

Die allzu bequeme These von der Ökonomisierung der Pädagogik durch die empirische Bildungsforschung

Eine Replik auf Frank-Olaf Radtkes Beitrag

Historische Entwicklungen retrospektiv zu rekonstruieren ist eine Herausforderung, die nicht frei von Versuchungen ist. Hat man einmal eine in sich schlüssige Interpretation gefunden, lassen sich schnell Fakten und Ereignisse in einer Weise in Beziehung zueinander setzen, die den tatsächlichen historischen Ablauf allzu logisch erscheinen lassen. Wohl unbegrenzt sind die Möglichkeiten, diesen Reigen interpretationskonformer Daten selektiv zu erweitern, vor allem dann, wenn man sich rhetorisch von der etwas bleiernen Wissenschaftssprache entfernt und sich dem Gegenstand frei kommentierend nähert und eher assoziativ verknüpft: Statt abwägendem Konjunktiv und tentativ angebotenen Interpretationen werden vermeintliche Wahrheiten mit Ausrufezeichen enthüllt – eine ‚story‘ entsteht.

Wie kann man adäquat auf Frank-Olaf Radtkes Beitrag reagieren, in dem harte Fakten und obskure Details mit Theoriefragmenten zu einer Art Kriminalnovelle verwoben werden? Nicht nur die – de jure – ziemlich machtlose Kultusministerkonferenz (KMK), sondern gleich die gesamte OECD steckt mit dem Rest der deutschen Bildungsforschung unter einer Decke mit einem einzigen Ziel: die deutsche Pädagogik umzukrempeln. Mit dem Unterhaltungswert dieser Darstellung kann und möchte ich hier nicht konkurrieren. Stattdessen möchte ich mich auf die Klärung zentraler Missverständnisse konzentrieren, aber auch auf wichtige, weiterführende Gedanken hinzuweisen, die wie unpolierte Diamanten in Radtkes Beitrag auf intellektuellen Schliff warten.

1. Willkommen im OECD-Beitrittsgebiet

Die deutschen KultusministerInnen sind also 1997 dem OECD-PISA „beigetreten“, ganz so, wie man als Bürger Mitglied einer Partei, als Nation Verbündeter der NATO oder als Bundesland Teil des Geltungsbereichs des Grundgesetzes wird. (West-) Deutschland ist aber bereits seit 1961 Mitglied der OECD und hat, wenn man Ökonomen glauben darf, davon immens profitiert. Die Bereitschaft zur Teilnahme an – und Mitfinanzierung von – einer international vergleichenden Kompetenzstudie bei Fünfzehnjährigen hatte eine in der Tat spannende Vorgeschichte, die viel mit TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) und der IEA (International Association for the Evaluation of Academic Achievement) zu tun hatte und eher weniger mit der ökonomischen Ausrichtung der OECD. Es war die erste der inzwischen turnusmäßig durchgeführten

TIMSS-Studien, die Mitte der 1990 Jahre auf Strukturprobleme des deutschen Schulwesens in der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik hinwies und die KMK unter Zugzwang setzte (Aljets, 2015). Richtig ist, dass die Anlage von PISA im Vergleich zu TIMSS ‚ökonomistisch‘ ist in dem Sinne, dass dem Anspruch nach Fähigkeiten und Kenntnisse gemessen werden, die zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in modernen Gesellschaften befähigen. Diese theoretisch etwas nebulöse Definition unterscheidet sich spürbar vom Konzept der Bildung im emphatischen Sinne klassisch-pädagogischer Theorien oder curriculumbasierten Definitionen von Schulleistungen wie sie TIMSS zugrunde liegen. Die Instrumentalität von dem in PISA gemessenen Ausschnitt von Bildung für den weiteren Lebensverlauf und die Volkswirtschaft wird von der OECD in der Tat mehr behauptet als belegt (Cortina, 2015). Aber das ist doch, mit Verlaub, ein alter Hut.

Bedenkenswert erscheint mir allerdings der Begriff der „Suboptimalitätsdiagnosen“, die zu erstellen nach Radtke eine zentrale Funktion von PISA (wie auch anderer Vergleichsstudien) ist. Man kann nicht abstreiten, dass von der schlechten nationalen Presse, die das deutsche Schulwesen insgesamt durch diese Studien bekommen hat, politische Hebelwirkung ausging und diese leichter für eine eher konservative Schulpolitik instrumentalisierbar ist. Hier wäre Raum für Diskurs gewesen, aber Radtke zieht es vor, gegen die ökonomische Rationalität zu Felde zu ziehen, die angeblich nicht nur die Schulen als pädagogische Institutionen, sondern auch die Erziehungswissenschaft als solches in ihren Grundfesten bedroht. Aber, so frage ich mich unwillkürlich, was ist eigentlich so falsch daran „Dinge besser zu machen ohne mehr Geld auszugeben“ außer, dass es David Cameron gesagt hat? Ein neokonservatives Manifest ist das nicht, wohl eher vernünftige Alltagsrationalität.

