heute nüchtern, „empirisch“, unter Anerkennung der je eigenen Logik, in eigenen Formen der Kommunikation.

Einige Beobachterinnen und Beobachter, z.B. die von praktischen Problemen bedrängten Pädagoginnen und Pädagogen, traditionale wie kritische, beklagen an diesem System die Politisierung der Wissenschaften, trauern aber im Kern nur der Form der Verwissenschaftlichung der Politik nach, in der sie noch eigene Handlungschancen in Politik und Bildungssystem hatten.⁴ Aber sie machen in der Kritik zumindest sichtbar, dass sich ein Wandel im Bewusstsein von Politik und Wissenschaft ereignet hat, und zugleich, dass das relevante Publikum von Bildungsforschung nicht mehr nur das pädagogische Milieu und die eigene Profession ist, sondern die mit Politik und Administration und einer breiten Öffentlichkeit, eingeschlossenen Wirtschaft und Gewerkschaften,⁵ gegebenen Referenzen im Bildungssystem. Die Implikationen, die mit diesem System – jenseits der Klage über „Politisierung“, „Ökonomisierung“ und „Monopolisierung“ – verbunden sind, sollte man zunächst auch ohne Nostalgie und Trauer über eigenen Machtverlust diskutieren. Selbst die semantisch bis heute tradierte klassische Perspektive von wissenschaftlicher „Beratung“ der Politik und gemeinsamer politisch-pädagogischer Konstruktion und Kommunikation angesichts konkreter Bildungsreformprojekte verdeckt noch diesen gravierenden Wandel. Die Interaktion von Politik und Bildungsforschung hat neue Dimensionen gewonnen und sollte in dieser neuen Rationalität auch erst einmal gesehen werden, bevor man die Arsenale der Kritik mobilisiert.

3 Ich mache im folgenden Abschnitt, z.T. wörtlich, von Argumenten Gebrauch, die ich bereits publiziert und ausführlicher begründet habe (vgl. Tenorth 2014a).

4 Die zuletzt erschienene Klage stammt – erneut – von Andreas Gruschka (vgl. 2014). Das Elend sei dem Bedeutungsverlust Kritischer Theorie in Pädagogik und Bildungspolitik geschuldet, die beim Bildungsrat und bei Hellmut Becker noch regiert hätten, sagt im selben Heft Ulrich Herrmann (2014). Auf beide Artikel trifft zu, was Gruschka einleitend über die Geltung von Zeitdiagnosen sagt, aber nicht beherzigt: dass „die Pathetisierung und Dramatisierung“ zur „Rhetorik der Beobachter gesellschaftlicher Entwicklung gehört“ (S. 43); Gruschka z.B. sieht aktuell nicht weniger als den „Rückfall in die Barbarei“ (ebd.).

5 Bezieht man den spezifischen Überschneidungsbereich von Bildungswesen und Ökonomie mit ein, der sich in der beruflichen Bildung manifestiert, dann müsste man die Relation von Forschung und staatlicher Politik weiter ausfächern, worauf Harm Kuper in der Bonner Diskussion zu Recht hingewiesen hat. Ich verweise auf dieses Problem, belasse es aber bei den Relationen, die für das allgemein bildende Schulwesen und die Hochschulen zentral sind.

Die Interaktikon von Bildungsforschung und Bildungspolitik manifestiert sich, so die These, in einem eigenen kommunikativen, also emergenten, d.h. zugleich stabilen und flüchtigen, System, (2.1) mit einer eigenen sozialen Form – die man bezogen auf Institutionen und im Bild von Akteuren und Netzwerken sowie bezogen auf spezifische Funktionen für beide diskutieren kann – und (2.2) Kommunikation, (2.3) mit einer theoretischen Modellierung ihres Themas, die für beide Referenzen, Politik und Forschung, attraktiv ist, vor allem deswegen, weil sie neben Wissensproduktion sowohl Kooperation als auch je autonome Praxis erlaubt, zugleich aber (2.4) in einer Welt, die eine vollständige Kontrolle der Produkte des kommunikativen Systems nicht erlaubt.

2.1 Struktur des Systems: Soziale Form

Betrachtet man zunächst die soziale Form und nimmt man hier zuerst nur eine Seite der Akteure, die Bildungsforschung, in den Blick, dann stößt man auf ein sehr heterogenes (personales und institutionelles) Gefüge von Wissensproduzenten und -produzentinnen, disziplinär wie theoretisch und methodisch, eingeschlossen die akademisch etablierte Erziehungswissenschaft, die inzwischen selbst ein breit ausdifferenziertes, in sich heterogenes, komplexes wissenschaftliches System darstellt – mit einer einfachen Konsequenz: Die eine und einzige Stimme der Bildungsforschung oder auch nur der Erziehungswissenschaft gibt es nicht, sondern nur Vielfalt, Pluralität, im schlechten Fall Kakophonie. Politiker und Politikerinnen sehen dieses Feld deshalb mit guten Gründen skeptisch. „Bildungsforschung“, so hat es ein einschlägig aktiver Bundesbeamter formuliert, „das ist für mich vergiftet“. Im Grunde können Bildungspolitiker und -politikerinnen wie auch Bildungsforscher und -forscherinnen das je andere System nur in der Form ihrer eigenen Weltbeobachtung und Funktionslogik wahrnehmen, und dann ist Pädagogik, z.B. als Kritik der Bildungspolitik, eine Art von Geräusch, das man politisch ignorieren kann, und Politik nicht mehr als eine Form von Machtausübung, von der die Eigenlogik der pädagogischen Arbeit gestört wird und die man deshalb verachten darf.

Aber Distanz ist nicht mehr leicht zu gewinnen. Man muss sehen, dass Bildungsforschung inzwischen selbst von der Politik abhängig geworden, ja Teil der Politik geworden ist, so wie sich die Politik von Bildungsforschung abhängig gemacht hat, nicht nur in der unmittelbaren Form der bildungspolitischen Kooperation. (Bildungs-) Politik spielt für Bildungsforschung systematisch eine aktive Rolle, und zwar in mehrfacher Hinsicht: als Finanzier der Forschung, und das heißt in der Konsequenz auch, dass sie als Konstrukteur von Präferenzordnungen für Themen, Methoden und Theorien auftritt, relevant über die Grundfinanzierung der Universitäten hinaus. Solche Präformation geschieht z.B.

- 1) bei der Institutionalisierung von Bildungsforschung außerhalb der Hochschulen, in der Leibniz-Gemeinschaft, nach wie vor bei der Bildungsforschung in der Max-

- Planck-Gesellschaft (wenn auch mit eigenartigem Profil), im UNESCO-Institut für Pädagogik oder international von der EU bis zu OECD und Weltbank;
- 2) in der wettbewerbsbasierten gesamtstaatlichen und ressortspezifischen finanziellen Förderung eines zunehmend breiter werdenden Spektrums an Themen, die als Forschungsthemen ausgeschrieben und honoriert werden;
 - 3) in der Finanzierung der DFG und in der steuerlichen Privilegierung von Stiftungen, die ja verstärkt auch im Bildungsbereich aktiv sind.

In Zeiten knapper Ressourcen und eindeutiger Leistungskriterien kann Wissenschaft diese Vorgaben nicht ignorieren – Geld fasziniert und ist attraktiv, erzeugt Differenzen und Reputation, und Art. 5 Grundgesetz gilt ja weiter.

Die Bildungspolitik wiederum versucht, in diesem Spiel mit einer Vielzahl von Akteuren Autonomie dadurch zu gewinnen, dass sie Bildungsforschung selbst zu einem Thema der Beobachtung macht, u.a.

- 1) in der politisch kontrollierten, wenn auch an innerwissenschaftlichen Qualitätskriterien abgestützten Bewertung von Forschungsthemen als unterstützenswert;
- 2) in der Evaluation der Bildungsforschung in ihrer Leistungsfähigkeit;
- 3) durch eine auf unterschiedlichen politischen Handlungsebenen sich vollziehende, aber primär politisch determinierte Nutzung von Forschungskompetenz und Forschungsbefunden.

In diesen vielfachen Referenzen (in denen mehrere hundert Millionen Euro jährlich verbraucht werden) ist Kommunikation natürlich schwierig, an sich friktionslos kaum erwartbar, ein Dialog unmöglich. Man müsste zufrieden sein, wenn sich die Akteure wechselseitig überhaupt noch wahrnehmen, in ihren Erwartungen und Angeboten, Leistungen und Defiziten, und zwar ohne überwältigt zu werden. Nicht zufällig etabliert sich eine eigenständige Forschung über Forschung, Metaanalysen werden attraktiv, und politisch gibt es Debatten über die Strategie der Zusammenarbeit von Politik und Wissenschaft, über mögliche Nutzung und notwendige Distanz, also Kommunikation über Kommunikation im Zirkel der Selbstreferenz.

2.2 Praxis und Gelingenbedingungen einer unwahrscheinlichen Kommunikation

Aber die alltägliche Kommunikation findet statt, zwar in der ihr eigenen Selektivität gegenüber Geräusch, aber dann doch intensiv – von der Evaluation von Programmen über anlassbezogene Beratung bis zu prozessbegleitender Kooperation. Diese neue Form der Interaktion von Politik und Bildungsforschung wird zudem eigenständig auf den drei dominanten Ebenen von Bildungspolitik realisiert: auf Bundesebene (wobei gesehen werden sollte, dass das BMBF nur ein Akteur neben anderen Ministerien

ist)⁶, in den einzelnen Ländern und auch lokal, gemeindlich, je einzeln oder in den Kooperationsformen, die es für Bund und Länder, für die Länder, vornehmlich in der KMK, und für die Gemeinden, z.B. über den Städtetag und seine Organe, gibt. Und immer hat die Kommunikation auf jeder dieser Ebenen mehrere Dimensionen; es gibt den Rat der Wissenschaft wie die Nachfrage der Politik (und der Administration) in vielen Formen: sowohl geplant als auch ungeplant, eigens erfragt oder ungefragt, informell und formell, in unterschiedlichen Formaten, mündlich wie schriftlich, medial oder interaktiv, organisiert und nicht-organisiert, naturwüchsig oder bestellt, ignorerbar oder störend-unausweichlich, systemisch und personal, auf der offenen Bühne oder auf dem kleinen Dienstweg (und man darf vermuten, dass der kleine Dienstweg immer dann erforderlich und wirksam ist, wenn man den Implikationen der formalisierten, öffentlichen, publizierten, selbst bestellten Folgen von Kommunikation entgegen muss oder zumindest wissen will, wen man besser nicht fragt – Reputation regiert also auf beiden Seiten als Mechanismus der Reduktion von Komplexität).

Aber gibt es auch systematische Gründe dafür, dass der Alltag funktioniert? Ich würde sie in der Struktur des Wissens suchen, das dieses System erzeugt und alltäglich prozedierend bekräftigt.

2.3 Theoretische Form

Die Kommunikation schlägt sich, ganz manifest, zunächst in eigenen Textgattungen nieder, nicht nur in Gutachten, aber das belegt schon die Tatsache der Kommunikation. Diese Kommunikation ist aber auch in gemeinsamen theoretischen Referenzen manifest. Es gibt dabei einerseits die Oberfläche der Kommunikation in Diagnosen und Empfehlungen, aber auch eine Tiefenstruktur, die sich als eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen der Kommunikation erweist, existent als gemeinsame theoretische Referenz, die erstaunlich leistungsfähig ist:

Der Nationale Bildungsbericht z.B. dokumentiert diese gemeinsame Referenz seit 2003, der Jugendbericht (heute: Kinder- und Jugendbericht) schon viel länger, seit 1965. Beide Texte (neben den begleitenden anderen Forschungen, auf denen diese Berichte aufrufen, auch neben den *Large Scale Assessments* etc.) lassen erkennen, auf welches gemeinsame Problem und Thema sich Bildungsforschung und Bildungspolitik berufen und beziehen: Es ist das *Problem und Thema der Bildung*, auch wenn das die empirischen Bildungsforscherinnen und -forscher überraschen wird, dass sie hier für die Bildungstheorie reklamiert werden. Aber das Referenzthema im Nationalen Bildungsbericht heißt explizit „Bildung im Lebenslauf“,

6 Ich erinnere an das Deutsche Jugendinstitut, das sowohl mit den Ressorts für Jugend und Familie als auch mit den Innen-, Sozial- und Arbeitsministerien eng kooperiert (mit je eigenen Etats!) – und das für das spezifische Kommunikationssystem von Sozialpädagogik und Politik steht (vgl. jüngst die exemplarische Analyse von Lüders 2014).

und wie in der klassischen Definition geht es um die Selbstkonstruktion des Subjekts in Wechselwirkung mit der Welt, also um die Gleichzeitigkeit von Individuation und Vergesellschaftung, um individuelle und soziale Reproduktion. Selbst in den Kriterien, an denen Teilhabe gemessen wird, kehren die alten normativen Erwartungen wieder: Dass Bildung allgemein, gleich und gerecht ermöglicht werden soll, erwartet der Bildungsbericht. Seit dem 12. Kinder- und Jugendbericht findet sich auch hier der Bildungsbegriff. Er signalisiert, dass die Welt des Lernens sich nicht nur in der institutionalisierten Bildungsinfrastruktur manifestiert, die Gesellschaften wie unsere von der Vorschulerziehung über die primäre, sekundäre und tertiäre Bildung bis hin zur Erwachsenen-, Berufs- und Weiterbildung bereithalten, sondern auch in lebensweltlichen Strukturen, im Alltag, der von Bildungserwartungen aus zum Thema von „Betreuung“, also pädagogisiert wird, um Bildung zu ermöglichen.

