

Henning Schluß

Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa¹

Einleitung mit bildungsgeschichtlichem Rückblick

„Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen und deren wohltätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat, die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst. Sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden als über das, was zu tun sei, belehrt haben...“²

Mit diesen Worten beginnt einer der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft 1802 seine erste Vorlesung zur Pädagogik. Schon Herbart erhoffte von der Psychologie Aufklärung darüber, was dem Menschen zu sein möglich ist. Psychologie will er als strenge Wissenschaft verstehen, die nur leider noch nicht ausgeführt ist.³ In seinem zweibändigen Werk „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ von 1824/25 versucht Herbart später dieses Desiderat selbst zu bearbeiten.

Herbart ist mit diesem Optimismus in seiner Zeit keineswegs allein. Schleiermacher tut es ihm in seiner Erziehungstheorie nach. Schleiermacher nähert sich der Frage nach der Bestimmung der Pädagogik von zwei Seiten her. Zum einen von der Zielseite. Die Ethik bestimme das Gute und gebe damit normativ das Ziel der Pädagogik vor. Von der anderen Seite her ist es die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Erziehung. *„Wollten wir hierrüber aus rückwärts liegenden Gründen entscheiden: so würden wir in das psychologische und physiologische Gebiet kommen. So wie wir oben die Ethik voraussetzen mußten, so hier die Anthropologie, insofern in dieser die physischen Voraussetzungen gestimmt sein müssen. Bei dieser möchten wir uns aber wohl noch übler befinden als bei der Ethik.“⁴*

Dabei steckt Schleiermacher im gleichen Dilemma wie Herbart, er findet die Wissenschaften, die der Pädagogik hier eigentlich zu Hilfe kommen müssten, nicht in einem Zustand vor, der die verlangten Antworten geben könnte. Weder gibt es schon ein allgemein anerkanntes ethisches System, aus dem sich die Ziele der Erziehung deduzieren ließen, noch gibt es bereits eine Erfahrungswissenschaft, die verlässliche Aussagen über die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung machen könnte.⁵

Der Versuch der Gründung der Pädagogik auf das Sicherheit verheißende Fundament der Bildungsforschung ist im 19. Jahrhundert nicht einmal neu, sondern dieses Muster ist bereits beim ersten Lehrstuhlinhaber Ernst Christian Trapp in Halle am Ende des 18. Jahrhunderts anzutreffen.⁶

In dieser Situation, dass die empirische Wissenschaft das eigentlich erhoffte feste Fundament nicht legen kann, müssen sich Schleiermacher und Herbart mit Notlösungen behelfen, die den Mangel der empirischen, wie der spekulativen Wissenschaft im Bereich der Pädagogik so gut als eben möglich kompensieren.

Nun könnten wir, denen die Gnade der späten Geburt zuteil geworden ist, hoffen, dass unsere Wissenschaft schon in ein solch „männliches Alter“⁷ gekommen ist, dass dieser Mangel der Jugendjahre mittlerweile behoben ist. In den letzten 200 Jahren hätte die Psychologie wie die Ethik genügend Zeit gehabt, das feste Fundament resp. das feste Dach zu fügen von dem herab oder auf dessen festen Grund wir unsere Pädagogik wie Stalagtit und Stalagmit solange zimmern, bis die trefflichsten Stalagnaten zustande kommen.

Allein dies scheint nicht der Fall zu sein. Das was bei Schleiermacher und Herbart noch den Geschmack von Notlösungen hat – eine Pädagogik ohne festes Fundament und ohne festes Dach – das scheint spätestens im 20. Jahrhundert der Normalzustand geworden zu sein. Dabei können auch wir heutigen durchaus noch anerkennen, dass für die Altvorderen die prinzipielle Teleologie bei gleichzeitiger Umstrittenheit der Ziele in theoretischer Hinsicht höchst produktiv war. Schleiermacher formuliert die Herausforderung an die wissenschaftliche Pädagogik deshalb so: sie müsse für verschiedene inhaltliche Fassungen des Guten gültig sein. Insofern gewinnt er gerade aus der Umstrittenheit des Guten ein wichtiges Argument für das Offenhalten der pädagogischen Zielstellungen. Die ältere Generation dürfe – angesichts der Umstrittenheit des Guten – nicht einfach zu dem erziehen, was sie für gut hält, sondern muss damit rechnen, dass auch anderes Gut sein kann und eben deshalb darf sie das Ziel der Erziehung nicht setzen, sondern muss es offen halten.

