Peters, Michael A./Roberts, Peter: The Virtues of Openness. Boulder: Paradigm Publishers 2010
Peters, Michael A./Weber, Susanne/Britez, Rodrigo: Evaluating Education in Three Different Policy Eras. In: Eva Baker/Barry McGaw/Penelope Peterson (Eds.): International Encyclopedia of Education. Oxford: Elsevier 2010 (in print)
UNCTAD: The Creative Economy Report. The Challenge of Assessing the Creative Economy: Towards informed policy making. New York: United Nations 2009
Wallerstein, Immanuel Maurcie: The Uncertainties of Knowledge: Politics, History and Social Change. Philadelphia: Temple University Press 2004

Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Bildungspolitik

■ Walter Herzog

Wer in der Erziehungswissenschaft eine Sozialwissenschaft sieht und die Auffassung vertritt, Bildung und Erziehung würden als «Funktion der Gesellschaft» (Dilthey) hinreichend verstanden, der wird gegen den Text von Prenzel wenig einzuwenden haben. Wer dagegen im «Sozialwissenschaftlichen Standardmodell» (vgl. Bischof 2008, S. 548ff.) eine unzulängliche Grundlage für eine pädagogische Wissenschaft sieht, der wird sich mit dem Text kaum befreunden können. Zu einseitig wird ihm die Argumentation erscheinen; zu wenig wird er den vermittelnden Charakter pädagogischen Handelns und pädagogischer Institutionen berücksichtigt finden (vgl. Herzog 2008, 2009).

Schule war noch nie einfach der Kinder wegen da. Aber es war auch immer die Meinung vorherrschend, dass die Bedürfnisse der Kinder, ihre unterschiedlichen Begabungen und verschiedenartigen Interessen ein Anrecht darauf haben, in der Schule Beachtung zu finden und anerkannt zu werden. Indem sich Prenzel bei der Herleitung der Herausforderungen für die (europäische) Bildungsforschung gänzlich auf die Seite der Gesellschaft schlägt, übergeht er die individuellen Bedingungen von Bildung und Erziehung praktisch vollständig. Keine Rede davon, dass Bildung zwar angeregt, aber nicht gemacht werden kann, dass Lernen ein Vorgang ist, den die Lernenden selber vollziehen müssen, und dass der Erziehung Grenzen gesetzt sind, die nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch im Erzieher und im Edukanden liegen.

Von Bernfeld (2006), der auf die dreifachen Grenzen der Erziehung hingewiesen hat, stammt die treffende Umschreibung der Erziehung als «Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache» (ebd., S. 51). Damit findet sich ein Ausgangspunkt für die Festlegung von *educational topics*, der um einiges reichhaltiger ist als der undialektische Ansatz von Prenzel. Bernfelds Formulierung hält in Erinnerung, dass der Mensch nicht nur ein gesellschaftliches, sondern auch ein natürliches Wesen ist. In ihrer einseitigen Ausrichtung an den Erwartungen der Gesellschaft segelt Prenzels Argumentation im Kielwasser der Pädagogischen Anthropologie, die dem Edukanden nicht nur eine «unendliche Lernbedürftigkeit» (Roth 1966, S. 115) und «prinzipiell unbegrenzte Lernfähigkeit» (Roth 1971, S. 32) angedichtet hat, sondern diese im selben Atemzug als «unendliche ... Formbarkeit» (ebd.) und «unendliche ... Erziehungsfähigkeit» (Roth 1966, S. 149) ausgelegt hat. Wie der Sozialisation im «Sozialwissenschaftlichen Standardmodell» nicht einfach die Aufgabe zukommt, das Individuum in die (moderne) Gesellschaft einzuführen, sondern seine Menschwerdung zu gewährleisten, galt der Pädagogischen Anthropologie die Erziehung als Formung einer unbestimmten menschlichen Natur.

Auch wenn in Prenzels Text explizit keine anthropologischen Äusserungen zu finden sind, ist seiner Argumentation kaum zu folgen, wenn ihr als Prämisse nicht eine hohe Plastizität der menschlichen Natur vorangestellt wird. Nur wer davon ausgeht, der Mensch werde «ebenso unfertig für unsere heutige Zeit geboren wie vor Tausenden von Jahren für die damalige Kultur» (ebd., S. 132), kann die Ansprüche der Wissensgesellschaft *tel quel* zum Massstab nehmen, um den Auftrag der Schule zu bestimmen. Nicht nur im Allgemeinen leitet Prenzel die Herausforderungen für das schulische Lernen direkt aus dem gesellschaftlichen Bedarf nach höher qualifizierten Arbeitskräften ab, auch im Konkreten verdanken sich die behaupteten Notwendigkeiten einer besseren Ausschöpfung des ‹brachliegenden› Begabungspotenzials und der schulischen Anstiftung zu lebenslangem Lernen einer platten Deduktionsbeziehung zwischen Gesellschaft und Schule. Selbst die spärlichen Hinweise auf den *individuellen* Nutzen von Bildung (wie Gesundheit, Schutz vor Arbeitslosigkeit oder Identitätsbildung) gehen kaum über die Perspektive der Gesellschaft hinaus.