Gemeinsam ist Wissenschaft und Politik auch das Interesse an Antworten auf die gemeinsam als offen geltende Frage: „Wie wird Bildung möglich?“ Diese für moderne Wissenschaften klassische Referenz stiftet die thematische und theoretische Basis der Kommunikation, denn sie fordert, jetzt von den Wissenschaften, eine *theoretische Modellierung des Themas*, die, einerseits, für beide Seiten, d.h. auch angesichts von Forschung und Empirie, nicht nur in der Modellkonstruktion die Kommunikation weiter basieren kann und die, andererseits, auch den Erwartungen der Politik an Information und Handlungsorientierung sowie an Handlungslegitimation entgegenkommt.

Das dominierende Modell, in dem Wissenschaft und Politik heute denken, ist relativ bekannt (in den unterschiedlichen Gestalten, die es von Jaap Scherens bis zu Harmut Ditton gewonnen hat (vgl. Abb. 1)). Man findet das Modell explizit oder als unterliegendes Schema der Argumentation z.B. im Bildungsbericht oder in den zahllosen Gutachten über das Bildungssystem.

Der Grundgedanke ist einfach, denn er bildet sowohl die Sequenzierung des Aufwachsens im Lebenslauf insgesamt ab als auch die Praxis von funktional ausdifferenzierten Teilsystemen in einem gesellschaftlichen Gesamtsystem. Es ist im Kern die Verkettung von Input, Prozess und Outcome in differenten System-Umwelt-Relationen, systemintern oder systemextern. Das Modell schließt nicht nur an alte Bildungsmodelle an, die theoretisch ja auch von einer Biographisierung des Lebenslaufs und einer Verkettung von Institutionen ausgegangen sind, sondern auch an bekannte Politikerwartungen: Der Bedarf an Diagnosen über Effekte und Wirkungsmechanismen kann ebenso gut bedient werden wie Fragen nach den verursachenden Mechanismen im System bzw. in den Umwelten, intern wie extern, auf die das System verweist. Vor allem aber kann man sich aus den Zuschreibungen über die Bedingungen von Erfolg und Misserfolg auch politisch-konstruktiv bedienen, indem man zentrale Gelenkstellen für politischen Einsatz identifiziert und dort dann Handlungsempfehlungen sucht.

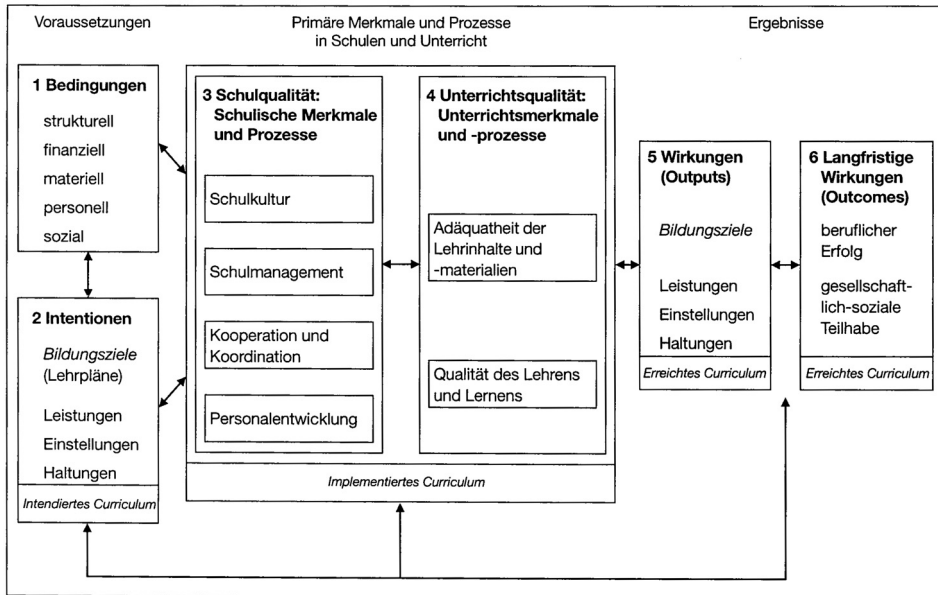


Abb. 1: Prozessmodell des Unterrichts zur Identifizierung von Gegenständen der Unterrichtsforschung

Quelle: Ditton 2000, S. 79

Dieses Wissen wird von der Bildungsforschung zur Verfügung gestellt, denn das Modell ist (in seinen unterschiedlichen Varianten) für Forschung und Theoriebildung höchst produktiv: Es ordnet die Welt und erlaubt gezielte Fragen, es provoziert Hypothesen über Ursachen und Wirkungszusammenhänge, es erzeugt Empirie über die eigenen Hypothesen und erlaubt, in den meist pfadanalytisch interpretierten Daten, gewichtete Befunde, mit denen eigene Hypothesen und alltagsweltlich, z.B. reformpädagogisch oder politisch, kursierende Annahmen geprüft und bestätigt – oder widerlegt – werden können. Man kann schließlich auch zurechnen – auf den Input, auf den Prozess (in seinen unterschiedlichen Faktoren und Umwelten) und auf den Outcome – und die Politik informieren, sogar ohne selbst Politik zu machen, sozusagen ganz „empirisch“ und deshalb fern der Ideologien und rational, produktiv jedenfalls für die Erzeugung von weiterem Forschungsbedarf oder in der Konstruktion besserer Modelle.

2.4 Grenzen der theoretischen Modellierung und der kommunikativen Struktur des Systems

Schon dann sieht man: Das Zusammenwirken von Wissenschaft und Politik wird natürlich nicht allein so harmonisch fundiert, wie man dem Modell vielleicht unterstellen mag. Neben der für beide Seiten der Kommunikation produktiven, weil jeweils für

Politik und Wissenschaft anschlussfähigen Modellierung der Wirklichkeit und der damit implizierten wechselseitigen Anerkennung der je eigenen Funktionslogik erzeugt das Modell noch nicht einmal Konsens über die Befunde (schon wegen der fortdauernden Differenz der Sprachen), sondern verlangt immer Übersetzung, also explizit neue und ergänzende Kommunikation. Vor allem die Gütekriterien von Wissenschaft bleiben wissenschaftliche, bezogen auf die Geltungsdifferenz von Aussagen und die Reputationskriterien im Wissenschaftssystem (Texte in leichter Sprache z.B., für Politik und Öffentlichkeit aufbereitet, werden innerwissenschaftlich nicht anerkannt). Auch die Gütekriterien von Politik bleiben angesichts der Befunde von Wissenschaft politisch, z.B. für die Realisierbarkeit, Finanzierbarkeit oder Wünschbarkeit von Programmen. Schon angesichts von Empfehlungen und evaluativen Urteilen, die Wissenschaft über politische Programme und ihre Möglichkeiten und Effekte fällt, ist aber ebenfalls klar, dass die Bildungsforschung sich in diesem System längst nicht mehr nur beobachtend verhält, sondern selbst gestaltender Mitspieler geworden ist bzw. als solcher gesehen wird, gewollt und ungewollt. Das System selbst verwischt die eindeutigen Grenzen zwischen den Akteuren der Kommunikation, aber es erzeugt auch weitere eigene, auch unerwünschte Effekte.

Sichtbar ist vor allem eine kommunikative Grenze des Systems, die Tatsache nämlich, dass die Wissenschaft – genauso wie die Politik – die Nutzung ihres Wissens nicht kontrollieren kann, weder politisch (jede Partei liest anders, je nach A- oder B-Seite) noch wissenschaftlich noch in der Öffentlichkeit oder im pädagogischen Milieu der Praxis, wie man bei PISA gesehen hat. Das System erzeugt also auch seine eigenen kommunikativen Folgelasten selbst, nicht nur in der Konstruktion von Themen und Vergabekriterien, sondern auch in der Kommunikation und Nutzung von Befunden der Forschung. Es ist insofern, auch wenn es als Last erlebt wird, ‚autonom‘, selbstständig in der Abhängigkeit von den Bedingungen der Kommunikation, die es selbst erzeugt und als Modus der Abgrenzung von anderen Umwelten permanent prozediert.

Die Wirkungen dieses Systems sind deshalb auch vor diesem Hintergrund zu sehen, im Zusammenspiel von Leistungen sowohl der Wissenschaft als auch der Politik, die sich der spezifischen Logik des Systems verdanken, wie von Begrenzungen, die sich ebenfalls dem System zurechnen lassen. Diese unverkennbaren Begrenzungen haben auch damit zu tun, dass die Kommunikation über Bildung und Politik sich nicht auf das System beschränkt, das sich Wissenschaft und Politik eingerichtet haben, sondern weiterhin in Umwelten, wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Natur, stattfindet, die sich nicht einfach disziplinieren lassen – zum Ärger der beteiligten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie der Politiker und Politikerinnen: Die einen gründen dann neue wissenschaftliche Gesellschaften, um Normen und Standards zu kontrollieren (wenn sie schon keine Kontrolle über Wissen gewinnen können); die anderen erklären zu „Geräusch“, was sie kommunikativ nicht kontrollieren können. Es gibt insgesamt mehr an Wirkungen, als systemintern erwünscht ist.

3. Wirkungen: Lernprozesse

Wie sind die Wirkungen dieses Systems einzuschätzen – konkret, denkt man nur an die Zeit der Bundesrepublik bis heute? Wissenschaft war in der jüngeren Geschichte des Bildungssystems nicht nur immer an Bildungspolitik beteiligt (von Wilhelm Flitner über Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki oder Carl-Ludwig Furck und Walter Hornstein bis zu Helmut Fend und Jürgen Baumert, zu schweigen von Ralf Dahrendorf, Hellmut Becker und Hartmut von Hentig); sie hat (wenn auch nicht allein, denn man darf das politisch-administrative System in seiner Erfindungskraft nicht unterschätzen) große Programme erdacht und initiiert, und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems, systemisch und curricular, organisatorisch und didaktisch, professionsbezogen und in der Zieldiskussion, bildungsökonomisch und evaluativ. Sie war dabei höchst wirksam, und d.h. sie war, wenn auch nicht allein, sondern immer in Kooperation mit der Politik, deshalb auch und zugleich verantwortlich für Fehler und grandiose Irrtümer genauso wie für erstaunliche Erfolge. Was bedeutet das im Einzelnen, jetzt primär im Hinblick auf die Bildungsforschung, d.h. in der Wissensdimension?

3.1 Erfolge

Es empfiehlt sich, mit den Leistungen zu beginnen, weil man dann gleich sieht, dass es immer um Ereignisse, Strukturen und Prozesse geht, die durchaus ambivalenten Charakter haben, die nicht nur politisch oder wissenschaftlich uneindeutig beurteilt werden können. Als Erfolge, die sich – jetzt doch in meiner Lesart (und ohne Anspruch auf Vollständigkeit) – aus der wissenschaftlichen Kooperation mit Bildungspolitik ergeben haben, zeigen sich z.B.:

- Weil die Krisendiagnose exakt 50 Jahre zurückliegt,⁷ liegt es nahe, mit Georg Picht zu beginnen, auch weil sich hier die Ambivalenzen so schön zeigen lassen. Der Erfolg, den man ihm zurechnen kann, ist ein öffentlicher Mobilisierungseffekt ersten Ranges; Bildungspolitik bedarf seither nicht mehr der Rechtfertigung (aber sie leidet an den Folgen eigener großer Versprechen und Allmachtsphantasien)⁸.
- Begabungsforschung, trotz Heinrich Roths hypertroph-übersteigernder Ausgangsprämisse, hat zu einem säkularen Wandel der bildungspolitisch folgenreichen Mentalitäten geführt, z.B. in der Diagnose individueller Möglichkeiten

7 Der ehemalige bayerische Kultusminister Hans Maier (vgl. 2014) hat die Bilanz der letzten 50 Jahre auch gezogen, und zwar für die Bildungspolitik, Ambivalenzen schon im Untertitel andeutend: „Viel Licht, länger werdende Schatten: Deutschlands Bildungswesen ein halbes Jahrhundert nach Pichts Katastrophenruf“.

