

Kritik der evidenzbasierten Pädagogik

Walter Herzog

Online publiziert: 15. September 2016
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Zusammenfassung Das Hauptanliegen evidenzbasierter Pädagogik liegt in der Optimierung pädagogischer Interventionen und Programme durch methodisch streng kontrolliertes empirisches Wissen über deren Wirksamkeit. Evidenzbasierte Pädagogik sollte nicht mit empirischer Bildungsforschung gleichgesetzt werden. Sie stellt auch kein eigenes Paradigma empirischer Erziehungswissenschaft dar, da ihr Fokus in der pädagogischen Praxis liegt. Das Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis, das ihr zugrunde liegt, wird in dreifacher Hinsicht kritisiert: hinsichtlich der technologischen Auffassung pädagogischer Praxis, hinsichtlich der suggerierten Theorieabstinez der pädagogischen Forschung und hinsichtlich der Missachtung der Kommunikation als Medium pädagogischer Wirksamkeit. Der Beitrag schliesst mit einer skizzenhaften Reminiszenz an ein alternatives Verständnis von Wissenschaft und Praxis, wie es sich in der Pädagogischen Psychologie findet.

Schlüsselwörter Evidenz · Experiment · Kausalität · Praxis · Wirksamkeit

A critique of evidence-based education

Abstract Evidence-based education aims at improving the effectiveness of educational interventions and programs through knowledge on the basis of rigorous scientific research. However, evidence-based education should not be equated with empirical educational research; nor should it be understood as an independent paradigm of educational science, because of its focus on educational practice. The specific notion of how science and practice relate to each other, which is fundamental to evidence-based education, is exposed to a threefold critique, namely concerning the technological conception of educational practice, the supposed abstinence from theory as

Prof. Dr. W. Herzog (✉)
Phil.-hum. Fakultät der Universität Bern, Fabrikstr. 8, 3012 Bern, Schweiz
E-Mail: walter.herzog@edu.unibe.ch

frame for educational research, and the disregard of communication as medium of educational effectiveness. The last paragraph of the paper presents a reminiscent sketch of an alternative conception of the relation between science and practice as it can be found with some representatives of educational psychology.

Keywords Causality · Effectiveness · Evidence · Experiment · Practice

1 Einleitung

In der Beilage einer schweizerischen Tageszeitung erschien unlängst ein Artikel mit dem Titel „Evidenzbasierte Personalauswahl – Klarheit statt Handgelenk mal Pi“ (Hell 2011). Darin schreibt der Autor, bei der Auswahl von Personal hätten sich über Jahre und Jahrzehnte unterschiedliche Methoden der Selektion etabliert – valide und weniger valide. Die Validität eines Auswahlverfahrens lasse sich jedoch heute dank der Methode der Metaanalyse verlässlich bestimmen. Die Metaanalyse habe sich inzwischen in allen empirisch arbeitenden Disziplinen als *Goldstandard* durchgesetzt und bilde den Kern eines evidenzbasierten Vorgehens. „In der Medizin werden Arzneien und Therapien danach beurteilt, wie effizient sie sind. In der Pädagogik haben PISA und ähnlich gelagerte Studien zu einem Wandel im Nachdenken über Schulformen und pädagogische Konzepte geführt“ (ebd., S. 9). Es spreche viel dafür, dass künftig auch in der Personalauswahl ein evidenzbasiertes Vorgehen zum Erfolg führe. Voraussetzung dafür seien allerdings „Anwenderinnen und Anwender, die sich kontinuierlich über den aktuellen Wissensstand informieren“ (ebd.).

Der Artikel ist symptomatisch für zwei Tendenzen in Berufsfeldern, die sich vermehrt auf wissenschaftliche Standards ausrichten. *Erstens* für eine Entwicklung zu einem *evidence-based everything*, wie es Oakley (2002) nennt. Fast überall scheint inzwischen dem Vorbild der Medizin gefolgt und für professionelles Handeln evidenzbasiertes Wissen reklamiert zu werden. *Zweitens* für eine Verwässerung des Evidenzbegriffs. Evidenz scheint in vielen Fällen bereits dann gegeben zu sein, wenn das professionelle Handeln auf Fakten irgendwelcher Art basiert wird. „Evidence“, so schrieb Robert Coe bereits 1999, „like Motherhood and Apple Pie, is in danger of being all things to all people“ (Coe 1999, S. 1).

Ich werde zunächst bei dieser zweiten Tendenz ansetzen und klären, was unter Evidenz in der evidenzbasierten Pädagogik verstanden wird (Abschn. 2), um mich dann der ersten Tendenz zuzuwenden und aufzuzeigen, was die Evidenzbewegung bezweckt (Abschn. 3). Dies wird uns etwas klarer sehen lassen, was mit evidenzbasierter Pädagogik gemeint ist. In einer Zwischenbetrachtung werde ich die Begrifflichkeit, die im deutschsprachigen Kontext zum Teil irreführend ist, einer kritischen Betrachtung unterziehen (Abschn. 4). Anschließend werde ich drei Probleme evidenzbasierter Pädagogik diskutieren: das technologische Verständnis von pädagogischer Praxis (Abschn. 5), die suggerierte Theorieabstinenz der Forschung (Abschn. 6) und die Missachtung der Kommunikation als Medium pädagogischer Wirksamkeit (Abschn. 7). Abschließen werde ich mit einer skizzenhaften Reminiscenz an ein alternatives Verständnis von Wissenschaft und Praxis, wie es sich in der Pädagogischen Psychologie findet (Abschn. 8).

2 Was heisst Evidenz?

Der Evidenzbegriff ist nur bedingt hilfreich, wenn wir klären wollen, worum es in der evidenzbasierten Pädagogik geht. Einerseits haben wir das Problem, dass *Evidenz* im Deutschen und *evidence* im Englischen nicht übereinstimmen. Unter Evidenz versteht man im Allgemeinen eine unmittelbar einleuchtende, offensichtlich zutreffende Tatsache, während *evidence* die Argumente, Belege und Indizien meint, die wir vorbringen, um die Gültigkeit der Behauptung einer Tatsache oder eines Sachverhalts nachzuweisen.