In dem hier diskutierten Zusammenhang von Bildungsforschung und Bildungstheorie interessiert allerdings mehr die andere Perspektive – die von Unten. Auch hier ist Schleiermachers Antwort ebenso salomonisch wie dialektisch: *„Diese Bestimmung kann nur theoretisch gefunden werden; wir müssen dabei auf das was uns wirklich gegeben ist zurückgreifen; dies ist aber nichts anderes als die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen.“*... *„Die Pädagogik müßte demnach so konstruiert werden, dass sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist.“*⁶

Roland Reichenbach formuliert in Bezug auf die politische Bildung ein ganz verwandtes Argument. Aufschlussreich ist jedoch, dass Reichenbach aus seiner Analyse die entgegengesetzte Pointe schlussfolgert. Während Herbart und Schleiermacher hoffnungsfroh die Zeit herbeisehnten, in der die Ethik normative Vorgaben macht und die Psychologie darüber belehrt, was der Pädagogik zu tun möglich ist, sieht Reichenbach umgekehrt das Glück darin, dass der Pädagogik dieser Freiraum bleibt: *„Würde mit Sicherheit feststehen, wozu das Politische, aber auch politische Bildung, absolut notwendig ist, zu welchem Zweck sie unabdingbares Mittel ist, dann wäre das Politische kein Ausdruck der Freiheit mehr, sondern Ausdruck der bloßen Notwendigkeit. Dann könnten wir über politische Bildung in einem sozialtechnologischen und behavioristischen Vokabular sprechen. Das müssen wir zum Glück nicht tun“*.⁹

Herbart und Schleiermacher bringen nicht nur Argumente des „noch nicht“ für die Unmöglichkeit einer einfachen Ableitung der Pädagogik aus der Erfahrung, sondern beide bringen mindestens ein systematisches Argument für die prinzipielle Unentscheidbarkeit.

Wenn nämlich die Pädagogik rein aus der Erfahrung abgeleitet würde, dann könnte sie nur für den Einzelfall gelten, von dem sie abgeleitet wurde. „Ist aber das erste wahr, dass alle Maximen nur Resultate der Erfahrung sind; so wäre die Pädagogik etwas absolut spezielles, und müßte bei jedem anderen Gegebenen verschieden sein und fortwährend sich ändern.“¹⁰

Wirklich hilfreich ist aber auch das Gegenteil nicht, eine Pädagogik, die sich rein aus dem Begriff der menschlichen Natur ableiten würde, denn: „*Die menschliche Natur ist an und für sich immer dieselbe; und sind alle Erziehungsregeln aus dieser abgeleitet: so müssen die auch für alle Menschen ohne Unterschied von Zeit und Raum gelten und gleich sein.*“¹¹

Insofern ist die Pädagogik für Schleiermacher ein corpus mixtum, dem das Spekulative deshalb zugrunde liegen müsse, „*da die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des Guten beantwortet werden kann [...] So wie aber in die Theorie Spezielles hineinkommen soll: so werden wir auch faktische Voraussetzungen annehmen, ohne welche die Theorie nicht bestehen kann*“.¹²

Ein Argument, das Käte Meyer-Drawe beim Nachdenken über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der treffenden Formel ausdrückt: „*Theorien, die versuchen, sich asymptotisch dieser polyvalenten Struktur von Praxis sich anzunähern, werden blind.*“¹³

Hierin liegt ein sehr grundsätzliches Argument für das Zusammenwirken von dem, das heute Bildungsforschung und Bildungstheorie genannt wird. Wie ein solches Zusammenwirken allerdings produktiv gedacht und besser noch praktiziert werden kann, ist damit noch nicht erörtert. Nach einigen eher abstrakten Hinweisen auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten produktiver Kooperation beider, soll an Beispielen aus einem DFG-Projekt versucht werden, ein paar solcher wechselseitigen Beiträge deutlich zu machen.

Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Grenzen produktiver Kooperation von Bildungsforschung und Bildungstheorie

Statt von Möglichkeiten und Notwendigkeiten oder gar produktiver Kooperation von Bildungstheorie und Bildungsforschung konnte man in den letzten Jahren vor allem von einem scheinbaren Ausschließungsverhältnis beider lesen. In den schärfsten Fassungen bescheinigte man sich gegenseitig Überflüssigkeit. Von Seiten mancher, die vermeintlich auf Seiten der empirischen Bildungsforschung argumentierten, konnte man z.B. lesen, die Bildungstheorie habe restlos abgewirtschaftet. Sie sei nicht in der Lage, das eigentliche Gerechtigkeitsdefizit des Schulwesens zu thematisieren. Die Bildungsforschung im Kontext von PISA hätte sich deshalb selbst eine eigene Bildungstheorie zulegen müssen, die in der Lage sei, das empirische Forschungsdesign zu begründen.¹⁴ Umgekehrt konnte man durchaus Texte lesen, die der empirischen Bildungsforschung den Erkenntnisfortschritt bestritten.¹⁵ Dass Kinder aus benachteiligten Herkunftskontexten im Bildungssystem schlechter abschnitten als solche aus fördernden Zusammenhängen, sei keine Neuigkeit, sondern ein Gemeinplatz, der in seiner augenscheinlichen Evidenz keine Verschwendung von Forschungsgeldern rechtfertige.¹⁶