8 Die problematische Seite war und ist u.a.: die Identifikation einer strategischen Gelenkstelle („Abitur“) der Gestaltung von Bildungsprozessen, die als Hebel der Steuerung technologisch und als zentraler Indikator für Gleichheit/Gerechtigkeit zugleich fungierte und bis heute akzeptiert und genutzt wird.

oder in den Mustern der Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg bei schulischen Lernprozessen (die Risiken sind auch bekannt: einseitige Zuschreibung auf Umwelt, „Integrierte Systeme“ als Realisierungsform, Primat einer ‚kritischen‘ Sozialwissenschaft)⁹.

- Es gab, ferner, eine Perspektivenerweiterung in der Analyse von Bildungsprozessen, auch öffentlich, z.B. eine früher nicht gekannte Soziologisierung und Ökonomisierung der Betrachtung (parallel zu einer stärkeren Quantifizierung der Beobachtungsdaten), das alles neben der schon immer geübten Pädagogisierung und Psychologisierung, Traditionalisierung und Historisierung.
- In Steuerungshinsicht zählen zu den Erfolgen die (wenn auch späte) Einsicht in die Vorzüge lokaler Initiativen und einzelschulischer Realisierungsformen sowie das Misstrauen gegen die Dominanz der Systemperspektive.

3.2 Misserfolge

Misserfolge sind aus dieser Kooperation natürlich auch erwachsen; es sind im Wesentlichen die Folgen überzogener Versprechen, die aus der vermeintlich sachlogisch begründeten Kooperation kritischer Bildungsphilosophie und engagierter Politik mit empirischer Bildungsforschung entsprungen sind. Solche problematischen Tatsachen sind z.B.:

- Normenkonfusion, z.B. die nicht entschieden genug bekämpfte, in der Öffentlichkeit aber anscheinend unausrottbare Gleichsetzung von Chancengerechtigkeit mit Ziel-Chancen-Gleichheit;
- Steuerungsillusionen: das immer neu in relativ großen Fraktionen der Bildungsforschung und Bildungspolitik genährte Versprechen, Chancengleichheit lasse sich irgendwie doch über Organisation erreichen;
- auch die Ambition, Lehrpläne oder andere Programme wissenschaftsbasiert definitiv ableiten und professionsbasiert, vielleicht sogar professionsresistent, realisieren zu können;
- die Verbreitung und theoretische Propagierung der Annahme, dass „Integration“ mehr sei als eine rhetorische Formel in politischer Absicht (ein semantisches Risiko von Wissenschaft und Politik, das sich bei „Inklusion“ zu wiederholen scheint);
- die Beförderung von reformpädagogischen Illusionen, als ließen sich z.B. Schule ohne die Erfahrung von Scheitern und Misserfolg konstruieren oder Lernprozesse

9 Habermas' alte Diagnose – „Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie“ – wurde strategisch umgekehrt, aber zu Gunsten einer Trivialisierung/Ver-einfachung des anthropologischen Argumentes: Der binäre Code – Anlage vs. Umwelt – wurde gewählt; die triadische Konstruktion wäre aber die bessere Alternative gewesen: der „Mensch als Produkt der Natur – seines Geschlechts – seiner selbst“ (Pestalozzi), d.h. Natur – Gesellschaft/Umwelt – Subjektleistungen.

ohne Übung oder Anstrengung; oder dass Lernen allein individualitätszentriert, jenseits objektivierbarer-universaler Gütekriterien, sinnhaft sei;

- schwache Selbstkritik der Wissenschaften: d.h. vor allem die Neigung, den jeweils neuesten Versprechen der empirischen und experimentellen Forschung, zumal der pädagogischen Psychologie, zu folgen, z.B. Lernmaschinen für sinnvoll zu halten, programmierten Unterricht als universales Modell zu predigen, Lernprozesse behavioristisch oder technologisch zu interpretieren oder sie – heute – ‚neuropädagogisch‘ zu konstruieren;
- die Neigung, Korrelationen als Kausalitäten zu deuten und starke Korrelationen als scheinbar hinreichende Begründung für politische Prioritätensetzung – wie in der vorschulischen Erziehung – zu nehmen;
- Distanz gegenüber Selbstkontrolle und politische Immunisierung gegen Kritik: die – wie immer begründete – Unfähigkeit, Bildungsprozesse als Gestaltungsaufgabe jenseits der Ressortgrenzen als Einheit zu sehen und damit die Konstruktion der Generationsordnung horizontal und vertikal explizit zu vernetzen;
- die konstante Distanz der Bildungspolitik schließlich, sich selbst, auch in langen Zeiträumen, zum Thema der Analyse zu machen und damit auch die Interventionssucht zu problematisieren, die seit dem 18. Jahrhundert als konstant notwendige „Reform der Reform“¹⁰ verkauft wird, also als scheinbar sinnvolle Strategie, aber nicht als Indiz für das selbsterzeugte Übel gesehen wird.

Sind diese Effekte der Kommunikation von Bildungsforschung und Bildungspolitik mit der sogenannten ‚evidenzbasierten‘ Bildungspolitik und -forschung noch steigerbar, sind hier vielleicht sogar die bekannten Fehler der Vergangenheit vermeidbar?

Dieses Programm der Evidenzbasierung, im Umkreis der Bush-Administration erfunden und für Bildungsplanung, -reformen und Forschungsförderung zugleich als Selektionsinstrument vorgegeben, ist innerwissenschaftlich und pädagogisch wie politisch natürlich kontrovers, in den USA selbst, aber auch in Deutschland (vgl. Bellmann/Müller 2011; siehe auch Tenorth 2014b). Selbstverständlich wird die Bildungsforschung unter den Anforderungen evidenzbasierter Forschung raffinierter und klüger, theoretisch vielleicht sogar innovativer und methodisch sensibler (und sie wird natürlich weiteren „Forschungsbedarf“ erzeugen), aber gilt das Optimierungsversprechen auch in der Relation zur Bildungspolitik? Bisher haben die Proponenten des Programms (vgl. jüngst, noch relativ nüchtern, Schrader 2014) nicht zeigen können, dass sich die Differenz zwischen den Handlungslogiken von Politik und Wissenschaft und der eindeutige Bias von Forschungsqualität und Handlungsmaximen zugunsten eindeutiger Empfehlungen überbrücken lassen (nicht zufällig werden jetzt auch, selbstkritisch ge-

10 Das Thema „Reform der Reform“ findet sich, wörtlich, bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert; vgl. den anonymen Rezensenten von Niethammers Pamphlet gegen die Aufklärungspädagogik von 1808, der in der Allgemeinen Literatur-Zeitung auch schon diese Zuschreibung benutzt, wenn er Niethammer unterstellt, er fordere „eine Reform der neuern Reformirung“ (vgl. Allgemeine Literatur-Zeitung, Nr. 255 vom 01.09.1808, S. 8).

worden, politikwissenschaftliche Wirkungsanalysen und Governance-Studien gefordert). In den USA selbst wird vom National Research Council (NRC) das Thema auf sechs „guiding principles“ der Forschung (in allen Wissenschaften!) eingedampft, denen man kaum widersprechen wird, wenn z.B. das erste Prinzip die richtige Ermahnung ausspricht: „Pose significant questions that can be investigated empirically.“¹¹

Ansonsten ist es wohl kein Zufall, dass zwei Ereignisse nahezu gleichzeitig eingetreten sind: das innerwissenschaftliche Plädoyer für evidenzbasierte Forschung (und Politik) einerseits, die Frage der Bildungspolitik und der Administration nach den „unmittelbar handlungsrelevanten Befunden“ der Bildungsforschung andererseits. Zwei Erfahrungen kommen hier offenbar zusammen: die Erfahrung der Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher, dass sie auf eine wichtige Frage, die vermeintlich Bildungsforschung und Bildungspolitik vereint, die Frage „What works?“ nämlich, nur mit Verlegenheiten oder mit Vertagungsargumenten – im Blick auf weitere Forschung – antworten konnten, und zwar diejenigen am deutlichsten, die auch in einem technologischen Sinne diese Frage gestellt hatten und meinten beantworten zu können. Sie mussten erfahren, dass es diese Technologie nicht gibt (auch nicht bei Hattie). Auf der anderen Seite regiert die Erfahrung der Politik, dass auch die beste ‚empirische‘ Bildungsforschung für die wirklich schwierigen Fragen, die Politik hatte, keine hinreichenden Lösungen oder auch nur gute Vorschläge anbieten konnte, Lösungen etwa, mit denen sich z.B. das bildungspolitische Problem von Macht und Entscheidung, von Information und Gestaltungspotential oder die Konstruktion von Prioritätenordnungen zwischen Politikbereichen zuverlässig bearbeiten ließen.

Mit anderen Worten: Die Irritationen sind nicht zu übersehen, und zwar die unvermeidlichen Irritationen, die in der Kommunikation tradiert und immer neu erzeugt werden – jenseits der Misserfolge (die sich ja auch als Leistung interpretieren lassen, nämlich als das Ausräumen von Illusionen).

4. Unvermeidliche Irritationen

Auch Irritationen sind ein wechselseitiges Phänomen, wobei man die Ernüchterung der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen über die Politik jetzt einmal als seit langem gegeben und nicht erklärungsbedürftig unterstellt (man müsste allenfalls die Illusionen über den potentiell emanzipatorischen Status von Politik diskutieren, die u.a. in den 1970er-Jahren bei manchen, zumal kritischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen herrschten). Für die Politik wiederum gilt, was man im

11 Die weiteren, ebenfalls höchst konsensfähigen Prinzipien lauten: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalize across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique.“ (Vgl. National Research Council/ Shavelson/Towne 2006)

Feuilleton lesen kann: „Fürstenberatung ist das Allerschwerste, und zwar nicht für die Berater, sondern für den Fürsten. Denn wie soll er herausfinden, ob die Berater ihm wirklich sagen, was sie denken, und ob sie denken, was sie wissen? Werden sie ihm nicht vielmehr sagen, wovon sie glauben, daß er es hören will, oder wovon sie denken, daß es ihnen nützt, wenn er danach handelt?“ (kau 2003, S. 33) Solche Probleme löst man bekanntlich nur durch einen anderen Mechanismus der Reduktion von Komplexität, durch Vertrauen nämlich. Aber kann die Politik der Bildungsforschung wirklich vertrauen?

Denn, und ganz jenseits der Praxis von Wissenschaft überhaupt (die ein allgegenwärtiges Misstrauen fordert), es gibt ein revierspezifisches Sonderproblem: Pädagogik, auch Bildungsforschung, ist, seit es sie gibt, ein eigenartiges System der Wissensproduktion, nicht nur Instanz der Aufklärung und der Erzeugung von luziden Einsichten, sondern immer auch „Unzufriedenheitsgenerator“, wie man bei Niklas Luhmann (1981, S. 148) schon für die Pädagogik des ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhunderts lesen und heute leicht wiederholen kann. Das hat also systematische Gründe (nicht etwa motivationale oder nur ideologische), denn es hat damit zu tun, dass die Bildungspraxis sich an einem paradoxen Problem abarbeitet, das an sich keine Lösung, jedenfalls keine einzige und richtige Lösung erlaubt, sondern nur die Entparadoxierung, z.B. die Form der Temporalisierung.

Worin besteht die Paradoxie? Die klassische Formulierung hat sie bei Kant gefunden: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (1803/1968, S. 710) Das definiert für ihn bekanntlich das „höchste Problem“ der Pädagogik. Diese Paradoxie hat ihr Fundament darin, dass man – pädagogisch, im Bildungssystem – Zwang gegenüber einem Subjekt ausübt, dessen Status durch Freiheit charakterisiert ist. Aber Kants Lösung wird nicht (mehr) akzeptiert: „Zwang muss sein!“

Man kann jedenfalls wissen, dass für dieses Problem der Spannung von Individualisierung und Vergesellschaftung in modernen Gesellschaften keine ziel- und punktgenaue Technologie möglich ist. Die Problemlage ist jedenfalls nicht im Dual von „richtig“ vs. „falsch“ codierbar, weil allenfalls „Notbehelfe“ zur Verfügung stehen, professionelle und politische „Notbehelfe“. Der Alltag von praktischer Pädagogik und Bildungspolitik ist deshalb nur im Dual von „besser“ vs. „schlechter“ codierbar, steigerbar, bewertbar, unterscheidbar, aber nicht eindeutig lösbar. Das hatte schon historisch die Konsequenz, dass die Pädagogik als Wissenschaft – und das ist heute das Geschäft der Bildungsforschung – mit ihren Beobachtungen an den Praktiken der Pädagogen und Pädagoginnen (anders als denen der Praktiker und Praktikerinnen!) zuerst Unzufriedenheit mit dem jeweils Gegebenen erzeugt, aber nicht zuerst Technologien gesehen und anerkannt hat. Die wurden zumeist eher als Schlendrian oder unzulässige Einwirkung problematisiert, jedenfalls als Differenz gegenüber dem als möglich unterstellten und insofern als Defizit codiert. In ihrer bildungsphilosophischen und reformistischen Tradition hat sich die Pädagogik deshalb

sogar dazu entschlossen, Technologien zu verbieten, in der schönen Logik, dass man das, was man nicht können kann, auch nicht können darf. Das ist selbst schon paradox, aber das zentrale Problem der Pädagogik, die Spannung von Individualisierung und Vergesellschaftung, erklärt die Stabilität dieses Externalisierungsmusters.