Allerdings ist die sprachliche Differenz geringer als oft angenommen wird (vgl. Bellmann und Müller 2011, S. 11 ff.). Denn was *evidence-based* und *evidenzbasiert* meinen, ist in gewisser Weise eine Kombination beider Wortbedeutungen. Die Belege, die zur Stützung von Sachverhaltsaussagen beigezogen werden, sollen nämlich so stark sein, dass ein Zweifel praktisch ausgeschlossen ist. In Bezug auf die Bildungspolitik heißt es zum Beispiel, die an sie gestellten Erwartungen ließen sich nur erfüllen, wenn sie sich „auf gesicherte Erkenntnisse der Wissenschaft stützen kann“ (Storm 2008, S. 3). Eingeklagt wird daher nicht einfach Wissen, sondern „secure knowledge“ (Cook und Gorard 2007, S. 45); gefordert werden nicht nur Resultate, sondern „definitive results“ (Schuller 2008, S. 28). Immer wieder ist von *rigoroser* Forschung und *robusten* Ergebnissen die Rede (vgl. Hargreaves 1997, S. 412; Fitz-Gibbon 2000, S. 73 ff.; Slavin 2002; Paik 2006; Burns und Schuller 2007, S. 15, 30). Beansprucht wird nicht einfach Evidenz, sondern „hard evidence“ (Hargreaves 1997, S. 410), „strong evidence“ (Slavin 2008, S. 6), „uncontested evidence“ (Fitz-Gibbon 2000, S. 83), „the best available evidence“ (McNeece und Thyer 2004, S. 12), „the most appropriate forms of evidence“ (Burns und Schuller 2007, S. 16) und „the highest possible standard of evidence“ (Slavin 2002, S. 18).

Die Evidenz kommt als Superlativ daher. Sie soll unbestreitbar sein, so dass jeder Zweifel an einer empirischen Aussage ausgeschlossen werden kann. Genau dadurch fallen *Evidenz dt.* und *evidence engl.* praktisch zusammen. Zwar spielt das Moment des Augenscheinlichen und unmittelbar Einleuchtenden, das im Deutschen im Vordergrund steht, im Englischen eine geringe Rolle, der Anspruch auf unbezweifelbare Gewissheit fügt die beiden Begriffe aber eng aneinander.

3 Wissen, was wirkt

Die Ambition auf Gewissheit ist aber nur die eine Seite. Die andere Seite liegt im dezidiert praktischen Anspruch der evidenzbasierten Pädagogik. Worum es geht, zeigt der Begriff *what works*. Die Evidenz, die angerufen wird, ist „evidence on the impact of educational practices“ (Boruch und Mosteller 2002, S. 1), „evidence about the effect of interventions in education“ (Boruch et al. 2002, S. 51), „evidence of effectiveness“ (Davies et al. 2000, S. 3) und Evidenz „about what works and can be used to improve schools and student performance“ (Cook und Payne 2002, S. 150). In einem Kommissionsbericht der Europäischen Union heißt es, gute Politik und Praxis würden erfordern, „to know as much as possible about what works, for

whom, under what circumstances and with what outcomes“ (SEC 2007, S. 5). Dies mit dem Ziel, „to make practice more effective and efficient“ (ebd., S. 13).

Es geht um die Wirksamkeit von pädagogischen Programmen, Interventionen und Maßnahmen. Gefragt ist weder blankes Wissen noch rigoroses Wissen schlechthin, sondern verlässliches Wissen über Maßnahmen, deren Erfolg garantiert ist. Was uns fehlt, sind „proven programs“ (Slavin 2008, S. 5), d. h. „a secure body of knowledge about effective educational practices“ (Cook und Gorard 2007, S. 39). Das erste Kriterium des Begriffs (Evidenz als unumstößliche Gewissheit) und das zweite Kriterium (Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen) gehen zusammen und ergeben, was in einem Bericht der OECD gefordert wird, nämlich eine empirische Forschung, „that can prove which educational practices are superior to others“ (Nilsson 2007, S. 145 – im Original hervorgehoben).

Da solches Wissen nicht ohne Weiteres zu haben ist, sondern nach Ansicht der Evidenzbewegung experimentelle Forschung voraussetzt, liegt der methodische Goldstandard der evidenzbasierten Pädagogik im randomisierten Kontrollgruppenversuch (*randomized control trial*; vgl. Cook und Payne 2002; Slavin 2002; Herzog 2011a, S. 129 f.). Mit der zufälligen oder parallelisierten Zuweisung der Versuchspersonen zu den Experimental- und Kontrollbedingungen soll aufgedeckt werden, ob die Beziehung zwischen einem Treatment und einem Effekt tatsächlich besteht und als *Kausalrelation* interpretiert werden kann (vgl. Paik 2006, S. 12 f.).

Insofern stehen die Methoden der empirischen Forschung in einer hierarchischen Ordnung, die von prä-experimentellen über quasi-experimentelle zu (echten) experimentellen Designs führt (vgl. Paik 2006). An der Spitze der Pyramide steht zumeist die Metaanalyse als Verfahren zur quantitativen Synthese von Forschungsergebnissen. Insofern durch Metaanalysen Daten jedoch lediglich integriert, nicht aber generiert werden können, sind sie auf qualitativ hochstehende Primärstudien angewiesen, d. h. Studien, die jene Evidenz erzeugen, die von der evidenzbasierten Pädagogik erstrebt wird, nämlich „robust causal evidence“ (Schuller 2008, S. 27), und das sind die besagten streng kontrollierten Experimentalstudien.

4 Zwischenbetrachtung

Damit ist etwas klarer geworden, was unter evidenzbasierter Pädagogik zu verstehen ist. Es geht *erstens* um pädagogische Praxis, *zweitens* um die Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen, *drittens* um das erforderliche Wissen zur Verbesserung der Effektivität und Effizienz pädagogischer Praxis, das *viertens* dem Goldstandard strenger Experimentalforschung genügt und sich *fünftens* metaanalytisch integrieren lässt. Wenn wir diese Forschung einmal haben, dann – so stellt uns Slavin (2002, S. 19) in Aussicht – wird es mit dem Bildungswesen steil aufwärts gehen: „Once we have dozens or hundreds of randomized or carefully matched experiments going on each year on all aspects of educational practice, we will begin to make steady irreversible progress.“

Bevor wir uns kritisch zur evidenzbasierten Pädagogik äußern, wollen wir uns in zweierlei Hinsicht für mehr begriffliche Klarheit aussprechen. *Erstens* sollte die evidenzbasierte Pädagogik nicht – wie es inzwischen häufig geschieht – mit em-

pirischer Bildungsforschung gleichgesetzt werden. Wenn das Ziel von empirischer Forschung darin liegt, Aussagen über Sachverhalte zu gewinnen, die sachlich nachvollziehbar und kritisch überprüfbar sind, dann macht es keinen Sinn, die evidenzbasierte Pädagogik als Synonym für empirische Bildungsforschung zu behandeln. Denn offensichtlich genügt der evidenzbasierten Pädagogik dieses allgemein gehaltene Verständnis von empirischer Forschung nicht. Sie will mehr methodische Strenge, mehr epistemologische Gewissheit und mehr direkte Verwertbarkeit von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen. Während die empirische Bildungsforschung keine Absolutheitsansprüche stellt und auch in methodischer Hinsicht offen ist, geht die evidenzbasierte Pädagogik von einem stark verengten Verständnis von empirischer Forschung aus.