2. Empirische Bildungsforschung: die Abrissbirne herkömmlicher Pädagogik?

Die Erziehungswissenschaft wurde also von einer „konzertierten Aktion von Politik und Wissenschaft“ usurpiert, eine „strategische Operation“, die von den „Leitmedien der Republik“ publizistisch mit „Propaganda“ begleitet wurde. Man hält den Atem an, reibt sich dann aber erleichtert die Augen, wenn man sieht, was da als Belege für den „erpressten Paradigmenwechsel“ herhalten muss: Ein graues Papier der DFG mit dem wahrlich reißerischen Titel „Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung“ und Hans Weilers (wer kennt den eigentlich?) konservativer Plenarvortrag auf einem DGfE-Kongress. Ließ die Mafia der BildungsforscherInnen da die Muskeln spielen, oder spielt hier nicht doch eher jemand mit unseren Lachmuskeln?

Radtke skizziert ein klares (Feind-)Bild von der empirischen Bildungsforschung, aber leider bleibt unklar, zu welcher „akademischen Pädagogik“ sich diese antithetisch verhält. Man ist an Waschmittelwerbung erinnert, die ein neues Produkt regelmäßig der Kunstmarke „Herkömmlich“ gegenüberstellt. Die empirische Bildungsforschung ist schon immer ein Teil der Pädagogik gewesen und durchaus nicht auf das quantitativ-

nomothetische Paradigma begrenzt, wie Radtke unterstellen muss, um den Konflikt auf die Linie qualitative versus quantitative Forschung bürsten zu können und mit der Dichotomie von *humanities* und (*natural*) *sciences* zu verbinden. Eh man sich versieht stehen sich Bildungsforschung und – herkömmliche! – Pädagogik im Positivismusstreit unversöhnlich gegenüber (noch so ein alter Hut). Doch welche Art von pädagogischer Forschung wird hier eigentlich rhetorisch verteidigt, welche wird erpresserisch unterdrückt? Das Unbehagen mit Forschungsqualität in der Pädagogik ist – nicht nur in Deutschland – deutlich älter als PISA. In den USA wurde die Diskussion um *randomized control trials* z. B. heftig in den 1990er Jahren geführt, als das „National Reading Panel“ nur solche Forschung zur Grundlage ihrer Empfehlung machte, die strikten Kriterien der Evidenzbasierung genügten. Auch fünfzehn Jahre nach seiner Veröffentlichung (National Reading Panel, 2000) ist der Abschlussbericht dieser Kommission noch immer ein Meilenstein für die Reform der Grundschulpädagogik und Frühförderung in den USA. Die deutlich restriktivere Forschungsförderung der nationalen Institute seit Mitte der 1990er Jahre wurde innerhalb der Fachorganisationen (z. B. AERA) natürlich sehr kontrovers diskutiert. Aber es war und ist – auch in Deutschland – ein Diskurs *innerhalb* der Disziplin. Radtke konstruiert ein Oktroy von außen, das sich vor allem in der Forschungsförderungs- und Stellenpolitik widerspiegelt. Dadurch wird von der für die Pädagogik unangenehmen Frage abgelenkt, warum Fachbereiche quer durch die Republik Stellenumwidmungen nicht nur toleriert, sondern in der Regel mehrheitlich unterstützt und oft selbst betrieben haben. Um die Pädagogik hier überzeugend zum Opfer zu stilisieren, hätte es doch eines genaueren Blicks in die Diskursdynamik des Faches am Ende der 1990er Jahre bedurft.