Auf diese Argumente, die gegen die Sinnhaftigkeit der Kooperation von Bildungsforschung und Bildungstheorie sprechen, soll hier nicht weiter eingegangen werden, sondern es soll untersucht werden, worin mögliche Beiträge solcher Zusammenarbeit liegen könnten. Zu

diesem Zweck seien drei Bereiche näher untersucht, die die Schwerpunkte der gegenwärtigen Bildungsreform ausmachen.

Input- und Output-Steuerung

Ein Zentrum der gegenwärtigen Bildungsreform besteht in der angestrebten Umsteuerung der Input- auf eine Output-Steuerung. Gemeint ist damit, dass das Bildungssystem bislang über Gesetze, Rahmen- und Lehrpläne und dergleichen gesteuert worden sei.¹⁷ Diese Steuerungsform leide jedoch das grundsätzliche Problem, dass sie zwar vorgeben vermag, was gelehrt werden soll, jedoch kaum Aussagen darüber zulässt, was von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich gelernt worden ist.

Das Versprechen hinter dieser Umstellung der Steuerung ist ein höheres Maß an Freiheit im Lehr-Lernprozess selbst. Wenn nur noch das Ergebnis definiert werde, dann stehe es Schulen und Lehrerinnen und Lehrern frei, die Methode des Lehrens zu wählen, die ihnen am passendsten scheint, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen.

In diesem Zusammenhang können sich Bildungsforschung, Bildungstheorie und auch Fachdidaktiken zum Ersten sinnvoll ergänzen, indem die empirische Bildungsforschung Methoden bereitstellt, die sichtbar machen, was die Schülerinnen und Schüler können. Aus dem, was sie empirisch können ergibt sich jedoch keineswegs das, was sie können *sollen*. In der Frage der Zielsetzung pädagogischen Handelns tritt jenes Element hinzu, das die Gründerväter der pädagogischen Wissenschaft als „spekulativ“ bezeichnet haben und das sich – in welcher Form auch immer – auf das beziehen muss, das Schleiermacher mit dem „Guten“ umschrieb. Diese Überlegung gehört in den Bereich der Bildungstheorie. Ohne eine Ahnung von dem, was sie können können ist die Definition dessen, was Schülerinnen und Schüler mindestens können sollen, schlechterdings unsinnig.

Zum Zweiten aber muss insbesondere die Bildungstheorie ein Bewusstsein für die Grenzen der Erziehung in der öffentlichen Schule erinnern.¹⁸ Balanciert werden müssen solche normativen Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen von schulischen – oder noch enger gefasst, unterrichtlichen – Bildungszielen einerseits von fachdidaktischen Überlegungen, welche Lernziele in welcher Altersstufe, in welcher Reihenfolge sinnvollerweise wie aufeinander aufbauen, andererseits aber auch von Erkenntnissen der Empirie, was Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Alters können.

Eine weitere Aufgabe der Bildungstheorie ist die kritische Begleitung jeweiliger bildungsreformerischer Bemühungen.¹⁹ Dazu gehört es, mit dem kritischen Knowhow der Bildungstheorie Wirkungen, Nebenwirkungen und sogenannte „perverse Effekte“²⁰ der Reformen zu unterscheiden, zu analysieren und zu reflektieren. Gerade die Analyse von Bildungsreformen der Vergangenheit macht aufmerksam dafür, die Intention von Reformbemühungen nicht mit ihren tatsächlichen Wirkungen zu verwechseln. Freilich bedarf es dazu aber neben dem bildungstheoretisch-kritisch geschulten analytischen Potential auch Datenmaterials, das nur mit den Mitteln der empirischen Bildungsforschung zu erheben ist.²¹

Kompetenzen

Mit Kompetenzen wird in der aktuellen Bildungsreformdebatte ein fachspezifisches Können bezeichnet. Kompetenzen in diesem Sprachgebrauch beschreiben den Kernbereich eines

Schulfaches oder einer Domäne, die sich über verschiedene Unterrichtsfächer erstrecken kann, wie z.B. die Lesekompetenz, die nicht nur im Deutschunterricht Voraussetzung ist.²² Der fachspezifische Kompetenzbegriff erfreut sich aus verschiedenen Gründen in der empirischen Bildungsforschung relativ großer Beliebtheit. Im Unterschied zu den „Schlüsselkompetenzen“ oder den „Globalkompetenzen“ ist er scharf umrissen und damit für die empirische Forschung operationalisierbar. Darüber hinaus verspricht er inhaltsreicher zu sein, als ein Wissensbegriff, der sich auf die Kenntnisebene beschränken würde.²³ Kenntnisse sind ohne Zweifel leicht operationalisierbar. Allerdings ist auch einsichtig, dass Kenntnisse mit dem seit alters her proklamierten Ziel der Schule, dass in ihr nicht für sie, sondern fürs Leben gelernt würde, nur bedingt zu tun hätten.