Zweitens sollte der Begriff der Evidenzbasierung nicht auf Wissenschaft und Forschung, sondern auf Politik und Praxis bezogen werden. Der Begriff einer *evidenzbasierten Bildungsforschung*, wie er im deutschen Sprachraum in jüngster Zeit verschiedentlich aufgetaucht ist (vgl. Jornitz 2009; Tippelt und Reich-Claassen 2010; Tenorth 2014), macht keinen Sinn. Möglicherweise haben wir es mit einem Übersetzungsproblem zu tun. Wenn nämlich *evidence-based education* mit „evidenzbasierte Pädagogik“ übersetzt wird, dann kann der mehrdeutige Begriff der Pädagogik dahin missverstanden werden, dass es um die Pädagogik als Disziplin geht, was aber eindeutig nicht der Fall ist.

Das lässt sich anhand der Wurzeln der Evidenzbewegung in der Medizin leicht nachweisen. Die evidenzbasierte Medizin, wie sie von David Sackett begründet wurde, versteht sich als Integration von (subjektiver) klinischer Erfahrung und (objektiver) wissenschaftlicher Evidenz zum Zweck der rationalen Entscheidung über eine Behandlungsmethode: „Evidence based medicine is the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients. The practice of evidence based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research“ (Sackett et al. 1996, S. 71). Wie „Medizin“ ist auch „Pädagogik“ als *Praxis* zu verstehen; auf den Begriff der evidenzbasierten Bildungsforschung sollte gänzlich verzichtet werden.

Nach diesem begriffskritischen Intermezzo wollen wir gegenüber der evidenzbasierten Pädagogik drei Einwände vorbringen, die sich gegen ihr technologisches Verständnis von pädagogischer Praxis, gegen die suggerierte Theorieabstrenzung ihrer Forschung und gegen die Missachtung der Kommunikation als Medium pädagogischer Wirksamkeit richten. Es sei ausdrücklich betont, dass sich diese Einwände gegen die evidenzbasierte Pädagogik und nicht pauschal gegen die empirische Bildungsforschung richten.

5 Praxis als Technologie

Hinter der Programmatik der evidenzbasierten Pädagogik verbirgt sich ein technologisches Verständnis von Wissenschaft. Bildung und Erziehung werden ohne Hemmung mit Agrikultur, dem Transportwesen und der Herstellung von Industriegütern in Parallele gesetzt. Gemäß Slavin (2002, S. 16) ist die Erziehungswissenschaft mit

einem Verzug von 100 Jahren gerade erst ins 20. Jahrhundert eingetreten: „At the dawn of the 21st century, education is finally being dragged, kicking and screaming, into the 20th century. The scientific revolution that utterly transformed medicine, agriculture, transportation, technology, and other fields early in the 20th century, almost completely bypassed the field of education.“ Der Verzug erklärt die Rückständigkeit der pädagogischen Praxis, wie Walberg (2006b, S. 104) erklärt: „Unlike most sectors of the American economy that steadily increase their productivity over time, schools become less rather than more efficient, a serious matter given the size of the education sector and the central and increasing importance of learning in the American economy and society.“

Abhilfe ist möglich, wenn wir uns den Kriterien strenger Forschung unterwerfen: „As in agriculture, medicine, public health, and modern industries, we can turn to rigorous science as one of the best sources for informing ourselves“ (Walberg 2006a, S. VII). Maßstab zur Beurteilung der Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung bildet die Steigerung der pädagogischen Produktivität durch eine schärfere Kontrolle der pädagogischen Produktionsbedingungen. Was wir brauchen, ist besseres Steuerungswissen (vgl. Tippelt und Reich-Claassen 2010). Wohin die Erwartungen gehen, zeigt Hargreaves (1997, S. 413), der eine Forschung in Aussicht stellt, die schlüssig und entschieden nachweist, „that if teachers do X rather than Y in their professional practice, there will be a significant and enduring improvement in outcome“.

Das erinnert an Brezinka (1978, S. 153) und sein Konzept einer Erziehungswissenschaft als technologischer Sozialwissenschaft, die Aussagen generiert, „die über die notwendigen *und* hinreichenden Bedingungen für das Eintreten gewollter Wirkungen informieren“. Ihre Aufgabe liegt in der Freilegung von Kausalbeziehungen, „um Möglichkeiten des Eingreifens oder der Einflussnahme durch erzieherisches Handeln aufzufinden“ (ebd., S. 60). Verkannt wird dabei, dass sich Theorie und Praxis nicht – zumindest nicht in der Pädagogik – über das Modell der technologischen Nutzung von Wissen verbinden lassen (vgl. Herzog 2011b). Praktiker befinden sich in der Regel nicht in der Situation, Wissen, das ihnen verfügbar ist, anzuwenden, sondern Wissen, über das sie nicht verfügen, erst einmal zu suchen, um die Situation, in der sie sich befinden, besser zu verstehen. In einer Praxis, die nicht nur – mit Schleiermacher (2000, S. 11) gesprochen – „älter (ist) als [ihre] Theorie“, sondern auch unabhängig von dieser bestehen kann, haben Theorien nur bedingt die Funktion, pädagogisches Handeln anzuleiten. Bevor sie eine Theorie nutzen kann, muss die Praktikerin erkennen, welches Problem sich ihr stellt. Um in einer komplexen Wirklichkeit wie dem Unterricht optimal handeln zu können, sind Kompetenzen gefragt, die über das technologische Modell pädagogischer Praxis weit hinausgehen (vgl. Abschn. 8).

Damit ergibt sich als *erster Kritikpunkt*: Die evidenzbasierte Pädagogik macht sich ein falsches Bild von der pädagogischen Praxis, ja sie macht sich eigentlich gar kein Bild von der pädagogischen Praxis, weil sie fälschlicherweise davon ausgeht, Praxis würde über evidenzgesichertes Wissen allererst erzeugt.

6 Theoriefreie Forschung?

Dem technologischen Verständnis pädagogischer Praxis korrespondiert ein Wissenschaftsverständnis, das glaubt, auf Theorien verzichten zu können. Dafür kann man den Namen von Francis Bacon einsetzen, der als Stammvater hinter der Evidenzbewegung steht. Bacon auferlegte der Wissenschaft als Zweck nicht die Erkenntnis, sondern die Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen. Wissenschaftlicher Fortschritt ist technologischer Fortschritt, und dieser ist zugleich humaner Fortschritt (vgl. Whitney 1989). Ziel der Wissenschaft ist „to renew and enlarge the power and empire of mankind in general over the universe“ (Bacon 1620, Aphorismus Nr. 129). Das soll nach Ansicht der evidenzbasierten Pädagogik auch auf das pädagogische Universum zutreffen.