3. Der Elefant und die Maus

Doch wie sehen die realen Veränderungen aus? Wurden wirklich „ungezählte“ Stellen umgewidmet und die GEBF gegründet, um die Erziehungswissenschaft „nach PISA-Erfordernissen umzubauen“? Die erste Frage lässt sich leicht beantworten, weil ungezählt ja nicht unzählbar bedeutet. Schmidt-Hertha und Tippelt (2014) haben sich die Mühe gemacht, die Stellenentwicklung in der Pädagogik von 1995 bis 2012 nachzuzeichnen. Ja, die Zahl ausgeschriebener Stellen designiert für empirische Bildungsforschung hat sich vom Dreijahresfenster 2003–2006 von 34 zum Zeitfenster 2007–2010 mit 73 mehr als verdoppelt. Die Schul- und Unterrichtsforschung dürfte hier auf Kosten der Allgemeinen Pädagogik und Historischen Pädagogik expandiert haben. Doch man kann es drehen und wenden wie man will, es bleibt ein Sturm im Wasserglas: Von den nahezu 2000 ProfessorInnenstellen (inklusive Fachdidaktiken) in der Pädagogik an deutschen Universitäten und pädagogischen Hochschulen sind weniger als 100 der Empirischen Bildungsforschung/Schul- und Unterrichtswissenschaft zuzuordnen. Ganz ähnlich bilanziert Aljets (2015) die Veränderungen in der Stellenkonstellation. Bestenfalls eine – möglicherweise zeitlich begrenzte – Akzentverschiebung deutet sich hier an, aber wohl kaum eine feindliche Übernahme. Der pädagogische Elefant braucht

vor einer Maus namens Bildungsforschung keine Angst zu haben. Das Kerngeschäft der Pädagogik als akademische Disziplin ist die LehrerInnenausbildung und das ist ein recht krisensicheres Geschäft. Wie es um die Qualität der Forschung bestellt war, bevor TIMSS und PISA die empirische Forschung belebt haben, wäre eine wichtige Diskussion, der sich Radtke in seiner Tirade gegen die vermeintlich privilegierte Bildungsforschung leider nicht stellt.

Dass die empirische Bildungsforschung zwar relativ stark dazugewonnen, aber absolut betrachtet einen kleinen Anteil hat, ist auch im Zusammenhang mit der Neubelebung der Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft von großer Bedeutung. Denn Radtkes Argument, DFG, BMBF und KMK schmiedeten eine Allianz um positivistische Wissenschaft naturwissenschaftlicher Prägung gegen die geisteswissenschaftliche Tradition durchzusetzen, wird vor diesem Hintergrund unplausibel: Es gab und gibt gar nicht genügend potentielle AntragstellerInnen, um die neu eingestellten Forschungsmillionen ausschließlich der empirischen Bildungsforschung zuzuschustern. Jeder, der als GutachterIn für die DFG oder das BMBF Forschungsanträge liest, sieht sich mit einem weiten Spektrum von pädagogischer Forschung konfrontiert und auch die am Ende bewilligten Anträge bilden eine erfreulich bunte Palette pädagogischer Forschung, die von qualitativ-historischen Projekten zu empirischer Unterrichtsforschung mit Leistungstestdaten reicht. Radtke verkennet den sehr einfachen Tatbestand, dass die gesamte Breite pädagogischer Forschung von der öffentlichen und politischen Debatte um den Zustand der Schule nach PISA profitiert hat. Radtke hätte sich hier nur die Mühe machen brauchen, die öffentlich zugänglichen Informationen zu den geförderten Projekten zu studieren, um nicht einem falschen Feindbild anheim zu fallen.

Auch die Neugründung der GEPP taugt als Beleg für den Machtzuwachs nicht. Wenn sich eine kleine Organisation von einer Mutterorganisation abgespaltet, so ist dies eher mit einem Machtverlust verbunden. Auch bei der Aus- bzw. Neugründung der GEBF hätte Radtke Leute fragen können, die über Kenntnis der Vorgänge und der Geschichte der AEPF innerhalb der DGfE verfügen. Schnell wäre ihm klar geworden, dass Fragen der Interdisziplinarität, persönliche Querelen, sowie weitere gute und weniger gute Argumente zu dieser Neugründung geführt haben. Ganz sicher aber eines nicht: Polit-Marketing mit dem Ziel, die Erziehungswissenschaft – nach ökonomischem Vorbild – umzubauen.

4. Ökonomik als universelles Übel

Es ist sicher unbestreitbar, dass die Befunde der internationalen Vergleichsstudien, denen sich Deutschland Jahrzehnte lang entzogen hatte, ab Mitte der 1990er Jahre den pädagogischen Diskurs nicht nur belebt sondern auch tiefgreifend verändert haben, inklusive neu profilierter Professuren und spezifisch ausgerichteter Forschungsförderung. Doch Radtke überzeichnet das Bild bis an den Rand der Unkenntlichkeit. Es geht ihm gar nicht wirklich um die empirische Bildungsforschung oder die Erziehungswissenschaft, sondern sein Großthema ist die Usurpation der Wissenschaft insgesamt durch

die alle Lebensbereiche durchdringende ökonomische Rationalität. Für den Umbau der Universitäten, die nun stärker auf Anreiz- und Belohnungsstrukturen setzt und damit möglicherweise die Freiheit der Wissenschaft bedroht, ist dies ein bedenkenswertes Argument, zumal der Umbauprozess der letzten 25 Jahre auf überraschend wenig Widerstand stieß (Binder, 2016).