Aktuell bietet die Debatte über Inklusion (oder über gendergerechte Erziehung, die Beispiele lassen sich „häufeln“) ein neues Exempel für die pädagogische Paradoxie, jetzt im Konflikt von Individualisierung und Universalisierung (vgl. Tenorth 2013). Die Radikalität der Forderung der „Individualisierung“, die mit dem universalistischen Anspruch der Inklusion parallel geht, hat erkennbar ihre Schwächen, denn „die unrealistische Forderung eines voll individualisierten Unterrichts von Mensch zu Mensch“ (so Luhmann schon für die Bildungsreflexion; vgl. 1981, S. 148) erzeugt nur Verzweiflungslösungen: dass man Schule als Organisation letztlich zu Gunsten von Einzelunterricht aufhebt oder die pädagogische Methode und die professionelle Kompetenz mit Erwartungen „im Umgang mit Heterogenität“ überlastet oder semantische Strategien entwirft, die durch Dekategorisierung (vgl. Ahrbeck 2014) – dass man z.B. von Förderbedarf selbst dann nicht mehr reden darf, wenn man Förderprogramme installieren will – das Problem vermeintlich lösen, in Wahrheit aber nur paradoxe Formeln hinterlassen. „Egalitäre Differenz“ ist eine solche Formel. Eine Option ist auch, und das ist ja bei Inklusion erneut der Fall, dass primär neue Geldforderungen generiert werden, weil man meint, über Organisation das Thema lösen zu können, aber letztlich doch nur neue Unzufriedenheit generiert, die man aber nicht sich selbst, sondern der Politik zuschreiben kann, da diese es an Geld oder Unterstützung hat fehlen lassen. Da wird Irritation zum systemdefinierenden und die Kommunikation erschwerenden Prinzip.

5. „Bildungspotenziale“ – oder der Umgang mit nicht gehobenen oder unbekanntem Schätzen: ein Fazit

Wird im Kontext der Analyse von Bildungspotenzialen das bekannte Muster der Gleichzeitigkeit von „Unzufriedenheitsgenerator“ in der Beobachtung und Externalisierung der Ursachenzuschreibung angesichts unerwünschter Folgen vermieden – zum Nutzen von Bildungspolitik und Bildungsforschung zugleich? Das soll hier zum Schluss diskutiert werden, nur sehr knapp, vor allem als Prüfstein für die Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungsforschung und Bildungspolitik.

Wer „Bildungspotenziale“¹² zum Thema macht, der erzeugt ja dezidierte Erwartungen und nicht nur Geräusch, schon weil der Ausgangspunkt nicht mehr bei Defizitdiagnosen liegt, sondern in der Suche nach Potenzialen. Aber auch das weckt

12 Die Selbstbeschreibung des Leibniz-Forschungsverbands „Bildungspotenziale“ findet sich unter URL: <http://www.leibniz-gemeinschaft.de/forschung/leibniz-forschungsverbände/bildungspotenziale>, nach der hier und im Folgenden zitiert wird; Zugriffsdatum: 29.01.2015.

z.B. schon die Frage, ob es heute mehr meint als die alte, seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts bekannte Frage nach den ungehobenen „Talenten“ oder nach Strategien der „Ausschöpfung von Begabungsreserven“, die man in sozialen Kontexten vermutet oder in Schichten und Milieus kennt, die früher als wenig „bildungsaffin“ bezeichnet wurden. Die in der Leibniz-Gemeinschaft angekündigten Projekte diskutieren das Thema im Zusammenhang mit der Frage nach „Bildungsinvestitionen und Bildungserträgen im Lebenslauf“, zeitlich und sozial im Wesentlichen im Hinblick auf die bekannten biographischen Etappen, die in der Bildungsinfrastruktur der Bundesrepublik wie in anderen modernen Staaten institutionalisiert sind: von der frühkindlichen Bildung und Betreuung über Schule und Lehrerbildung, berufliche Bildung und Hochschulen, bis zu Weiterbildung und den pädagogischen Professionen. Die „informelle Bildung“ wird zwar nicht ignoriert, aber sehr stark von den neuen Medien aus gedacht (und man erkennt den Akteur in Tübingen). Was die Indikatoren für Erträge angeht, so scheinen auch das die bekannten bildungsökonomischen zu sein.

Im Grunde überrascht diese De-Komposition des Themas deshalb nicht gerade: Das sind die alten Fragen und die klassischen Orte, an denen in der Bildungsforschung die Entscheidungen über den Verlauf von Bildungsprozessen markiert und platziert werden, von denen aus auch die Erträge im Lebenslauf monetär ausgedrückt und die Wirkungen in Dimensionen messbaren Erfolgs bezeichnet werden, abbildbar in Karrieren und Erfolgsindikatoren, gelegentlich auch in nicht monetären Indikatoren, von der Gesundheit bis zur Zufriedenheit, in sozialer Anerkennung und in Selbstwertschätzung. Fraglich ist, ob das immer noch theoretisch und politisch hinreichend ist.

Denn man kann ja auch andere Erwartungen haben und dann zuerst eine alte Frage wiederholen: Gibt es noch eine Begrenzung für Bildungspotenziale (wie in den alten Debatten) oder sind sie unerschöpflich? Ist alles „Potenzial“ (und was unterscheidet dann der Begriff)? Gibt es nicht nur ungehobene, sondern ohne Forschung auch unbekannte oder in der bisherigen Forschung nicht gesehene oder gesellschaftlich brachliegende Potenziale? Gibt es gar, wie Martin Baethge jüngst formuliert hat, ein „brachgelegtes Potenzial“ (2014, S. 39),¹³ also aktiv ausgeklammerte oder ignorierte Bildungs-Potenziale? Gibt es sie nicht nur sozial, wie bei Baethges Hauptschülern und -schülerinnen mit Migrationshintergrund, sondern auch an Orten, die wir nicht immer gleich und zuerst ansehen, also jenseits der Bildungsinstitutionen, vielleicht sogar im Alltag, lebensweltlich, auch ohne Medien – und wo werden die erforscht?

In der Bildungsgeschichte gibt es schließlich Indikatoren für das Sichtbarmachen von Bildungspotenzialen, die sich erst im Experiment zeigen, z.B. in der methodischen

13 Baethge bezieht sich auf das „Potential der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss und/oder Migrationshintergrund“ (ebd.).

Erfindungskraft von Pädagogen und Pädagoginnen in der pädagogischen Situation. Die Pädagogik der Gehörlosen ist so entstanden, aus der Anerkennung der Gebärde als eines leistungsfähigen Kommunikationssystems, funktional äquivalent der Sprache, ja selbst eine Sprache. Diese Prämisse wurde produktiv, als man sich dem Problem stellte, diese Sprache professionell zu nutzen und reflexiv zu erschließen, aber erfolgreich erst unter Beteiligung des Milieus der Gehörlosen. Gibt es solche experimentell provozierte Erfindungskraft – und vielleicht sogar Formen der Partizipation der Praxis – auch im Kontext der aktuellen Forschung über Bildungspotenziale? Was lernen wir z.B. über Bildungspotenziale, wenn wir betrachten, wie Analphabeten ihren Alltag meistern, wie Jugendliche mit Zeit/Geld/Sexualität/gesellschaftlichen Erwartungen umgehen? Für diese Fragen fehlen offenbar die Partner in der Leibniz-Gemeinschaft. Aber warum hat man das Jugendinstitut nicht gefragt, auch für die dafür notwendigen Methoden der Forschung? Das System außeruniversitärer Forschung erzeugt anscheinend auch Selbstbegrenzungen.

Ein Bildungspolitiker oder eine Bildungspolitikerin – wenn man sich für einen Augenblick in diese Rolle versetzt, trotz Herbarts Mahnung von 1818: „Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen!“ (1818/1965, S. 127) – würde schließlich fragen, welche Konsequenzen sich mit den erwartbaren Befunden politisch verbinden, und zwar institutionell, organisatorisch, professionell, finanziell, rechtlich. Er bzw. sie würde die Forscherinnen und Forscher vielleicht sogar mit der Frage konfrontieren: Gibt es auch Sparpotenziale? Die Frage ist deshalb auch, ob diese Konsequenzen mit erforscht werden, ob auch die Frage nach funktionalen Äquivalenten für vermeintlich eindeutig ableitbare Programme gestellt wird und ob auch nach nicht-intendierten, aber erwartbaren Folgen gefragt wird, oder ob es Sensibilität für die Frage nach vermutbaren, aber noch unbekanntem Folgen gibt. Die Kommunikation mit der Politik wäre dann sehr viel realistischer fundiert.

Das zeigt andererseits auch: Bereits die Kommunikation zwischen Forschern und Forscherinnen erzeugt selbst, was der Bildungsforschung gegenüber der Politik zuschreibbar ist, sie arbeitet als Unzufriedenheitsgenerator. Systematisch muss man daher abschließend fragen, ob sich die Kommunikation angesichts der diskutierten Strukturbedingungen verbessern lässt und ob man auch das in der Forschung noch bearbeiten kann. Meine These ist, dass der Modus der Verbesserung wohl nur in der Ernüchterung über die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen bestehen kann und im Zugeständnis der Autonomie und d.h. auch des Negationspotentials gegenüber dem jeweils anderen Akteur. Das erfordert selbst Kommunikation, also erneut: nicht den Dialog von Mensch zu Mensch als Richtschnur, obwohl man natürlich zivilisiert miteinander umgehen muss (aber das allein löst kein Problem der Forschung). Notwendig ist „Verstehen“, die Beobachtung der Handhabung von Selbstreferenz, und deren Prämisse und Konsequenz ist die wechselseitige Anerkennung der Handlungslogik des anderen Systems.

Das führt zu einem Balanceakt, denn die Differenzen der Systeme lassen sich nicht systematisch beseitigen, sondern nur durch Prozedieren bearbeiten, also in einer emergenten Organisation, in der Kommunikation möglich wird. Voraussetzung dafür ist, dass man sich – auf Zeit – auf eine Problemdiagnose einlässt, in Kenntnis der Tatsache, dass auch andere möglich sind, ja dass Problemdiagnosen nicht prinzipiell begrenzbar sind; aber auch im Konsens darüber, dass in der Kommunikation der Folgenabschätzung der je gegebenen Problemdefinition die Logik von Wissenschaft und Politik in gleicher Weise befördert wird, weil sie Erfahrung zur Geltung kommen lässt und Risiken einer Entscheidung bewusst macht. Das erfordert dezidierte wissenschaftliche Strategien und die politische Bereitschaft, damit leben zu lernen, z.B. mit einer Strategie, nicht primär von Programmen, sondern von Folgen aus zu denken, für Maßnahmen immer auch funktionale Äquivalente zu zeigen und damit die Fixierung auf eine Vorgabe zu unterlaufen, so dass im Ergebnis die Realität bunter aussehen könnte, als man glaubte, ohne dass die Alternativen die Risiken notwendig mit sich führten, die man unterstellte.

Was heißt das konkret? Gelegentlich helfen ja Metaphern. Jürgen Baumert hat jüngst die segelnde Seefahrt ins Spiel gebracht, um sich gegen falsche Erwartungen an Steuerungswissen zu wappnen. Bei einem ehemaligen Kultusminister und praktizierenden Politikwissenschaftler wird man vergleichbar fündig mit der These, „dass Pädagogik und Politik, Pädagogik und Schulverwaltung im gleichen Boot gemeinsamer Verlegenheiten sitzen: Das Boot schlingert beträchtlich, die See ist aufgewühlt, es ist schwer, Kurs zu halten, Ziele und Ufer zeichnen sich nur undeutlich ab.“ (Maier 1983, S. 22) Als Baumert die Schwierigkeiten kenntlich gemacht hat, haben anwesende Bildungspolitikerninnen und -politiker von der „Herkulesaufgabe“ gesprochen, die es hier zu bewältigen gebe. Pädagogen und Pädagoginnen haben sich schon vor langer Zeit einen anderen Heros der Antike zum Ortsheiligen genommen, Sisyphos nämlich. Von dem kann man zudem wissen, dass man ihn sich als „einen glücklichen Menschen“ vorstellen darf (sagt jedenfalls Albert Camus; vgl. 1942/2000). Sollten Bildungsforschung und Bildungspolitik ihr Glück nicht auch in dieser Metapher suchen – oder ist das Absurde nur der falsche Trost alt gewordener Beobachter?