Die Spuren Bacons sind in der angloamerikanischen Welt leicht nachweisbar. So zum Beispiel bei Skinner, der sich zu seinen intellektuellen Wurzeln selten geäußert, Bacon aber mehrfach die Referenz erwiesen hatte. In einem autobiographisch geprägten Text schreibt Skinner (1956, S. 223): „So far as I can see, I began simply by looking for lawful processes in the behavior of the intact organism.“ Skinner verneint, jemals einer Theorie gefolgt zu sein oder vor einem Problem gestanden zu haben, „which was more than the eternal problem of finding order“ (ebd., S. 227). Forschung ist eine Art Sehen von Ordnung unter streng kontrollierten Bedingungen. Folglich kann sich die Psychologie mit einer beschreibenden Terminologie begnügen. Einen Bedarf an theoretischen Begriffen oder hypothetischen Konstrukten hat sie nicht.

Nun wäre es falsch, in der Evidenzbewegung einen Abkömmling des skinnerischen Behaviorismus zu sehen. Das Gemeinsame liegt nicht im Gegenstandsverständnis, sondern in einer wissenschaftlichen Haltung, die sich auch bei Vertretern der Evidenzbewegung in einer auffälligen Abstinenz gegenüber Theorien äußert. Das sei an zwei Beispielen kurz illustriert. Das erste Beispiel gibt Slavin (2002), der seiner *Distinguished Lecture* anlässlich des Kongresses der *American Educational Research Association* im Jahr 2002 den Titel gab: „Evidence-based Education Policies – Transforming Educational Practice and Research“. Schon im Titel wird Praxis mit *Forschung* und nicht mit Theorie in Verbindung gebracht. Schaut man sich den Text genauer an und zählt aus, wie oft die Begriffe Theorie, Forschung und Praxis vorkommen, so ist das Ergebnis eindeutig: von *research* ist 84 Mal, von *practice* 28 Mal und von *theory* kein einziges Mal die Rede.¹

Das zweite Beispiel gibt Hattie (2009), über dessen *Visible Learning* mittlerweile schon viel geschrieben wurde. Zählt man auch hier aus, wie oft von Theorie, Forschung und Praxis die Rede ist, so ist das Ergebnis wiederum eindeutig: von *practice* ist etwa 150 Mal, von *research* etwa 90 Mal und von *theory* etwa 25 Mal die Rede. Doch diese 25 Mal beziehen sich fast nie auf Hatties *Visible Learning*, sondern auf fremde Ansätze, wie z. B. die *cognitive load theory* oder die *grounded theory*. Wenn er von seiner eigenen Position spricht, verwendet Hattie praktisch ausschließlich die Begriffe Modell (*model*) und Geschichte (*story*). Schon im Vorwort heißt es,

¹ Auch in anderen Texten zur evidenzbasierten Pädagogik verwendet Slavin den Theoriebegriff selten, was hier aber nicht nachgewiesen werden kann.

das Buch würde eine Botschaft (*message*) und eine Geschichte (*story*) beinhalten: „... this book aims to have a message, a story, and a set of supporting accounts of this story“ (ebd., S. XXXVII). Sein Ziel sei, „to develop an explanatory story about the key influences on student learning“ (ebd.). Die Geschichte ist Hattie so wichtig, dass er in ihr gar den *relevanten* Beitrag des Buches sieht: „It is the *story* that is meant to be the compelling contribution“ (ebd., S. 237)! Das würde er kaum sagen, wenn er eine *Theorie* anzubieten hätte (vgl. Herzog 2014).

Der Verzicht auf Theorie ist erstaunlich angesichts des Anspruchs der evidenzbasierten Pädagogik, Aussagen über die kausale Wirksamkeit von pädagogischen Programmen zu machen. Denn Kausalität ist uns nicht evidentenmaßen gegeben. Dafür sitzt uns David Hume noch zu sehr im Nacken (vgl. Herzog 2012, S. 107 f.). Zwar könnte man einräumen, dass eine Was-Frage – „Was wirkt?“ – anspruchloser ist als eine Wie-Frage – „Wie wirkt es?“. Doch wenn der Anspruch auf Praxisanleitung ernst gemeint ist, dann kann sich die evidenzbasierte Pädagogik mit korrelativen Zusammenhängen nicht begnügen. Sie *muss* die Wie-Frage stellen. Korrelative und kausale Beziehungen lassen sich aber ohne Rekurs auf Theorie kaum unterscheiden.

Ein Experiment ist *per se* nicht in der Lage, Wirkmechanismen aufzudecken. Shadish, Cook und Campbell (2002, S. 9) bringen dies klar zum Ausdruck: „The unique strength of experimentation is in describing the consequences attributable to deliberately varying a treatment. We call this *causal description*. In contrast, experiments do less well in clarifying the mechanisms through which and the conditions under which that causal relationship holds – what we call *causal explanation*.“ Wollen wir nicht nur wissen, *ob* eine Maßnahme wirkt, sondern auch, *weshalb* und *wie* sie wirkt, dann genügt eine deskriptive Auffassung von Kausalität nicht. Dann genügen auch randomisierte Kontrollgruppenversuche nicht mehr: „Although experimenting on manipulable causes makes the job of discovering their effects easier, experiments are far from perfect means of investigating causes. ... knowledge of the effects of manipulable causes tells nothing about how and why those effects occur“ (ebd., S. 8 f.). Trotz rigoroser Forschung vermag die evidenzbasierte Pädagogik das in Aussicht gestellte Kausalwissen nicht bereitzustellen!

Als *weiterer Kritikpunkt* ergibt sich: Die evidenzbasierte Pädagogik glaubt, Evidenz lasse sich ohne Theorie ausschließlich methodisch durch streng kontrollierte Experimente gewinnen. Doch der Verzicht auf Theorie kann nicht gelingen. Einerseits wird Theorie benötigt, um die Kausalmechanismen aufzudecken, die pädagogischen Maßnahmen zugrunde liegen. Andererseits ist die Geschichte, die uns Hattie (2009) erzählt, nichts anderes als ein Theoriesubstitut. Da die Ergebnisse von Metaanalysen nicht für sich sprechen, braucht Hattie seine Geschichte vom sichtbaren Lehren und Lernen, um die schiere Fülle an Effektstärken, die er aufbereitet hat, so zu integrieren, dass er ihnen ein Erklärungspotential zuschreiben kann (vgl. Herzog 2014).

7 Kommunikation als Medium pädagogischer Wirksamkeit

Allerdings fragt sich, wie weit die Aufdeckung von Kausalursachen in einem Handlungsfeld wie dem Unterricht überhaupt Sinn macht. Was sind denn die Mecha-

nismen, die pädagogischer Wirksamkeit zugrunde liegen? Sind diese nicht viel zu komplex, als dass ihnen in der Praxis gefolgt werden könnte? Theorie und Forschung mögen uns helfen, das Kausalgefüge pädagogischer Situationen bruchstückhaft aufzudecken, aber bis auf weiteres ist das pädagogische Handeln an Kommunikation verwiesen.