Sind PISA & Co. nicht auch Teil des gleichen (ökonomischen) Rationalisierungsprozesses in der Erziehungswissenschaft? Entkleidet von den vielen sachlichen Unzulänglichkeiten in Radtkes Beitrag scheint das die entscheidende These. Radtke hat insofern Recht, als empirische Bildungsforschung nicht frei ist von einer naiv-instrumentalistischen Sprache, wenn z. B. vom Wechsel zu einer „Output-Orientierung“ gesprochen wird, in der Schule per Assoziation zu einer Output-Fabrik wird, die man durch Veränderung von Stellgrößen optimieren kann. Das ist in der Tat ökonomistische Rationalität. Aber das ist weder der gemeinsame Nenner der empirischen Bildungsforschung noch der *cantus firmus* internationaler Vergleichsstudien. Ganz im Gegenteil hat sich wiederholt gezeigt, dass aus den internationalen Vergleichsstudien es gerade *nicht* möglich ist, direkte praktische Empfehlungen im Sinne eines ingenieurtechnologischen Verständnisses von Bildungsreform abzuleiten. Bildungspolitikern und die Öffentlichkeit mögen einfache Handlungsempfehlungen erwarten und nach Finnland zu Pilgerreisen aufbrechen (wie in den 1970er Jahren nach Schweden). WissenschaftlerInnen mögen einfache Handlungsempfehlungen aus strategischen Gründen in Aussicht stellen, um Forschungsgelder zu bekommen. Aber hinter vorgehaltener Hand wissen empirische ForscherInnen genauso gut wie philosophierende PädagogInnen, dass eine solche direkte Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis in der Erziehungswissenschaft die seltene Ausnahme ist. Doch wenn Radtke am Ende seines Beitrags für die empirische Bildungsforschung eine Entwicklung von anfänglicher Verheißung durch die ForscherInnen hin zur Desillusion der Praxis diagnostiziert, beschreibt er nichts anderes als einen normalen Zyklus jeder angewandten bzw. anwendungsbezogenen Forschung, die in allen Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie – Bekämpfung sozialer Ungleichheit) aber auch in angewandten Naturwissenschaften (z. B. Ökologie – *global warming*) zu Spannungen an der Schnittstelle Wissenschaft/Öffentlichkeit führt. Zum Niedergang der empirischen Bildungsforschung führt das vermutlich nicht, aber möglicherweise zu dem, was ÖkonomInnen euphemistisch ‚Marktkorrektur‘ nennen.

5. Fazit

Die empirische Bildungsforschung ist nicht die Speerspitze der ökonomischen Rationalität, mit der internationale Organisationen (genauer: die OECD) die deutsche Erziehungswissenschaft einem positivistischem Weltverständnis unterordnen wollen. Denn sie ist, schon wegen ihrer Interdisziplinarität, epistemologisch weit offener, als Radtke sie in seinem Beitrag skizziert.

Weder die Stellenentwicklung in der Pädagogik, noch die Praxis der Forschungsförderung stützen Radtkes These vom radikalen Umbau der Erziehungswissenschaft durch

die empirische Bildungsforschung. Jedes Jahr publiziert die *Zeitschrift für Pädagogik* die Liste aller im Jahr zuvor angefertigten deutschsprachigen Dissertationen in der Pädagogik. Schon ein kursorischer Blick durch die pädagogische Forschungslandschaft dokumentiert: Die Vielfalt der Pädagogik bleibt auch in der Forschung ihr herausragendes Merkmal. Frank-Olaf Radtke kann getrost aus seinem konstruierten Albtraum erwachen.

Literatur

- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Binder, U. (2016). Logiken und Funktionsweisen von hochschulischen Internationalisierungstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 282–296.
- Cortina, K. S. (2015). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–41). Leverkusen: Barbara Budrich.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D. C.: NICHD.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft, *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 172–184). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan,
Department of Psychology, 530 Church St., Ann Arbor,
Michigan, 48109, USA.
E-mail: kai.cortina@umich.edu