Indem er die Schule allein durch die Brille der Gesellschaft wahrnimmt, trägt Prenzel zur Pädagogisierung politischer Probleme bei. Selbst wenn es nicht in seiner Absicht liegen sollte, führt die Missachtung der Politik als *praktischer* Bedingung der Pädagogik (vgl. Blass 1978, insbes. Bd. I, S. 43ff.) zu einer argen Verkürzung der Analyse. So werden die Probleme von Migrantinnen und Migranten bzw. ihrer Kinder bei diesen selber geortet und die Politik von jeder Verantwortung für bessere Integrationsmassnahmen entlastet. Ganz ähnlich im Falle

des weiblichen Fernbleibens von naturwissenschaftlich-technischen Berufen. Prenzel diagnostiziert ein motivationales Problem, während mindestens so plausibel eine Erklärung wäre, die über individuelle Ursachen hinausgeht und die Situation von gut qualifizierten Frauen in Gesellschaften mit konventioneller Geschlechtsrollenteilung in Betracht zieht. Das geringe Interesse von Mädchen an naturwissenschaftlich-technischen Berufen wäre danach weniger auf eine defizitäre Lernmotivation als auf eine antizipierte Unvereinbarkeit von Familie und Beruf zurückzuführen. Da diese in nicht-technischen Berufen (wie dem Anwalts- oder Lehrerberuf), die leichter selbstständig oder teilzeitlich ausgeübt werden können, weniger gegeben scheint, wählen Frauen oft solche Berufe. Wo die Vereinbarkeit aber auch bei naturwissenschaftlichen Berufen (wie dem Arzt- oder Apothekerberuf) gegeben ist, entscheiden sich Frauen sehr wohl auch für diese Berufe.

Indem er sich über die Politik als Rahmenbedingung der Pädagogik hinwegsetzt und einseitig Partei für die Gesellschaft nimmt, gerät Prenzel argumentativ in eine heikle Lage. Illustriert an der Behauptung eines «brachliegenden Begabungspotenzials» stellt sich die Frage, wie in einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft zu legitimieren wäre, dieses Potenzial vermehrt auszuschöpfen, nur weil ökonomische Sachzwänge dies nahelegen. In westlichen Ländern ist der Varianzanteil der Schülerleistungen, der durch *schulische* Faktoren aufgeklärt werden kann, kleiner als in Drittwelt- oder Schwellenländern (vgl. Fuller/Heyneman 1989). Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Schulen in westlichen Ländern eine vergleichsweise homogene Qualität aufweisen (vgl. Hofer 1990). Eine weitergehende Ausschöpfung der Begabungsreserven würde daher Eingriffe in die Familie nahelegen. Aber kann dergleichen ohne Verletzung der familiären Privatsphäre und des Erziehungsrechts der Eltern geschehen? Es mag für die Bildungsforschung ein sinnvoller Ansatz sein, «to analyse the background conditions of different competency gains which result, amongst other things, from the degrees to which different family surroundings provide encouragement and motivation». Aber lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse dann ohne weiteres in «major societal interventions» umsetzen?

Zwar kann man schwerlich dagegen sein, wenn sich politische Entscheidungsträger vermehrt auf Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung stützen, aber eine *evidence-based policy* erweist sich im Falle von Bildung und Erziehung als hoch problematisch. Und zwar aus dem bereits genannten Grund der konstitutiven Bezogenheit von Pädagogik auf Politik. In demokratischen Gesellschaften sind Schulen öffentliche Institutionen, über deren Gestaltung nicht die Wissenschaft – zumindest nicht allein – befindet, sondern der politische Konsens, der aus Mehrheitsentscheidungen hervorgeht. Während die Anwendung medizinischen Wissens (*evidence-based medicine*) den Umweg über die Politik nicht machen muss, weil Gesundheit ein politisch unumstrittenes Ziel ist, ist dies bei der Umsetzung pädagogischer Erkenntnisse anders. Wenn Entscheidungen über die Institutionalisierung von Bildung und Erziehung nicht mehr dem Widerstreit der politischen Interessen ausgesetzt, sondern aus vermeintlichen Fakten abgeleitet werden, dann bedeutet dies eine massive Einschränkung des Prinzips der Öffentlichkeit. Aus Demokratie wird Technokratie.