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): *Inklusion – eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baethge, M. (2014): *Analyse statt Aufregung*. In: *DSW Journal* 9, H. 3, S. 38-39.
- Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Buber, M. (1923/2008): *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Buber, M. (1973): *Das dialogische Prinzip*. Verb. Aufl. Heidelberg: Schneider.
- Camus, A. (1942/2000): *Der Mythos des Sisyphos*. Reinbek: Rowohlt.
- Ditton, H. (2000): *Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht*. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im*

- Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 73-92.
- Gruschka, A. (2014): Adeus Pädagogik? In: Pädagogische Korrespondenz 49, S. 43-58.
- Herbart, J.F. (1808/1965): Pädagogisches Gutachten über Schul-Klassen und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von W. Asmus, Bd. 3. Düsseldorf: Küpper, S. 89-128.
- Herrmann, U. (2014): Das historische Lehrstück. Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno. In: Pädagogische Korrespondenz 49, S. 5-22.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2002): Die Beiräte-Republik – Erziehungswissenschaftler unterwegs. In: Weegen, M. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim/München: Juventa, S. 51-63.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in zehn Bänden, hrsg. von W. Weischedel, Bd. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 697-761.
- kau (i.e. Jürgen Kaube) (2003): Was rät der Rat? In: FAZ vom 03.02.2003, S. 33.
- Lüders, C. (2014): Ein „sozialpädagogisch gesättigtes“ Gesetz? – Der Achte Jugendbericht und das KJHG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 62, H. 4, S. 458-473.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 105-194.
- Maier, H. (1983): Grußwort zum 8. Kongress der DGfE 1982. In: 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22-25.
- Maier, H. (2014): Alles Lernen war mir Leben. In: FAZ vom 15.09.2014, S. 6.
- National Research Council/Shavelson, R./Towne, L. (2006): Scientific Research in Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Schrader, J. (2014): Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 2, S. 193-223.
- Tenorth, H.-E. (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Berlin: ATHENA, S. 17-41.
- Tenorth, H.-E. (2014a): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 139-171.
- Tenorth, H.-E. (2014b): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Neveléstudomány, H. 3, S. 5-21.

Heinz-Elmar Tenorth, Prof. Dr., geb. 1944, Professor für Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Anschrift: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

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

Klaus-Jürgen Tillmann

Empirische Bildungsforschung als Aufklärung?

Zusammenfassung

In dem Titel dieses Beitrags finden sich zwei Begriffe, die höchst unterschiedliche Assoziationen wecken: Aufklärung ist ein großer Begriff der abendländischen Geistesgeschichte; er beschreibt sowohl eine historische Epoche im 17. und 18. Jahrhundert als auch ein bis heute gültiges Konzept von Wissenschaft und Vernunftgebrauch. Demgegenüber ist Bildungsforschung ein sehr junger Begriff, der eher technische Assoziationen auslöst – von Fragebögen über Computer-Berechnungen bis hin zu Drittmitteln. Der folgende Versuch, beide Bereiche aufeinander zu beziehen, erfolgt in vier Schritten:¹ Die Argumentation beginnt mit der Frage: „Was ist Bildungsforschung?“ Sodann wird gefragt: „Was bedeutet es, von der Bildungsforschung ‚Aufklärung‘ zu erwarten?“ Diese beiden Schritte stellen die Vorbereitung dar für die anschließenden Analysen. Dabei wird in exemplarischer Weise bei zwei bekannten Projekten der empirischen Bildungsforschung (PISA 2000, COACTIV) nach ihrem Platz zwischen Sozialtechnologie und Aufklärung gefragt. Aus den Ergebnissen dieser Analysen ergeben sich abschließend kritische Anfragen an die gegenwärtige empirische Bildungsforschung. Schlüsselwörter: Bildungsforschung, Aufklärung, Bildungsgerechtigkeit, Evidenzbasierung

Empirical Educational Research as Enlightenment?

Abstract

In the title of this contribution, there are two terms that arouse highly different associations: Enlightenment is an important term from the occidental history of ideas; it describes both a historical era in the 17th and 18th century and a concept of science and use of reason, which is still effective until today. In contrast, educational research is a very young term that rather provokes technical associations – from questionnaires to computer calculations to third-party funds. In the following, I will try to inter-relate both fields in four steps:² The argumentation starts with the question: “What is educational research?” Then the question is raised: “What does it mean to expect ‘enlightenment’ from educational research?” These two steps are the preliminaries for the subsequent analyses. With regard to two renowned projects of empirical educational re-

1 Für hilfreiche Hinweise bedanke ich mich bei Käte Meyer-Drawe und Johannes Bellmann.

2 I would like to thank Käte Meyer-Drawe and Johannes Bellmann for their helpful hints.

search (PISA 2000, COACTIV), it will be analyzed exemplarily where their position between social technology and enlightenment can be found. Based on these findings, critical questions are posed to the empirical educational research of today.

Keywords: educational research, Enlightenment, educational equality, evidence-basing

1. Was ist Bildungsforschung?

Der Begriff „Bildungsforschung“ taucht erstmals 1960 in einer Denkschrift auf, mit der Hellmut Becker die Gründung eines neuen Instituts anregte. Dort heißt es: Das neue Institut müsse „Methoden und Theorien der Bildungsforschung entwickeln“, um die „wissenschaftlichen Grundlagen für eine künftige Bildungspolitik“ zu ermitteln (zit. nach: Becker/Hager 1992, S. 20f.). Drei Jahre später entstand das „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“ in Berlin. Die Arbeiten, die in diesem neuen Institut in den 1960er- und 1970er-Jahren erstellt wurden, haben sehr starken Eingang in die Gutachten des Deutschen Bildungsrats – und damit in die Politikberatung der damaligen Bildungsreform-Phase – gefunden. Hellmut Becker gilt als Nestor einer so verstandenen Bildungsforschung. Ein von ihm mitverfasstes autobiografisches Buch trägt den Titel: „Aufklärung als Beruf“ (Becker/Hager 1992). „Bildungsforschung“ und „Aufklärung“ – in der Biografie von Hellmut Becker tauchen beide Begriffe erstmals im Zusammenhang auf.

Nun hat sich seit Ende der 1990er-Jahre in Deutschland eine umfassende Forschungslandschaft etabliert, in der „empirische Bildungsforschung“ betrieben wird. Ihr Ansatz wird in dem „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ charakterisiert, das 2008 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht wurde – und in dessen Linie in den letzten zehn Jahren weit mehr als 100 Millionen Euro Fördergelder vom BMBF vergeben wurden (Schätzung des Autors). Dabei soll die empirische Bildungsforschung interdisziplinär angelegt sein und sich auf eine „evidenzbasierte und zugleich outputorientierte Steuerungsphilosophie“ (BMBF 2008, S. 3) beziehen. Erfolge oder Misserfolge des Bildungssystems sollen an Indikatoren des „Outputs“ – etwa an erreichten Fachleistungen – empirisch festgemacht werden. Und die Erkenntnisse über solche Ergebnisse sollen in das Bildungssystem zurückgespielt werden, damit dort auf allen Ebenen mit angemessenen Maßnahmen reagiert werden kann. Eine solche empirische Bildungsforschung findet ihren Ausgangspunkt in den Leistungsvergleichsstudien der Jahrhundertwende (TIMSS, PISA 2000 etc.). Diese großen quantitativen Stichproben-Untersuchungen wurden im letzten Jahrzehnt weitergeführt, u.a. von IGLU, von den weiteren PISA-Studien bis 2012, von der Ganztagschul-Begleitung (StEG) und vom Nationalen Bildungspanel (NEPS). Obwohl das BMBF auch einige qualitative Studien gefördert hat, prägen diese standardisierten quantitativen Studien mit ihren großen Stichproben seit einiger Zeit das Bild der empirischen Bildungsforschung.

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit dieser *quantitativen* Bildungsforschung der großen Stichproben – und fragen nach deren Möglichkeiten und Grenzen. Das bedeutet nicht, dass andere Formen der Bildungsforschung für nebensächlich oder gar irrelevant gehalten werden. Vielmehr erklärt sich diese Zuspitzung unserer Analyse ausschließlich aus der langjährigen Dominanz dieser Variante der Bildungsforschung – und aus dem häufig geäußerten Verdacht, dass gerade dieser Ansatz nicht der Aufklärung, sondern der sozialtechnologischen Verwendung diene (vgl. z.B. Heinrich 2010). Und genau dem gilt es nachzugehen.

2. Was bedeutet es, von Bildungsforschung „Aufklärung“ zu erwarten?

Sehr bekannt ist die Definition von Kant aus dem Jahre 1748: Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit [...]. Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1785/1983, S. 53). Aufklärung bedeutet somit, Licht in die Dunkelheit von Unwissenheit und Vorurteilen zu bringen – durch Rationalität, durch Vernunft und damit nicht zuletzt durch Wissenschaft. Dabei wird schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts empfohlen, neben anderen Verfahren auch das Experiment als Quelle der Erkenntnis zu nutzen – nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in der Pädagogik (vgl. Oelkers 2004, S. 90f.). Und auch Kant empfiehlt damals die Einrichtung von Experimentalschulen, um zu systematischen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. 1803/1983, S. 708f.). Auch daran wird deutlich, dass es durchaus einen Pfad von der Philosophie der Aufklärung hin zur empirischen Bildungsforschung gibt.

Es geht also um das philosophische Erbe der Aufklärung – und damit um die Frage, welche Ansprüche man an eine Bildungsforschung stellen sollte, die an dieses Erbe anknüpfen will. Hier ist von Hentigs Hinweis (2003, S. 35) wichtig, dass die Aufklärung als „Erscheinung des 18. Jahrhunderts“ jeweils neu interpretiert werden muss, wenn wir uns heute darauf berufen – und dass eine solche Interpretation immer nur selektiv sein kann. Vor diesem Hintergrund komme ich zu dem Ergebnis, dass hier vor allem vier Kriterien zu formulieren sind. Eine Bildungsforschung, die sich in der Tradition der Aufklärung sieht, sollte diese Kriterien erfüllen.

1. An die Stelle vorgefasster Meinungen sind überprüfte und gesicherte Erkenntnisse über die Abläufe von Bildungsprozessen und über die Mechanismen des Bildungssystems zu setzen. Forschung soll die Welt erklärbar machen – das gilt auch für Bildungsprozesse. Zugleich sollte aber dieses wissenschaftliche Wissen kritisch auf seine Anwendungen und seine Effekte hin hinterfragt werden („reflexive Aufklärung“). Trägt es wirklich zur Emanzipation der Subjekte bei, oder stärkt es vor allem ein sozialtechnologisches Vorgehen?

2. Die Pädagogik der Aufklärung befreite den Begriff der Bildung aus überkommenen theologischen sowie mystischen Zusammenhängen und machte ihn zu einem Schlüsselwort der bürgerlichen Emanzipationsbewegung. Das in dieser Linie entwickelte neuhumanistische Bildungskonzept stellt das kritische, handlungsfähige und allseits entfaltete Subjekt in den Mittelpunkt. Zu fragen ist, ob die jeweiligen Projekte der Bildungsforschung mit einem solchen Subjekt- und Bildungsbegriff kompatibel sind.
3. Aufklärung ist mit dem Ziel verbunden, den öffentlichen Gebrauch der kritischen Vernunft zu fördern. Es geht somit auch um die Kompetenz des Staatsbürgers, sich in informierter Weise um die Angelegenheiten des Gemeinwesens zu kümmern. Will Bildungsforschung hierzu beitragen, darf sie ihre Ergebnisse nicht für ausgewählte Abnehmer reservieren, sondern muss sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen, damit sie in den zivilgesellschaftlichen Diskurs einfließen können.
4. Aufklärung ist schließlich ein Programm, das mit normativem Hintergrund gesellschaftliche Entwicklungen befördern will: vom Untertan zum Staatsbürger; von den Bildungsprivilegien hin zur Bildung für alle; von ethnischen und religiösen Begrenzungen hin zur offenen Gesellschaft. Will und kann die Bildungsforschung einen Beitrag leisten, um solche gesellschaftlichen Prozesse – bezogen auf die Probleme von heute – zu befördern?