Wenn Benner (2012, S. 78 ff.) das Medium pädagogischer Wirksamkeit in der Aufforderung zur Selbsttätigkeit sieht, dann spricht er eine Sprache, die von der Terminologie der evidenzbasierten Pädagogik wesentlich verschieden ist. Selbst wenn kommunikative Prozesse als Kausalprozesse rekonstruiert werden könnten (was ich nicht ausschließen möchte), wäre die Sprache des pädagogischen Alltags nur bedingt kausalistisch. In den pädagogischen Austausch ist eine (intuitive) Psychologie eingelassen, die menschliches Verhalten nicht in Kategorien von Wenn-dann-Beziehungen erfasst, sondern über die Zuschreibung von Motiven und Überzeugungen (vgl. Herzog 2012, S. 104 f.). Wir rekurren auf Absichten und Gründe, weil wir in unseren alltäglichen Interaktionen nicht in der Lage sind, die Ebene der Ursachen zu erreichen. Das Unwissen über die Kausalstruktur der pädagogischen Wirklichkeit kompensieren wir mit dem „Zugeständnis von Freiheit“, um eine Formulierung von Luhmann (1984, S. 159 f.) aufzunehmen.

An dieser Stelle erweist sich die Abkunft der evidenzbasierten Pädagogik von der evidenzbasierten Medizin als Pferdefuss (vgl. Herzog 2011a, S. 139 f.). Das medizinische Modell der Verabreichung eines Medikaments zum Zweck der Behandlung eines Patienten ist schlicht falsch, wenn es auf pädagogische Verhältnisse übertragen wird. Denn anders als Medikamente, die auf einer biochemischen Basis kausal wirken, muss pädagogischer Erfolg *kommunikativ* erzeugt werden und kann nicht gleichsam automatisch eintreten (vgl. Pawson 2006, S. 51 ff.). Wo der Behandlung im medizinischen Fall *als solcher* kausale Wirksamkeit zugeschrieben werden kann, weil sich die Einnahme des Medikaments oder der Eingriff des Arztes für den Patienten als trivial erweisen, da nimmt sich die Situation im pädagogischen Fall ganz anders aus. Hier entpuppt sich die *Behandlung* als das eigentliche Problem, weil sie nicht im gleichen Sinne kausal wirken kann wie ein Medikament.

Da pädagogische Handlungen nicht auf der Ebene von Kausalprozessen kalkulierbar sind, ist ein pädagogisches Treatment nur erfolgreich, wenn es vom Adressaten angenommen wird. Ohne die Bereitschaft des Lernenden, der Aufforderung des Lehrenden zum selbsttätigen Lernen zu folgen, bleibt der Unterricht schlicht wirkungslos. Wobei ich noch einen Schritt weiter gehen und behaupten möchte, dass das medizinische Modell zu einer völligen Fehleinschätzung der „Produktionsbedingungen“ in pädagogischen Feldern führt. Als Folge der Reduktion pädagogischer Praxis auf Technologie (vgl. Abschn. 5) entgeht uns, dass selbst in einer kausalistischen Perspektive die proximativen Ursachen des Schülerlernens nicht auf Seiten der Lehrenden, sondern bei den Lernenden liegen (vgl. Herzog 2013, S. 47 ff.). Lehren und Lernen finden in unterschiedlichen personalen Systemen statt, die nicht wie kommunizierende Röhren miteinander verbunden sind. Letztlich ist die Unterrichtssituation viel zu komplex, als dass wir erwarten könnten, die Kausalstruktur pädagogischer Interaktionen lasse sich jemals so weit aufklären, dass Lehrpersonen ihr Handeln nicht mehr an Kommunikation, sondern an Kausalität ausrichten können.

Damit ergibt sich als *dritter Kritikpunkt*, dass die evidenzbasierte Pädagogik das Medium pädagogischer Wirksamkeit falsch einschätzt. Zwar ist nicht zu bestreiten, dass auch die Erziehungswirklichkeit kausalen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Deren Aufklärung ist jedoch nicht nur äußerst anspruchsvoll; sie dürfte auch kaum je dazu führen, dass die Kommunikation als Alltagsmedium pädagogischer Wirksamkeit außer Kraft gesetzt wird.

8 Wissenschaft als Basis pädagogischer Praxis

Die drei Kritikpunkte bestätigen, dass es verfehlt wäre, die evidenzbasierte Pädagogik mit empirischer Bildungsforschung gleichzusetzen (vgl. Abschn. 4). Empirische pädagogische Forschung lässt sich betreiben, ohne dass den Reduktionismen der evidenzbasierten Pädagogik gefolgt werden müsste. Das sei abschließend unter Einbezug einiger namhafter Vertreter der Pädagogischen Psychologie skizzenhaft illustriert.

Bereits William James (1899) bezeichnete es als großen Irrtum zu glauben, aus psychologischen Erkenntnissen ließen sich eindeutige Anweisungen für das pädagogische Handeln ableiten. Die Psychologie sei eine Wissenschaft und das Unterrichten eine Kunst. Eine Wissenschaft könne aber nie aus sich selber heraus eine Kunst erzeugen. „An intermediary inventive mind must make the application, by using its originality“ (ebd., S. 7 f.).

Was bei James der erfinderische Geist ist, wird anderswo Urteilskraft (Kant) oder pädagogischer Takt (Herbart) genannt. Shulman (2004) geht sogar bis auf Aristoteles zurück, um das Verhältnis von Theorie und Praxis zu klären: „... theories are about *essence*, practice is about *accident*, and the only way to get from there to here is via the exercise of judgment“ (ebd., S. 534). „Human judgment creates bridges between the universal forms of theory and the gritty particularities of situated practice“ (ebd.).

Kaum anders hat es Nathaniel Gage (1978) gesehen, der zwischen einer Wissenschaft vom Lehren (*science of teaching*) und einem wissenschaftlichen Fundament für die Kunst zu lehren (*scientific basis for the art of teaching*) unterscheidet. Das Erstere hält er für eine Illusion, da eine Wissenschaft vom Lehren auf der irrigen Vorstellung beruhe, Unterricht könnte eines Tages durch die Befolgung von strengen Gesetzen mit hoher Voraussagekraft und strengem Kontrollpotential realisiert werden (ebd., S. 17). Das aber ist unmöglich, da die Komplexität der Unterrichtssituation dergleichen nicht zulässt. Von der Lehrkraft sind daher Fähigkeiten gefordert, die geradezu für das Gegenteil der Anwendung von Gesetzeswissen stehen. Gage spricht von Intuition, Kreativität, Improvisation und Ausdrucksfähigkeit (ebd., S. 15). Um diese Fähigkeiten zu erwerben, sind praktische Erfahrungen unausweichlich (vgl. Gage 2009, S. 149).