Gegen eine evidenz-basierte Politik liegen im Falle der Bildung jedoch weitere Gründe vor. So scheint Prenzels Lob der «exceptional quality of the methodological foundations on which current educational research in Europe is based» reichlich übertrieben zu sein. Wo sind denn zum Beispiel die Kompetenzmodelle, die über blosse Klassifikationen hinausgehen und *Entwicklungsverläufe* modellieren? Wissen wir – über eine Fülle von unverbundenen Indikatoren hinaus – tatsächlich, was die *Qualität von Schule und Unterricht* ausmacht? Kann man die bildungspolitischen Reaktionen auf PISA in Deutschland (und anderswo) wirklich der *methodischen Qualität* der verwendeten Tests zuschreiben? Zweifellos macht die erziehungswissenschaftliche Methodik Fortschritte. Aber über ein Instrumentarium, das die Komplexität und Prozessualität von Schule und Unterricht verlässlich abzubilden vermag, verfügen wir weiterhin nicht. Was uns faktisch vorliegt, ist eine Fülle an Einzelstudien, die sich auch durch Metaanalysen theoretisch nicht integrieren lassen. Erkenntnisse über die Wirksamkeit einzelner Variablen und Variablenbündel sind aufgrund der zumeist geringen Effektstärken kaum dazu geeignet, das Lehrerhandeln normativ anzuleiten oder zu beurteilen. Dass wir sogar über ein «scientific monitoring system» für unsere Bildungssysteme verfügen sollen, halte ich für einen schlechten Witz – wenn ich daran denke, was die beiden bisherigen Monitoring-Berichte zum Bildungssystem der Schweiz an verwertbarem «Steuerungswissen» gebracht haben (vgl. SKBF 2006, 2010).

Wie wissenschaftlich solche Monitoring-Systeme auch immer sein mögen, solange sie Bildungsprozesse lediglich im Rahmen von Input-Output-Modellen, angereichert um einige Kontext- und Prozessvariablen, darzustellen vermögen, geben sie die schulische Realität nicht nur äusserst verkürzt wieder, sondern wecken aufgrund ihrer simplen Linearität auch Erwartungen an die Schule, die diese nicht einzulösen vermag (vgl. Herzog 2007, 2010). Allerdings passen die technologischen Modelle bestens zur schleichenden Unterwanderung von Demokratie durch Technokratie.

An dieser Stelle zeigt sich nochmals, wie fragwürdig eine evidenz-basierte Politik im Falle von Schule und Erziehung ist. Prenzels direkter Vergleich mit der medizinischen Forschung unterschlägt nicht nur die Relationiertheit von Pädagogik und Politik, sondern auch die ganz andere Wirkungsweise pädagogischer Interventionen. Zu be-

haupten, mittels streng kontrollierter experimenteller oder Längsschnittstudien liessen sich Erkenntnisse über Kausalprozesse gewinnen, die technisch verwertbar sind, ist im Falle von Bildung und Schule schlicht falsch (vgl. Herzog 2008; Pawson 2006, S. 51ff.). Die Wirksamkeit einer ärztlichen Behandlung liegt auf der körperlichen (biochemischen) Ebene und kann in ihrer Ursächlichkeit tatsächlich experimentell aufgedeckt werden. Das Medium pädagogischer Wirksamkeit ist jedoch die Kommunikation, deren Erfolg grundsätzlich nicht im gleichen Sinne garantiert werden kann wie derjenige eines Medikaments oder eines chirurgischen Eingriffs. Wo der Behandlung im medizinischen Fall *als solcher* Wirksamkeit attestiert werden kann, weil sich die Einnahme des Medikaments oder die Manipulation am Körper als trivial erweisen, da ist eine pädagogische Intervention nur erfolgreich, wenn sie vom Adressaten angenommen wird, was in keiner Weise trivial ist (vgl. Benner 2010).

Gesamthaft gesehen, vermag Prenzels Argumentation weder in politischer noch in pädagogischer Hinsicht zu genügen. Was als Anpreisung einer erfolgreichen Sozialwissenschaft daherkommt, erweist sich als Bumerang für die Erziehungswissenschaft. Denn diese wird von Prenzel geradezu schutzlos den Interessen der Politik ausgeliefert. Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Europäischen Union? Eine schreckliche Vision!