Bei dem Anspruch auf Aufklärung geht es also zunächst darum, mit wissenschaftlichen Mitteln Erkenntnis an die Stelle von Irrglauben zu setzen. Im Sinne einer „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer 1994) ist aber auch kritisch zu fragen, ob wissenschaftliches Wissen der gesellschaftlichen Emanzipation dient – oder ob es nicht auch gegenteilige Effekte haben kann, indem es sozialtechnologische Manipulation befördert.

3. Empirische Bildungsforschung – zwei Fallanalysen

Die Frage nach der „Bildungsforschung als Aufklärung“ soll beantwortet werden, indem diese vier Kriterien beispielhaft an zwei Forschungsprojekte angelegt werden: zum einen an die allseits bekannte Studie „PISA 2000“, die einen nationalen wie internationalen Vergleich von Schülerleistungen vorgelegt hat (vgl. Baumert et al. 2001), und zum zweiten an die COACTIV-Studie, die sich mit den Kompetenzen von Mathematiklehrkräften, mit der Unterrichtsqualität und den Schülerleistungen befasst (vgl. Kunter et al. 2011).

3.1 PISA 2000

3.1.1 Ansatz und Ergebnisse

Im Auftrag der OECD wurden in 32 Staaten der Welt bei den 15-Jährigen die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ermittelt. Für die nationale Stichprobe in Deutschland wurden dafür mehr als 5.000 Schülerinnen und Schüler getestet (vgl. Baumert et al. 2001, S. 98). Das Ergebnis dieser Studie ist zunächst ein „Benchmarking“. Es wird dargestellt, wie sich die Schulleistungen in den verschiedenen Staaten unterscheiden – und auf welchem Stand der Kompetenz sich die deutschen Schülerinnen und Schüler befinden. Die Ergebnisse hierzu sind bekannt und haben Ende 2001 eine mächtige öffentliche Reaktion, den sogenannten „PISA-Schock“ ausgelöst. Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler befanden sich in allen drei Domänen unter dem OECD-Durchschnitt – und waren weit entfernt von Spitzenländern wie Finnland oder Kanada. Zugleich zeigte sich, dass Deutschland über einen besonders hohen Anteil von 15-Jährigen mit besonders schwachen Leistungen verfügt: In allen drei Domänen gehören knapp 25 Prozent der Heranwachsenden der „Risikogruppe“ an (vgl. ebd., S. 116ff.) – so viele wie in kaum einem anderen europäischen Land. Hinzu kommen die Ergebnisse zur Bildungsungleichheit: In keinem anderen Staat waren im Jahr 2000 die Leistungsunterschiede zwischen Akademiker- und Arbeiterkindern größer als in Deutschland (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 384). Und gemeinsam mit Belgien lag Deutschland auch an der Spitze, wenn es um die Leistungsdefizite von Migrantenkindern ging (vgl. ebd., S. 395).³

3.1.2 Bewertung

Es sollen jetzt an dieses Projekt der Bildungsforschung die vier Kriterien angelegt werden, die aus dem Anspruch der „Aufklärung“ abgeleitet wurden.

(1.) Beim ersten Kriterium geht es darum, an die Stelle vorgefasster Meinungen gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse zu setzen. Hierzu hat PISA 2000 – bei aller thematischen Beschränkung – einen wichtigen Beitrag geleistet. Die weit verbreitete Unterstellung, das deutsche Schulsystem sei besonders leistungsfähig, wurde durch diese Studie brutal zerstört. Zugleich wurde aufgezeigt, in welchem Maße sowohl der Kompetenzerwerb als auch die Bildungslaufbahn von der sozialen Herkunft abhängig sind. Dieser kritische Blick auf das Bildungssystem wurde allerdings häufig begleitet von einem verdinglichten Umgang mit den Ergebnissen: Mittelwertunterschiede und Rangreihen wurden als quasi-objektive Bewertungen angesehen, und bestimmte bildungspolitische Maßnahmen (z.B. zentrale Prüfungen)

3 Auf die ergänzende Bundesländerstudie und auf die vielen weiteren Spezialauswertungen von PISA 2000 kann hier nicht eingegangen werden.

wurden von Politikern und Politikerinnen gern als unabweisbare Konsequenz der PISA-Ergebnisse dargestellt (vgl. Tillmann et al. 2008). Kurz: Ein selbstreflexiver Umgang mit den Ergebnissen war bei vielen Akteuren nicht sehr ausgeprägt; eine sozialtechnologische Verwendung („PISA hat gezeigt, dass ...“) war hingegen sehr oft zu beobachten.

(2.) Beim zweiten Kriterium geht es um die Frage, ob eine solche Forschung mit einem umfassenden Subjekt- und Bildungsverständnis kompatibel ist. Anlage und Ergebnisse der PISA-Forschung machen deutlich, dass hier nicht die Fähigkeiten eines „allseits entfalteten“ Subjekts betrachtet werden, sondern dass ganz selektiv die Kompetenzen in drei schulischen Hauptfächern getestet werden. Ob damit Teilelemente einer „Grundbildung“ betrachtet werden oder ob damit die relevanten Inhalte von „Bildung“ gezielt verfehlt werden, ist der Gegenstand einer heftigen erziehungswissenschaftlichen Kontroverse (vgl. Tenorth 2004; Gruschka 2006). Dabei wird aus einer bildungstheoretischen Perspektive die Kompetenzorientierung von PISA als „Verzweckung“ scharf kritisiert; denn es geht bei dem PISA-Konzept ja nicht um Einsichten in wissenschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge, sondern in handlungsorientierter Weise um die „Bewährung in [...] Anwendungssituationen“ (Baumert et al. 2001, S. 19). Ohne eine solche Alltagsbewältigung gering zu schätzen, ist doch darauf zu verweisen, dass „Bildung“ stets einen Überschuss an Erkenntnissen einfordern muss. So trägt etwa die Fähigkeit, ein Gedicht zu interpretieren, nicht unbedingt zur Alltagsbewältigung bei, aber sie ermöglicht die Teilhabe an Kultur und das Erlebnis von Kulturgenuss. Auch damit wird die Differenz zwischen einem bildungsorientierten und einem kompetenzorientierten Ansatz markiert.

(3.) Beim dritten Kriterium geht es um den öffentlichen Gebrauch von Forschungsergebnissen innerhalb eines zivilgesellschaftlichen Diskurses. Hier hat die PISA-Studie zwischen 2001 und 2003 in bisher nicht bekannter Weise die öffentliche Diskussion bestimmt. Es gab ein immenses Interesse an den Ergebnissen, die sehr schnell über alle Medien bekannt gemacht wurden. In diesem öffentlichen Diskurs besaßen weder die empirischen Bildungsforscher und -forscherinnen noch die Bildungspolitiker und -politikerinnen ein Erklärungsmonopol; vielmehr mussten sie sich öffentlich mit kritischen Stimmen und vielfältigen Gegenpositionen auseinandersetzen. Ob man die vorgetragenen Argumente und ihre mediale Verarbeitung stets als öffentlichen Gebrauch der kritischen Vernunft bezeichnen kann, sei dahingestellt. Aber der zivilgesellschaftliche Diskurs als Element einer aufgeklärten Gesellschaft wurde ganz sicher stark gefördert.

(4.) Beim vierten Kriterium geht es um den Beitrag der Bildungsforschung zur gesellschaftlichen Veränderung, um die Unterstützung emanzipatorischer Prozesse insbesondere im Bildungswesen. Dabei ist PISA eine Studie, die auf der Systemebene angesiedelt ist und durch Hilfestellungen bei bildungspolitischen Entscheidungen ihre

Praxisrelevanz entfalten soll. Das bedeutet, dass die Bildungsforschung ihren externen Bezugspunkt – die Veränderung von Politik und Praxis – durchaus sieht. Kritisch anzumerken ist aber, dass dieser Zusammenhang eher sozialtechnologisch konstruiert wird: Die gesicherten Ergebnisse sollen in „evidenzbasierter“ Weise helfen, optimale Entscheidungen zur Steuerung des Systems zu treffen.

Nun lässt sich inzwischen rückblickend sehr gut einordnen, ob das Zusammenspiel zwischen den PISA-Ergebnissen und den anschließenden Reformen tatsächlich als eine „evidenzbasierte Steuerung“ des Schulsystems angesehen werden kann. Eine differenzierte Analyse der bildungspolitischen Abläufe nach PISA kommt hier zu deutlich anderen Ergebnissen (vgl. Tillmann et al. 2008): Von einer gründlichen Auswertung der vorgelegten wissenschaftlichen Ergebnisse durch Ministerien und Politik – und von Handlungsvorschlägen, die sich differenziert auf das so gewonnene neue Wissen beziehen – kann schon allein aus zeitlichen Gründen keine Rede sein. Vielmehr ging es in den politischen Reaktionen auf PISA 2000 vor allem um Probleme der Loyalitätsbeschaffung: Angesichts der schlechten Ergebnisse kam es den Kultusministern und Kultusministerinnen vor allem darauf an, gemeinsam eine schnelle Reaktion zu zeigen und dabei Vorschläge zu machen, die in der Öffentlichkeit als plausibel angesehen wurden. Dazu zählten z.B. der Ausbau der Ganztagschule und die Einführung von Evaluationen und zentralen Prüfungen (vgl. den „PISA-Handlungskatalog“ der KMK 2001). Allerdings lieferten damals weder die PISA-Daten noch andere empirische Untersuchungen Hinweise darauf, dass gerade diese Maßnahmen zu einer Verbesserung fachlicher Leistungen und zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten führen würden. Dafür gab es 2001 keinerlei empirische Evidenz.

Rückblickend lässt sich damit feststellen: PISA 2000 hat zwar einen Reform- und Veränderungsdruck produziert, der vor allem aus dem „Gesamtlärm“ entstanden ist, den die Studie produziert hat. Dass PISA 2000 bildungspolitische Auswirkungen hatte, ist somit unbestritten. Dass diese auf die differenzierte Analyse der Forschungsergebnisse durch Verwaltung und Politik – also auf „evidenzbasierte Steuerung“ – zurückzuführen sind, ist jedoch eine Mär.

Betrachtet man zusammenfassend die vier Bewertungen dieses Projekts unter dem Aspekt der Ansprüche von Aufklärung, so entsteht ein ambivalentes Bild: PISA 2000 nimmt in einigen Bereichen aufklärerische Perspektiven auf – das gilt vor allem für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, für die Thematisierung von Bildungsungerechtigkeit und für den breiten gesellschaftlichen Diskurs über Schule und Bildung. Eher sozialtechnologisch angelegt sind hingegen die Tendenzen zur „Verdinglichung“ der empirischen Kennwerte, zur Engführung auf wenige fachliche Kompetenzen und zur Nutzung bei der politischen Loyalitätsbeschaffung.

3.2 COACTIV 2004

3.2.1 Ansatz und Ergebnisse

Auch die COACTIV-Studie ist eine Untersuchung, die mit großen Stichproben und komplexen statistischen Analysen arbeitet (vgl. Kunter et al. 2011). Aber hier geht es nicht um *Schulsysteme*, schon gar nicht um internationale Vergleiche. Im Mittelpunkt steht vielmehr die professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Mathematik an deutschen Schulen. Die Studie verfolgt zwei Hauptfragestellungen. Zum einen geht es um die Struktur der professionellen Kompetenz: Aus welchen Anteilen (z.B. fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen) besteht sie – und in welcher Beziehung stehen diese Anteile zueinander? Zum zweiten geht es um den Einfluss dieser Lehrerkompetenz auf die Qualität des Unterrichts und (darüber vermittelt) auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Es wird deutlich, dass diese Fragestellungen – verglichen mit PISA 2000 – wesentlich stärker den Unterricht und die Lehrarbeit betreffen. Während PISA fast ausschließlich mit einer einzigen Datengruppe – den Schülerleistungen und den Schülermerkmalen – arbeitet, ist COACTIV komplexer angelegt: Durch je gesonderte Erhebungen verbindet die Studie die Ebenen der Lehrkräfte, des Unterrichts und der Schüler und Schülerinnen. Dabei ist sie als Längsschnittstudie (von der 9. bis zur 10. Klasse) angelegt.

Die Autoren und Autorinnen der Studie (vgl. Kunter/Baumert 2011, S. 345ff.) geben dem Mathematikunterricht in deutschen Schulen eine schlechte Note: Es sei überwiegend ein kognitiv eher anregungsarmer Unterricht, bei dem das lehrergeleitete Unterrichtsgespräch mit Stillarbeit vorherrsche (vgl. S. 346). Demgegenüber werden individualisierende Lernformen oder auch verständnisorientierte Instruktionsmodelle vergleichsweise selten eingesetzt. Trotz dieses eher dürftigen Gesamtniveaus weise „die Qualität des Unterrichts immer noch eine große Spannweite auf“. Einigen Lehrkräften gelinge es „offensichtlich deutlich besser als anderen [...], Unterricht in der gebotenen Qualität zu verwirklichen“ (ebd.). Auf diese Streuung und die damit verbundenen Unterschiede stützen sich die Analysen des Projekts.