Mit diesen skizzenhaften Reminiszenzen an einige bedeutende Vertreter der Pädagogischen Psychologie haben wir uns relativ weit von den Vorstellungen der evidenzbasierten Pädagogik zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wegbewegt. Nicht Technologie, sondern Professionalität ist bei James, Gage und Shulman das Scharnier, das die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Forschung verbindet. Professionalität aber beruht auf Leistungen, wie insbesondere der Urteilskraft,

die ohne Erfahrung nicht erbracht werden können. Indem sie eine *evidence-based practice* von einer *judgement-based professional practice* abgrenzen, geben Davies et al. (2000, S. 2) unumwunden zu verstehen, dass es der evidenzbasierten Pädagogik genau darum geht, die Urteilskraft der Praktikerinnen und Praktiker auszuschalten und deren Handeln *direkt* an die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung anzuschließen.

Doch der empirischen Forschung wird es nie gelingen, die pädagogische Praxis zu determinieren. Denn das wirkliche Problem praktischen Handelns in pädagogischen Situationen besteht nicht im Mangel an rigorosem Wissen, sondern im konstitutiven Nichtwissen, mit dem Praktikerinnen und Praktiker laufend zurechtkommen müssen. Wie viel auch immer sie wissen mögen, es bleibt immer ein Defizit, da sie über die Details der momentanen Situation, über unerwünschte Nebenwirkungen einer Maßnahme oder über die langfristigen Folgen ihres Tuns nicht vollständig informiert sein können. Mit diesem Nichtwissen zurechtkommen, kann ihnen keine Forschung abnehmen, wie streng deren Evidenz auch immer sein mag.

Literatur

- Bacon, F. (1620). *Novum Organum*. <http://oll.libertyfund.org/titles/1432>. Zugegriffen: 15. Juli 2015.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: VS.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Boruch, R., & Mosteller, F. (2002). Overview and new directions. In F. Mosteller & R. Boruch (Hrsg.), *Evidence matters. Randomized trials in education research* (S. 1–14). Washington, D. C.: Brookings Institution.
- Boruch, R., de Moya, D., & Snyder, B. (2002). The importance of randomized field trials in education and related areas. In F. Mosteller & R. Boruch (Hrsg.), *Evidence matters. Randomized trials in education research* (S. 50–79). Washington, D. C.: Brookings Institution.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Burns, T., & Schuller, T. (2007). The evidence agenda. In CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (Hrsg.), *Evidence in education. Linking research and policy* (S. 15–32). Paris: OECD.
- Coe, R. (1999). *Manifesto for evidence-based education*. <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf>. Zugegriffen: 15. Juli 2015.
- Cook, T., & Gorard, S. (2007). What counts and what should count as evidence. In CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (Hrsg.), *Evidence in education. Linking research and policy* (S. 33–49). Paris: OECD.
- Cook, T.D., & Payne, M.R. (2002). Objecting to the objections to using random assignment in educational research. In F. Mosteller & R. Boruch (Hrsg.), *Evidence matters. Randomized trials in education research* (S. 150–178). Washington, D. C.: Brookings Institution.
- Davies, H., Nutley, S., & Smith, P. (2000). Introducing evidence-based policy and practice in public services. In H. T. O. Davies, S. M. Nutley & P. C. Smith (Hrsg.), *What works? Evidence-based policy and practice in public services* (S. 1–11). Bristol: Policy Press.
- Fitz-Gibbon, C. (2000). Education: realising the potential. In H. T. O. Davies, S. M. Nutley & P. C. Smith (Hrsg.), *What works? Evidence-based policy and practice in public services* (S. 69–91). Bristol: Policy Press.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N.L. (2009). *A conception of teaching*. New York: Springer.
- Hargreaves, D.H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23, 405–419.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hell, B. (2011). *Evidenzbasierte Personalauswahl: Klarheit statt Handgelenk mal Pi*. <http://www.fhnw.ch/aps/medien-und-oeffentlichkeit/medienspiegel/klarheit-statt-handgelenk-mal-pi>. Zugegriffen: 14. Juli 2015.
- Herzog, W. (2011a). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–145). Wiesbaden: VS.
- Herzog, W. (2011b). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W. (2012). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130–143.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. New York: Holt & Company.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 68–75.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McNeece, C. A., & Thyer, B. A. (2004). Evidence-based practice and social work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1, 7–25.
- Nilsson, J. (2007). Research-based policy-making: the need for a long-term perspective. In CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (Hrsg.), *Evidence in education. Linking research and policy* (S. 145–150). Paris: OECD.
- Oakley, A. (2002). Social science and evidence-based everything: the case of education. *Educational Review*, 54, 277–286.
- Paik, S. J. (2006). Evidence-based reform: experimental and quasi-experimental research considered. In R. F. Subotnik & H. J. Walberg (Hrsg.), *The scientific basis of educational productivity* (S. 9–28). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy. A realist perspective*. London: SAGE.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71–72.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schuller, T. (2008). OECD and Evidence-Informed Policy Research. In BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.), *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik* (S. 25–33). Bonn: BMBF.
- SEC, & Commission of the European Union (2007). *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. http://www.eipee.eu/LinkClick.aspx?fileticket=_y9ZN1MHIZI%3d&tabid=2533&language=en-GB. Zugegriffen: 15. Juli 2015.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skinner, B. F. (1956). A case history in scientific method. *American Psychologist*, 11, 221–233.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Slavin, R. E. (2008). What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14.
- Storm, A. (2008). Wissen für Handeln – die politischen Herausforderungen. In BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.), *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik* (S. 3–8). Bonn: BMBF.
- Tenorth, H.-E. (2014). *Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik*. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf. Zugegriffen: 14. Juli 2015.
- Tippelt, R., & Reich-Claassen, J. (2010). *Stichwort: „Evidenzbasierung“*. <http://www.diezeitschrift.de/42010/tippelt1001.pdf>. Zugegriffen: 14. Juli 2015.

- Walberg, H.J. (2006a). Preface. In R. F. Subotnik & H.J. Walberg (Hrsg.), *The scientific basis of educational productivity* (S. VII–VIII). Greenwich: Information Age Publishing.
- Walberg, H.J. (2006b). Improving educational productivity. An assessment of extant research. In R. F. Subotnik & H.J. Walberg (Hrsg.), *The scientific basis of educational productivity* (S. 103–159). Greenwich: Information Age Publishing.
- Whitney, C. (1989). *Francis Bacon. Die Begründung der Moderne*. Frankfurt am Main: Fischer.

Jürgen Baumert ·
Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.)