Literatur

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (1987). Weinheim 2010

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt 2006

Bischof, Norbert: Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle. Stuttgart 2008

Blass, Jossef Leonard: Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bände. Stuttgart 1978

Fuller, Bruce/Stephen P. Heyneman: Third World School Quality. Current Collapse, Future Potential. In: Educational Researcher 18(1989), issue 2, pp. 12–19

Herzog, Walter: Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern 2007, S. 229–259

Herzog, Walter: Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30(2008) S. 13–31

Herzog, Walter: Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009, S. 155–194

Herzog, Walter: Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In: Axel Gehrmann/Uwe Hericks/Manfred Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn 2010, S. 37–46

Hofer, Manfred: Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand. In: Unterrichtswissenschaft 18(1990), S. 35–39

Pawson, Ray: Evidence-Based Policy. A Realist Perspective. London: SAGE 2006

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. 2 Bände. Hannover 1966, 1971

SKBF [=Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]: Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau 2006

SKBF: Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau 2010

An Alternative Future for European Educational Research

■ Gert Biesta

Vital Questions, the position paper from the Standing Committee for the Social Sciences of the European Science Foundation, is an ambitious document as it aims to describe «the current state and future prospects of the social sciences in Europe». It is important not to underestimate the potential impact of documents like these. They tend to occupy a pivotal position in a wide range of influential networks and can therefore quickly become an «obligatory passage point» (Latour 1987) for any further contributions to the discussion. It is notoriously difficult to get documents like these ‹right› as they need to find a fine balance between inclusivity, purposefulness, judgement and political expediency. This is particularly difficult in the domain of the social sciences where there exists a plurality of visions about what counts as good research and where, more importantly, this plurality is generally seen as a strength rather than a weakness. Those who make contributions to documents like these generally follow one of two strategies. One option is to use the occasion for pursuing a particular approach or agenda, either based on a belief that this is the one and only way forward for the field or for the more pragmatic – and as some would say: cynical – reason that the occasion provides a unique platform for the promotion of one's own particular views. Another option is to engage more explicitly with the responsibility that comes with speaking from such a visible and potentially influential position, aiming to represent a broader notion of the field and its challenges and possibilities than one's own particular vision.

It is perhaps unfortunate that the ESF Standing Committee has only sought contributions from single individuals (albeit that some of the contributions in *Vital Questions* have been co-authored). It is definitely unfortunate that the author of the section on education and educational research has de-

Zeitschrift für pädagogische Historiographie

16. Jahrgang
2/2010

Aus der Forschung
Schulgeschichte und Nation
Kindheit im Nationalsozialismus
Das vergessene Schulbuch: die Kinderbibel

Thema
Wie Schulgeschichte sinnvollerweise geschrieben wird

Diskussion
Die Zukunft der europäischen Bildungsforschung

Dokument
Grenzen der modernen Schulverwaltung um 1800

verlag pestalozzianum

Inhalt

Aus der Forschung

Fiat Lux! Luxemburger Schulgeschichtsschreibung zwischen nationaler Tradition und europäischer Identität (Thomas Lenz/Anne Rohstock) 71
Kindheiten und Kindsein in nationalsozialistischen Konzentrationslagern (Wiebke Hiemesch) 80
Warum die Schlange nicht sprechen darf ... Die Veränderung der Kinderbibeln in Bezug auf Absicht und Didaktik (Marcel Naas) 86

Thema

Eine integrierte Erziehungs- und Schulgeschichte als neue Perspektive der europäischen Frühneuzeitforschung (Stefan Ehrenpreis) 91

Diskussion

Challenges Facing the Educational System (Manfred Prenzel) 96
The Necessity of Empirical Research, Cultural Values, and the Insufficiency of Technological Knowledge in Education (Fazal Rizvi) 99
What's Wrong with an Evidence-based Educational Policy for the Knowledge Society as a Model of Educational Social Science? (Michael A. Peters) 100
Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Bildungspolitik (Walter Herzog) 103
An Alternative Future for European Educational Research (Gert Biesta) 105
Social Science and Education: Challenge and Rhetoric (Richard Smith) 107
Monitoring the Educational System? (Paul Smeyers) 110
What is Vital to Social Science and Education? The Imagined Unity that Purges the Sensibilities of Science (Thomas S. Popkewitz) 111

Besprechungen

Diane Ravitch: Death and Live of the Great American School System (Daniel Tröhler) 115
Kenneth K. Wong/Robert Rothmann (Eds.): Clio at the table (Markus Heinzer) 117
Hans-Joachim Bartmuss/Eberhard Kunze/Josef Ulfkotte (Hrsg.): «Turnvater» Jahn und sein patriotisches Umfeld (Michèle Hofmann) 118
Bart Hellinckx/Frank Simon/Marc Depaepe: The Forgotten Contribution of the Teaching Sisters (Rosa Bruno-Jofré) 120

Dokument

Der rationale Staat und seine bürokratische Grenzen – Philipp Albert Stapfer auf der Suche nach den Antworten der Luzerner Schul-Enquête (Markus Fuchs) 122