Bei der professionellen Kompetenz von Mathematik-Lehrkräften unterscheidet COACTIV zwischen mathematischem Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen. Dabei zeigen sich große Vorteile „der Gymnasiallehrkräfte sowohl im Fachwissen als auch im fachdidaktischen Wissen [...]“. Diese Wissensunterschiede manifestieren sich deutlich im praktischen Handeln der Lehrkräfte“ (S. 347). Lehramtsbezogene Unterschiede beim pädagogisch-psychologischen Wissen wurden hingegen nicht gefunden. Als zentraler Faktor für die Unterrichtsqualität erweist sich das fachdidaktische Wissen: Lehrkräfte mit hohem fachdidaktischen Wissen gestalten einen anregenderen Unterricht, der sich „in klaren Leistungsvorteilen der so unterrichteten Klassen niederschlug“ (ebd.). Dabei ist

das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte besonders bedeutsam gerade für solche Klassen, die sich auf einem eher niedrigen Leistungsniveau befinden.

3.2.2 Bewertung

Auch bei diesem Projekt der empirischen Bildungsforschung sollen die vier Kriterien angelegt werden, die zuvor aus dem Anspruch auf Aufklärung abgeleitet wurden.

(1.) Bei dem ersten Kriterium geht es darum, an die Stelle vorgefasster Meinungen und ungesicherter Erkenntnisse ein gesichertes Wissen zu setzen. Hier liegt der besondere Wert der COACTIV-Studie vor allem darin, erstmals fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen über eine Lehrerbefragung direkt ermittelt zu haben; dabei wurde in einer längsschnittlichen Analyse ein Zusammenhang zwischen der Lehrerkompetenz und den Schülerleistungen nachgewiesen. Auf diese Weise liefert die COACTIV-Studie eine Präzisierung und Absicherung des bisherigen Wissens; dabei bezieht sie sich unmittelbar auf Unterricht in deutschen Schulen. Die Studie erfüllt damit das Kriterium, an die Stelle unsicherer Einschätzungen gesichertes Wissen zu setzen. Diesem Wissen kommt erhebliche Bedeutung für die Lehrerbildung zu.

(2.) Ergänzt werden muss an dieser Stelle allerdings, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft einen heftigen Disput über die Angemessenheit des von COACTIV entwickelten Kompetenzkonzepts gibt (vgl. Baumert/Kunter 2006; Helsper 2007). Im Kern geht es um die Frage, ob Lehrerkompetenzen ausschließlich auf Unterrichtshandeln zu beziehen sind – und ob es angemessen ist, hier die Steigerung der Schülerleistungen als abschließendes Bewertungskriterium anzusetzen. Dies wird von Helsper massiv kritisiert, indem er auf die umfassenden Erziehungsaufgaben von Lehrkräften verweist – verstanden als Hilfe zum Autonomiegewinn der Heranwachsenden. Wer diese Dimension ausblende – so Helsper (2007, S. 568) –, leiste der „deprofessionalisierenden“ Vorstellung Vorschub, dass Lehrkräfte „nur für die gute Vermittlung des Faches“ zuständig seien. Damit formuliert er eine Kritik gegenüber der empirischen Bildungsforschung, die bereits bei PISA 2000 anklang: Der Schüler bzw. die Schülerin wird nicht als Subjekt gesehen, das sich auf dem Weg zu einem autonom-handlungsfähigen Erwachsenen befindet, sondern vor allem als Produzent bzw. Produzentin schulischer Fachleistungen.

(3.) In welcher Weise hat die COACTIV-Studie öffentliche Diskussionen angeregt? Diese Studie hat – anders als PISA – keine Schlagzeilen in der BILD-Zeitung hervorgerufen; ihre öffentliche Wahrnehmung hat sich vielmehr im „normalen“ Rahmen der Rezeption sozialwissenschaftlicher Forschung gehalten. Die Ergebnisse sind aber durchaus auf erhebliches Interesse auch außerhalb der Forschergemeinde gestoßen. Sie wurden von Vertretern und Vertreterinnen der Bildungsadministration und der Bildungspolitik, insbesondere aber von den Akteuren der Lehrerbildung mit gro-

ßem Interesse wahrgenommen und auf etlichen Tagungen – z.B. bei Lehrerverbänden – intensiv diskutiert (vgl. Kunter/Baumert 2011, S. 353). Insbesondere bei den Diskussionen zur Reform der Lehrerbildung, wie sie in den letzten Jahren in einigen Bundesländern (so z.B. in Berlin) geführt wurden, ist sehr stark – und z.T. auch kontrovers – auf die COACTIV-Ergebnisse Bezug genommen worden.

(4.) Beim vierten Kriterium schließlich geht es um den Beitrag, den die Bildungsforschung zur Verbesserung des Bildungssystems zu leisten in der Lage ist. Zwar wird von Kunter und Baumert Wert darauf gelegt, COACTIV als Grundlagenforschung zu präsentieren (vgl. ebd.). Zugleich finden sich aber unter der Überschrift „COACTIV und die Praxis“ vielfältige Handlungsvorschläge. Dazu gehört z.B. auch der kritische Hinweis, dass gerade Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen (insbesondere in Haupt- und Realschulen) von weniger qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. ebd.). Kunter und Baumert sehen dies als Grundproblem einer Lehrerausbildung, die (immer noch) hierarchisch nach Schulformen strukturiert ist (vgl. S. 356). Bei all diesen Hinweisen ist allerdings an keiner Stelle von einer „Evidenzbasierung“ die Rede. Vielmehr bezeichnen Kunter und Baumert ihre praxisorientierten Überlegungen in zurückhaltender Weise als „Anregungen zum Nachdenken“ (S. 353). Diese Form, Vorschläge zur Entwicklung der Praxis zu machen, ist wohl als Distanzierung vom sozialtechnologischen Konzept der „evidenzbasierten Steuerung“ zu werten.

Insgesamt entsteht auch bei COACTIV das Bild, dass die Bildungsforschung in etlichen Dimensionen aufklärerische Perspektiven aufnimmt, dass sie aber durch ihre Konzentration auf Fachunterricht und fachbezogene Leistungssteigerungen wichtige Aspekte der Subjektentwicklung übergeht.

4. Fazit: Drei Anfragen an die Bildungsforschung

Die detaillierte Betrachtung von zwei Projekten aus dem Mainstream der empirischen Bildungsforschung hat zunächst deutlich gemacht, dass allzu pauschale Urteile über wissenschaftliche und gesellschaftliche Erträge dieser Forschung wenig angemessen sind. Bei der rückblickenden Betrachtung dieser Bewertungen fallen drei Unklarheiten auf, die man als Spannung zwischen dem Mainstream der Bildungsforschung und den Ansprüchen der Aufklärung deuten könnte.

4.1 Fachleistungen und allgemeine Bildung

Hier lässt sich bei Diskussionsbeiträgen anknüpfen, die schon kurz nach Erscheinen der ersten PISA-Studie von einigen Erziehungswissenschaftlerinnen und

Erziehungswissenschaftlern – so von Dietrich Benner (2002) und Rudolf Messner (2003) – vorgelegt wurden. Dabei geht es im Kern um die Frage, wie sich die Kompetenzmessungen von PISA zu einem Verständnis von allgemeiner Bildung verhalten.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass fast alle Projekte aus dem Mainstream der Bildungsforschung darauf angelegt sind, fachliche Leistungen als „Output“ von schulischen Aktivitäten zu analysieren. Die Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerverarbeit misst sich letztlich an den Fachleistungen und an ihrem Zuwachs. Das bedeutet, dass gleichsam „unter der Hand“ die Schülerleistungen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft zum zentralen, manchmal auch zum einzigen Beurteilungskriterium für die Qualität von Schulen und Schulsystem geworden sind. Es ist offensichtlich, dass eine solche Sicht einseitig ist und daher der Erweiterung und Ergänzung bedarf. Denn nicht nur die anderen Fächer, auch all die Aspekte, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung jenseits des fachlichen Wissens beziehen (etwa Lernprozesse in Schülerfreundschaftsgruppen), geraten hier nicht in den Blick.

Daraus ergibt sich zunächst die Frage an die empirische Bildungsforschung, ob eine solche thematische Engführung bewusst vollzogen wurde. Und weiter: Wie wird eine solche Festlegung innerwissenschaftlich, wie wird sie theoretisch begründet? Wird es als Problem gesehen, dass hier vor allem die Erfüllung der offiziellen Schulziele untersucht wird?

Sodann ist zu fragen, wie sich denn die bisher nur randständig bearbeiteten Aspekte der Subjektentwicklung in einen forschenden Blick nehmen lassen: Will die quantitative empirische Bildungsforschung dies selber tun und damit ihr thematisches Spektrum und ihre theoretische Perspektive deutlich erweitern? Oder soll hier das Prinzip der wissenschaftlichen Arbeitsteilung greifen, bei der die Bildungsforschung bei ihren bisherigen Schwerpunkten bleibt, zugleich aber die Kooperation mit anderen, überwiegend qualitativen Konzepten und Zugangsweisen der erziehungswissenschaftlichen Forschung (z.B. Biografieforschung, Ethnomethodologie) sucht?

4.2 Bildungsgerechtigkeit und meritokratische Konkurrenz

In fast allen Projekten, die man dem Mainstream der Bildungsforschung zuordnen kann, spielt das Thema Bildungsgerechtigkeit eine wichtige Rolle. Wenn in diesen Studien Erkenntnisse über fachliche Leistungen und Bildungslaufbahnen, über Schulerfolge und Schulversagen präsentiert werden, wird fast immer der Zusammenhang zu Faktoren der sozialen Herkunft hergestellt. Ohne Zweifel kommt der empirischen Bildungsforschung damit das Verdienst zu, in wissenschaftlich kompetenter Weise immer wieder auf die mangelnde Bildungsgerechtigkeit in unserem Schulsystem hingewiesen zu haben. Diese Positivbewertung schließt jedoch nicht aus, kritisch nach dem gesellschaftlichen Modell zu fragen, das diesen Analysen unterlegt

ist. Heinrich (2010) zeigt auf, dass in der empirischen Bildungsforschung – entweder explizit oder unterschwellig – einem struktur-funktionalen Gesellschaftsmodell gefolgt wird: Die Gesellschaft wird als hierarchische Sozialordnung gesehen, in der die einzelnen um Erfolge und Gratifikationen miteinander konkurrieren. Das Prinzip der Chancengleichheit regelt den Wettbewerb um die knappen Ressourcen; dabei wird zwischen legitimen und nicht legitimen Gründen für soziale Ungleichheit unterschieden. Soziale Herkunft, aber auch Religion und Geschlecht gehören zu den nicht legitimen Merkmalen; das steht sogar in unserer Verfassung.

Insbesondere im Schulbereich gibt es nur ein einziges legitimes Kriterium, das Ungleichheit rechtfertigt: die individuelle Leistung. Höhere Leistungen dürfen zu besseren Schulabschlüssen und damit auch zu besseren Lebenschancen führen. Dies gilt nicht als Widerspruch, sondern als Erfüllung des Anspruchs auf Chancengleichheit. Dabei geht es im Kern darum, dass dieses „meritokratische“ Konzept die bestehenden Ungleichheiten in der Gesellschaft akzeptiert und lediglich den Konkurrenzkampf um die besseren Positionen gerechter gestalten will (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Betrachtet man die vorliegenden Analysen der empirischen Bildungsforschung, so wird dort genau ein solches Konzept angewandt. Die Vorstellung, eine solche Orientierung an der individuellen Leistung sei gerecht, negiert aber, dass auch die Unterschiede bei der kognitiven Leistungsfähigkeit ihre gesellschaftlichen Ursachen haben.

Auffällig ist, dass sich in der empirischen Bildungsforschung so gut wie keine theoretische Auseinandersetzung mit der Bildungsgerechtigkeits-Thematik findet (Ausnahme: Baumert/Schümer 2001, 2002). Zugleich gibt es aber eine hohe Übereinstimmung darin, das meritokratische Verständnis von Chancengleichheit zur Grundlage der Analysen und Interpretationen zu machen. Es ist dies ein Konzept, das mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen völlig konform geht; so gesehen kann man es auch als „realistisch“ ansehen. Wenn man sich an die Grundorientierungen der Aufklärung erinnert, dann drängt sich allerdings die Frage auf, ob sie an die Stelle des affirmativen Denkens nicht auch einmal weiterführende, eventuell sogar utopische Perspektiven setzen sollte. Damit stellen sich folgende Fragen:

Ist auch eine Bildungsforschung denkbar, die die gesellschaftlichen Ursachen der primären Ungleichheit aufdeckt – also der Ungleichheit in den kognitiven Leistungen – und damit das meritokratische System infrage stellt? Oder gilt, dass Bildungsforschung ihre Analysen stets in Modellannahmen einbringt, die das bestehende gesellschaftliche System funktional beschreiben – und dass sie damit auf jede utopische Perspektive verzichtet?