Empirische Bildungsforschung

Der kritische Blick und
die Antwort auf die Kritiker

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft

Sonderheft 31 | 2016

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

Herausgeber

Jürgen Baumert, Berlin
Hans-Peter Blossfeld, San Domenico di Fiesole
Ingrid Gogolin (Schriftleitung und
Geschäftsführung), Hamburg
Bettina Hannover, Berlin
Marcus Hasselhorn (Schriftleitung), Frankfurt
Stephanie Hellekamps, Münster
Uwe Hericks, Marburg
Heinz-Hermann Krüger, Halle
Harm Kuper, Berlin
Dieter Lenzen, Hamburg
Kai Maaz, Berlin
Manfred Prenzel, München
Thomas Rauschenbach, Dortmund
Hans-Günther Roßbach (Schriftleitung),
Bamberg
Annette Scheunpflug (Schriftleitung), Bamberg
Josef Schrader, Bonn
Elmar Souvignier, Münster
Felicitas Thiel, Berlin
Christoph Wulf, Berlin
Ivo Züchner, Marburg

Beirat

Wilfried Bos, Dortmund
Hans-Dieter Daniel, Zürich
Frieda Heyting, Amsterdam (Senior Editor)
Brian Hudson, Brighton
Yasuo Imai, Tokyo
Jochen Kade, Frankfurt a. M.
Anastassios Kodakos, Rhodos
Sverker Lindblad, Göteborg
Christian Lüders, München
Hans Merkens, Berlin
Meinert A. Meyer, Hamburg (Senior Editor)
Bernard Schneuwly, Genf
Wolfgang Seitter, Marburg
Rudolf Tippelt, München
Gisela Trommsdorff, Konstanz
Agnes van Zanten, Paris

Redaktion

Christin Güldemund
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
c/o Fakultät Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg
Postadresse: Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg
Besucheranschrift : Alsterterrasse 1,
Raum 540, 20354 Hamburg
Telefon: +49 (40) 42838-6504; Fax: -4298;
E-Mail: redaktion@zfe-online.de

Zielsetzung

Die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ist ein repräsentatives wissenschaftliches Fachorgan für die gesamte Erziehungswissenschaft. Sie publiziert von Experten begutachtete erstklassige Beiträge über aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen und bietet Interessenten an professionellem erziehungswissenschaftlichem Wissen interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Durch die Auswahl der Herausgeber und Herausgeberinnen, des Beirats und besonders durch die Themenwahl steht sie für den interdisziplinären Charakter einer umfassenden Erziehungswissenschaft, deren Gegenstand der gesamte Lebenslauf des Menschen ist. Sie ermöglicht durch die gezielte Aufnahme internationaler englischsprachiger Beiträge einen Anschluss an die wissenschaftlichen Entwicklungen außerhalb Deutschlands. Die Leser und Leserinnen der Zeitschrift verfügen somit über ein Periodikum, das ihnen die für Erziehung und Bildung wichtigen internationalen und interdisziplinären Entwicklungen in weiten Bereichen der Erziehungswissenschaft zuverlässig, nüchtern und nachvollziehbar präsentiert.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

19. Jahrgang · Sonderheft 31 · 2016

Inhaltsverzeichnis

A. Einführung

Klaus-Jürgen Tillmann/Jürgen Baumert

Editorial. 1

Klaus-Jürgen Tillmann

Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. 5

B. Bildungsforschung und Allgemeinbildung – der bildungstheoretische Diskurs

Rudolf Messner

Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. 23

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. 45

C. Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft – der disziplinpolitische Diskurs

Ewald Terhart

Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen – Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen 73

Werner Helsper

Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? 89

Britta Behm/Sabine Reh

(Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). 107

D. Bildungsforschung und Bildungspolitik – der steuerungstheoretische Diskurs

Rainer Bromme/Manfred Prenzel/Michael Jäger

Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. 129

Johannes Bellmann

Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. 147

Klaus Klemm

Die PISA-Studien: Ihre Präsentation und Interpretation im Lichte der Evidenzbasierung . . . 163

E. Bildungsforschung und Schulpraxis – der schulpädagogische Diskurs

Ulrike Hartmann/Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis 179

Walter Herzog

Kritik der evidenzbasierten Pädagogik 201

F. Abschluss

Jürgen Baumert

Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. 215

Editorial

Klaus-Jürgen Tillmann · Jürgen Baumert

Online publiziert: 12. September 2016
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Die Entwicklung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland seit den 1990er-Jahren ist zunächst als eine Erfolgsgeschichte zu beschreiben. Es hat in diesen Jahren einen beeindruckenden quantitativen wie qualitativen Ausbau gegeben, der zu vielfältigen und auch international anerkannten Forschungsleistungen geführt hat. Dies lässt sich nicht nur an den internationalen „Large Scale Assessment“-Studien (LSA) wie PISA oder PIRLS festmachen, sondern inzwischen auch an einer differenzierten Unterrichtsforschung, an Projekten der Professionsforschung und an vielfältigen Studien zur Bildungsungleichheit – um nur einige thematische Beispiele zu nennen. Etliche Spielarten dieser Forschung haben in den letzten Jahren eine besonders hohe öffentliche Aufmerksamkeit gewonnen. Mit diesen Erfolgen in der Forschung war (und ist) ein beeindruckender institutioneller Ausbau verbunden: Die Zahl der Professuren an deutschen Hochschulen, die im Schwerpunkt empirische Bildungsforschung betreiben, ist inzwischen auf mehr als 100 gestiegen (vgl. Drewek 2014). Und Forschungszentren insbesondere in Bamberg, Berlin, Dortmund, Duisburg-Essen, Frankfurt/M., Halle, Kiel, München und Tübingen haben durch diesen Ausbau eine nationale oder gar internationale Bedeutung gewonnen. Koordinierte Programme der DFG und das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) boten den forschenden Akteuren sehr gute kompetitive Finanzierungsmöglichkeiten für Projekte. Die neu gegründete „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (GEFB) passt in dieses Bild einer selbstbewussten

Prof. Dr. em. K.-J. Tillmann
Jenaer Str. 19, 10717 Berlin, Deutschland
E-Mail: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. J. Baumert (✉)
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de

J. Baumert, Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*,
DOI 10.1007/978-3-658-13785-4_1, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

 Springer

Expansion einer neu definierten Forschungsrichtung. Dies lässt sich in jüngeren Bilanzierungen detail- und materialreich nachlesen (vgl. z. B. Drewek 2014; Köller 2014).