4.3 „Evidenzbasierte Steuerung“ und reflektierter Praxisbezug

Im dritten und letzten Punkt geht es um die Frage, in welcher Weise die Bildungsforschung für Praxis und Politik bedeutsam werden soll – und welche Konzepte dazu in der Bildungsforschung vertreten werden.

Das vom Bundesministerium offiziell verkündete Konzept der Evidenzbasierung (vgl. BMBF 2008) geht davon aus, dass durch Forschung Informationen über effektive Strategien des pädagogischen Handelns bereitgestellt werden, die von den Lehrkräften dann umgesetzt werden können. Und das Konzept geht – gleichsam eine Ebene höher – davon aus, dass für anstehende politische Entscheidungen gezielt Erkenntnisse geliefert werden, die diese Entscheidungen besser machen. Inzwischen gibt es eine umfassende und kritische Debatte zu diesem Konzept der Evidenzbasierung (vgl. Bellmann/Müller 2011), an der sich vereinzelt auch Akteure der empirischen Bildungsforschung beteiligt haben (vgl. z.B. Böttcher/Dicke/Ziegler 2009; Bromme/Prenzel 2014). Dabei wird herausgearbeitet, dass sich empirische Erkenntnisse über „Wirkungen“ nicht einfach in die Praxis übertragen und dort anwenden lassen, sondern dass es dabei stets um eine kritische und prüfende Reflexion der Praktikerinnen und Praktiker geht: Hat diese Forschung eine Relevanz für meine spezifische Situation in der eigenen Schule? Fauser (vgl. 2013, S. 15) beschreibt dies als „Verständigung“, bei der sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie Praktiker und Praktikerinnen auf Augenhöhe begegnen müssen, wenn sie voneinander lernen wollen. Verglichen mit einem solchen Anspruch denkt „evidenzbasierte Pädagogik“ viel zu stark in einem Lieferant-Abnehmer-Verhältnis und schätzt dabei die Urteilskraft der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen viel zu gering. Dass man in ähnliche Probleme gerät, wenn man den Begriff der Evidenzbasierung auf die Bildungspolitik anwendet, wurde an anderer Stelle ausführlich dargestellt (vgl. Tillmann et al. 2007).

Auch hier besteht erheblicher Klärungsbedarf: Welcher Anspruch auf Relevanz der eigenen Arbeit für Bildungspolitik und Bildungspraxis wird von der empirischen Bildungsforschung beansprucht? Stößt das vom BMBF gestützte Konzept der „Evidenzbasierung“ auf breite Zustimmung bei den Forschenden – oder werden dazu auch Alternativen vertreten? Und weiter: Wie soll man sich einen „Dialog auf Augenhöhe“ zwischen Bildungsforschern und -forscherinnen und professionellen Praktikern und Praktikerinnen vorstellen? Werden dazu innerhalb der Bildungsforschung konzeptionelle Überlegungen angestellt?

5. Schluss

Die Frage, ob die empirische Bildungsforschung auch einen Beitrag zur Aufklärung leistet, ist alles andere als einfach zu beantworten. Um zu einer abschließenden Einschätzung zu gelangen, soll noch einmal auf Hellmut Becker Bezug genommen werden. Er hat in den 1960er-Jahren eine Bildungsforschung angestoßen, die zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen wollte, indem sie als notwendig angesehene Reformen unterstützte. Ein solches Konzept setzte sich bewusst ab vom damaligen Mainstream einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die mit ihren Reflexionen im pädagogischen Raum blieb und für gesellschaftliche Veränderungen keine Zuständigkeit sah. Hellmut Becker hingegen verstand seine politik- und gesellschaftsorientierte Bildungsforschung als einen Beitrag zur „Aufklärung“, auch weil sie als Einmischung in die gesellschaftlichen Debatten zur Entwicklung des Bildungssystems angelegt war. Blickt man mit den Erfahrungen der letzten vierzig Jahre auf dieses Konzept zurück, so scheinen folgenden Schlussfolgerungen angemessen:

- Die empirische Bildungsforschung sollte ihren Anspruch, relevante Erkenntnisse für Praxis und Politik zu erarbeiten, verteidigen und aufrechterhalten. Sie sollte sich weiterhin mit Defiziten unseres Bildungssystems befassen, Lernbarrieren und Benachteiligungen aufzeigen und auf diese Weise die Agenda der öffentlichen Diskussion beeinflussen. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Aufklärung.
- Die empirische Bildungsforschung sollte – verglichen mit den 1960er- und 1970er-Jahren – zurückhaltender sein mit konkreten Empfehlungen für Politik und Praxis. Sie sollte Konzepte für eine bessere Bildung in Kooperation mit innovativen Praktikern und Praktikerinnen und mit erfahrenen Schulplanern und -planerinnen entwickeln und dann in Modellversuchen evaluieren. Hier ist die Kooperation zwischen Forscherinnen und Forschern sowie Praktikerinnen und Praktikern „auf Augenhöhe“ eine Barriere gegenüber sozialtechnologischen Verwendungen und damit ein Beitrag zur Aufklärung.
- Es ist unverzichtbar, dass die Bildungsforschung ihre eigenen Vorgehensweisen immer wieder kritisch reflektiert, die Vorläufigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse betont und insbesondere der Verdinglichung von statistischen Kennwerten entgegentritt. Zugleich tut sie gut daran, die Dignität des Erfahrungswissens von Praktikern und Praktikerinnen nicht gering zu schätzen. Hier ist der wachgehaltene Zweifel an der Wissenschaft und ihren Erkenntnissen ein zentraler Beitrag zur „reflexiven Aufklärung“.

In einer solchen Perspektive bietet sich auch die Chance, an die Stelle gelegentlich allzu polemischer Auseinandersetzungen zwischen den empirischen Bildungsforschern und -forscherinnen und ihren Kritikern und Kritikerinnen ein gemeinsames Vorhaben in den Blick zu nehmen – nämlich die kritisch-reflexive Analyse der gegenwärtigen Bildungspraxis.

Literatur und Internetquelle

- Adorno, T.W./Horkheimer, M. (1994): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469-520.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-202.
- Becker, H./Hager, F. (1992): Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik. München: Piper.
- Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 1, S. 68-90.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bildungsforschung, Bd. 22. Bonn/Berlin: BMBF.
- Böttcher, W./Dicke, J./Ziegler, H. (2009): Evaluationsbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 7-21.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bromme, R./Prenzel, M. (Hrsg.) (2014): Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. 27. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Fausser, P. (2013): Praxis und Verständigung – eine Einführung. Jena. Unveröff. Manuskript.
- Gruschka, A. (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 35, S. 5-22.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit – Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 125-144.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 567-580.
- Hentig, H. von (2003): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1785/⁵1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik, Teil 1. 5., erneut überprüfter reprografischer

- Abdruck der Ausgabe von 1964. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 51-61, A 481.
- Kant, I. (1803/⁵1983): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik, Teil 2. 5., erneut überprüfter reprofografischer Abdruck der Ausgabe von 1964. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 693-761, A 27.
- KMK (2001): Pressemitteilung vom 06.12.2001: PISA-Handlungskatalog. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/pm021205.htm>; Zugriffsdatum: 24.01.2005.
- Kunter, M./Baumert, J. (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusemann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann, S. 259-276.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusemann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 3, S. 400-412.
- Oelkers, J. (2004): Aufklärung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 75-105.
- 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.
- Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2007): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In: Brüsemeister, T./Eubel, K. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS, S. 117-140.
- Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.

Klaus-Jürgen Tillmann, Prof. Dr., geb. 1944, Professor (a.D.) für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, 1994-2008 Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums 2000.

Anschrift: Jenaer Str. 19, 10717 Berlin
E-Mail: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de

REZENSION

Renate Schüssler/Volker Schwier u.a. (Hrsg.) (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240 S., 18,99 €

Der vorliegende Band entstammt der Feder einer Autorengruppe von Bielefelder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die allesamt in das Praxissemester an diesem Standort involviert sind. Gleichwohl ist dies kein Herausgeberband im herkömmlichen Sinn, der lose Beiträge unter einem thematischen Dach versammelt. Er ist auch kein Praxisratgeber, obschon er durchaus praktische Hinweise enthält. – Der im Bereich Praxisphasen erfahrenen Autorengruppe geht es um eine gleichermaßen kritische wie fundierte Auseinandersetzung mit einem Praxisphasen-Konstrukt, an das hohe Erwartungen geknüpft werden: das Praxissemester.

Deutlich anders als vergleichbare Werke startet der Band mit einer breit angelegten Auseinandersetzung mit der v.a. bei Studierenden weit verbreiteten These, dass „Probieren über Studieren“ gehe (Schüssler/Weyland, S. 23). Hier zeigen die Autorinnen Chancen wie Grenzen des Konstrukts *Praxissemester* auf. Aus dieser Einschätzung ziehen sie Schlüsse für die Anlage eines Lernprozesses, der Studierende im Praxissemester als Subjekte ihrer Lernbiografie in den Mittelpunkt stellt – als „Lernende auf dem Weg zum professionellen Lehrerhandeln“ (ebd.). Dies Prinzip zieht sich auch durch

die Beiträge der weiteren Autoren und Autorinnen hindurch.

Die Autorengruppe hat den Band so angelegt, dass Studierenden das Lernpotenzial des Praxissemesters verdeutlicht wird und sie dieses so dezidierter erkennen und nutzen können. Das Werk richtet den Fokus aber ebenso auf die weiteren Beteiligten im Praxissemester: Lehrende an den Hochschulen, Mentorinnen und Mentoren in den Schulen und die Betreuer und Betreuerinnen in den Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes. Es gibt allen Interessierten eine Vielzahl von Reflexionsanregungen, die gemeinsam diskutiert werden können, sowie konkrete Arbeitshinweise. Als roter Faden erweist sich dabei der durchgängige Bezug zu einem Verständnis dieses Lernprozesses als einem in forschender Grundhaltung, damit Studierende das Praxissemester zu „ihrem Praxissemester“ machen können. Dem Themenkomplex des Forschenden Lernens ist im vorliegenden Band ferner ein eigenes Kapitel gewidmet – es zeigt die Relevanz dieses Elements für einen selbstgesteuerten Professionalisierungsprozess auf, der von Studierenden als erwachsenen Lernerinnen und Lernern ausgeht.

In vergleichbaren Publikationen zu Praxisphasen im Lehramtsstudium wird der wichtige Aspekt der Anschlussfähigkeit an die zweite Phase zumeist ausgeklammert. Die vorliegende Publikation berücksichtigt diesen hingegen und nähert sich diesem Thema mittels des Abschlusskapitels „Praxissemester – und dann?“ Es skiz-

ziert kurz die klassischen Perspektiven der Weiterarbeit, den Abschluss des Studiums und den Vorbereitungsdienst, bietet jedoch methodisch im Vergleich zu den vorangegangenen Kapiteln weniger Material für eine gezielte Bearbeitung. Es muss allerdings betont werden, dass dieses Thema Stoff für einen eigenen Band liefern würde und im Rahmen eines Kapitels auch nicht in der angemessenen Tiefe behandelt werden kann.

Eine Besonderheit des Bandes liegt, wie schon angedeutet, in der sorgfältigen methodischen Aufbereitung in Gestalt von sogenannten „Didaktischen Elementen“. Optisch klar gekennzeichnet sind die Beiträge u.a. versehen mit Beispielen, Anregungen für die weitere Lektüre oder

zur Reflexion – mit oder ohne Peers. Die Reflexionsanregungen können und sollten übrigens durchaus auch die Lehrenden im Praxissemester zum Anlass nehmen, sich diesen Fragen (hoffentlich erneut) in einem kritisch-konstruktiven Prozess gemeinsam mit den Studierenden zu stellen.

Den Autorinnen und Autoren ist es gelungen, das schwierige Feld des Übergangs zwischen Theorie und Praxis wissenschaftlich fundiert und zugleich verständlich darzustellen. Der Band ist anspruchsvoll, aber gleichzeitig so anschaulich geschrieben, dass er jedem mit dem Praxissemester Befassten eine erhellende Lektüre verspricht.

Jutta Walke, Münster