Diese Expansion wird im erziehungswissenschaftlichen Feld aber nicht nur begrüßt, sondern von kritischen Stimmen in vielfältiger Weise begleitet: Eine grundsätzliche Ablehnung empirischer Herangehensweisen im pädagogischen Feld findet sich dabei genauso wie eine schulpädagogische Kritik an der Dominanz fachlicher Leistungstests bei den LSA-Studien. Und auch die Frage nach der Verschiebung von Stellen und sonstigen Ressourcen – etwa von der Didaktik hin zur Empirischen Bildungsforschung – wird kritisch gestellt. Neben einigen polemischen Attacks gibt es eine Reihe von ernsthaften Beiträgen, die sich mit den Konzepten der empirischen Bildungsforschung auseinandersetzen und insbesondere die theoretischen Grundlagen und die Zielsetzungen der LSA hinterfragen. Die Kritik aus dem erziehungswissenschaftlichen Feld stellt nicht nur die Leistungserwartungen und Leistungsversprechen der LSA infrage, sondern macht auch auf mögliche Probleme eines theoretischen und methodischen Reduktionismus aufmerksam, der mit einer vornehmlich technisch-instrumentell verstandenen Bildungsforschung verbunden sei. Und schließlich wird auch nicht selten der Vorwurf einer affirmativen Orientierung gegenüber politischen Erwartungen formuliert. Hinzu kommt eine disziplinpolitische Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft über einen vermeintlichen Monopolanspruch der empirischen Bildungsforschung und über die Aufkündigung theoretischer und methodischer Pluralität.

Ungewöhnlich an dieser wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Kritik ist weder die Tatsache, dass sie – als Reaktion auf eine neue Entwicklung – aufgekomen ist, noch, dass sie z. T. auch scharf und zugespitzt geführt wird. Ungewöhnlich ist eher der Verlauf der Auseinandersetzung (vgl. hierzu den Beitrag von Tillmann in diesem Heft): Während die erziehungswissenschaftlichen Kritiker der empirischen Bildungsforschung (von Benner 2002 über Gruschka 2006 bis Brügelmann 2015) ihre Positionen in einer Vielzahl von Büchern und Aufsätzen formuliert haben, hat es bisher bei den Akteuren der empirischen Bildungsforschung nur eine eher verhaltene Reaktion auf diese Kritik gegeben. Nur in wenigen Fällen (so etwa durch Baumert 2007 und Baumert et al. 2009 sowie Klieme 2011) wurde die Kritik unmittelbar aufgenommen, um in wissenschaftlichen Publikationsorganen Entgegnungen zu formulieren. Weil die meisten Kritiken allenfalls sehr knapp beantwortet wurden, konnte sich ein „klassischer“ wissenschaftlicher Disput bisher nicht so recht entfalten. Dies lag auch daran, dass viele Akteure der empirischen Bildungsforschung den Eindruck hatten, dass die wissenschaftstheoretischen Positionen einiger ihrer Kritiker keiner wissenschaftlichen Kritik zugänglich seien (vgl. Tenorth in diesem Band) und es bei manchen Kritikern an Anstrengung fehle, divergierende Geltungsbehauptungen – wie es in forschenden Disziplinen üblich ist – durch eigene Forschung zu belegen.

Jedenfalls: Wechselseitige Vorbehalte statt eines wissenschaftlichen Disputs bestimmten über viele Jahre das Bild. Im Herausgeberkreis der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) entstand 2014 die Idee, diesen Zustand zu ändern – und die Kontrahenten in einen wissenschaftlichen Diskurs über die Kritik an der empirischen Bildungsforschung, aber auch über die bisherigen Leistungen dieses

Forschungszweigs, zu bringen. Als Instrument dazu wurde ein zweitägiges wissenschaftliches Kolloquium gewählt: das ZfE-Forum, das am 5. und 6. Dezember 2014 an der Universität Hamburg stattfand. Daran nahmen etwa 70 Bildungsforscher/innen und Erziehungswissenschaftler/innen teil, bekannte Akteure der Bildungsforschung genauso wie die kritischen Beobachter/innen dieses Ansatzes. In insgesamt 14 Referaten wurden in einer Pro- und Contra-Struktur sowohl die Leistungen der empirischen Bildungsforschung beleuchtet als auch – aus der Sicht der Kritiker – auf deren Schwächen und Kurzschlüssigkeiten aufmerksam gemacht. In der Diskussion prallten die unterschiedlichen Sichtweisen gelegentlich hart aufeinander, ein Konsens konnte nur selten erzielt werden. Doch erreicht wurde, dass die verschiedenen Positionen ernsthaft ausgetauscht wurden und dass die beiden Seiten sich dabei argumentativ aufeinander bezogen. Dies kann – so die Einschätzung der beiden Herausgeber – durchaus als eine neue Qualität in dieser Debatte angesehen werden.

Das vorliegende Sonderheft der ZfE präsentiert vor allem die (überarbeiteten und erweiterten) Vorträge, die auf diesem ZfE-Forum gehalten wurden. Die Gliederung in vier Themenfelder und die Präsentation jeweils kontroverser Beiträge entspricht im Wesentlichen dem Verlauf des Kolloquiums. Sie werden gerahmt durch die Beiträge der beiden Herausgeber: Tillmann versucht zu Beginn eine Systematisierung der bisherigen Kritik, aus der die thematische Gliederung des Symposiums (und dieses Heftes) gewonnen wurde. Und Baumert beleuchtet zum Schluss die Leistungen und Erfolge der empirischen Bildungsforschung (am Beispiel der LSA), um auf diese Weise zu etlichen kritischen Positionen Stellung zu beziehen.

Die Herausgeber bedanken sich bei allen Akteuren, die die Durchführung des ZfE-Forums und die das Erscheinen dieses Heftes möglich gemacht habe: Das sind zunächst die Autoren/innen dieses Heftes, die zuvor meist auch als Referenten/-innen auf dem ZfE-Forum aufgetreten sind. Unser Dank gilt aber auch dem Herausgeberkreis der ZfE, der unsere Aktivitäten – insbesondere die Durchführung des Forums – zuverlässig unterstützt hat. Und unser Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das sich an der Finanzierung des Forums beteiligt hat.

Literatur

- Baumert, J. (2007). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 118–145.
- Baumert, J., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Brunner, M. (2009). Large-scale student assessment studies measure the results of processes of knowledge acquisition: Evidence in support of the distinction between intelligence and student achievement. *Educational Research Review*, 4, 165–176. doi:10.1016/j.edurev.2009.04.002.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Pädagogik – Standardisierte Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Drewek, P. (2014). Konsolidierung in der Vielfalt: Die Empirische Bildungsforschung in Deutschland in aktuellen Übersichten, Einführungen und Kritiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 371–378.
- Gruschka, A. (2006). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. *Pädagogische Korrespondenz*, 19(35), 5–22.
- Klieme, E. (2011). Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In L. Ludwig, H. Lucas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), „Bildung in der Demokratie II“,

- Tendenzen, Diskurse, Praktiken. (Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 289–302). Opladen: Barbara Budrich.*
- Köller, O. (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)* (S. 102–122). Weinheim: Beltz.