Dennoch war es lange Zeit für die empirische Bildungsforschung nicht möglich, Einigkeit über operationalisierbare Bildungsziele zu erlangen, die über Kenntnisse hinausreichten und die mit ihrem Instrumentarium erhoben werden konnten. Die Curriculumforschung der 70er Jahre hat unter anderem daran gekrankelt, dass nicht einmal über die Adressaten des Curriculums Einigkeit bestand.²⁴ Hier schafft die Bezugnahme auf fachspezifische Kompetenzen verlässlich Abhilfe. Denn zum einen ist der Adressat der Kompetenzen klar, es sind die Schülerinnen und Schüler, zum anderen sind fachspezifische Kompetenzen operationalisierbar und dennoch sind sie mehr als reine Kenntnisse. Sie beziehen sich auf ein Können, das den Umgang mit den erworbenen Kenntnissen einschließt. *„In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*²⁵

Die Bezugnahme auf diesen Kompetenzbegriff, der aus der Expertiseforschung stammt, macht nun erstmals eine empirische Bildungsforschung möglich, die sich auf ein zentrales Forschungsobjekt geeinigt hat. Das macht viel von ihrem suggestiven Charme aus. Der Bildungstheorie kommt hier eine wesentliche Funktion in der Begrenzung der Ambitionen der empirischen Kompetenzforschung zu. So ist die Diskussion darüber wach zu halten, worin sich *Bildung* im traditionellen Sprachgehalt von *Fähigkeiten* unterscheidet. Mindestens ebenso wichtig ist aber eine bildungstheoretisch-kritische Einrede dann, wenn aus der *Messbarkeit* zugleich der *Anspruch* der Messung und Bewertung mit abgeleitet wird. Die Klieme Expertise beruft sich auf einen Kompetenzbegriff, der zwar vornehmlich kognitiv konnotiert ist, „jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff.“²⁶

An dieser Stelle ist kritisch zu fragen, inwieweit und ob überhaupt solche motivationalen und handlungsbezogenen Merkmale legitimer Weise gemeinsam mit fachspezifischen Kompetenzen erhoben und bewertet werden dürfen. Um ein Beispiel zu geben, so kann man zwar legitimer Weise im Sportunterricht bewerten, ob Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit haben, beim Weitsprung die Marke von zwei Metern zu überspringen, man mag auch eruieren können, ob sie das gern tun, letzteres darf aber auf die Bewertung der Leistung keinen Einfluss haben, auch wenn es möglicherweise als Erklärung für die erbrachte Leistung nicht unwichtig ist.

Die Bildungstheorie kann umgekehrt mindestens dadurch von der Kompetenzforschung profitieren, dass Sie zur Kenntnis nimmt, was alles mit empirischen Verfahren messbar ist. Durchaus erstaunlich für Nichtempiriker kann dabei unter anderem sein, welche Qualität der Erhebung selbst mit geschlossenen Erhebungsverfahren möglich ist. Beispielsweise lassen sich Kompetenzen in unterschiedlichen Niveaustufen beschreiben. Gerade jene bildungstheoretische Varianten, die sehr prinzipiell diskutieren und ihre Kritik an der Erkennbarkeit pädagogischer Zusammenhänge sehr grundsätzlich formulieren, können in dieser Forschung dadurch angeregt werden, dass solche prinzipiellen Einwände keineswegs negiert werden, jedoch jenseits grundagentheoretischer und erkenntnistheoretischer Vorbehalte Wahrscheinlichkeitsaussagen begründet möglich sind, die für bildungstheoretische Überlegungen im Horizont von besser oder schlechter oder schlecht und noch schlechter, durchaus anregend sein können.

Solche Überlegungen hatte bereits Siegfried Bernfeld in den 20er Jahren angestellt, wenn er feststellte: *„Die Kenntnis der menschlichen Seelengeschichte [...] wie sie die Psychoanalyse bietet, die Erfahrung, welche die Erziehungswissenschaft wird bieten können – sie erlauben vor einer Gruppe von Kindern zu prognostizieren, dass ihrer eine beträchtliche Zahl, die überwiegende Mehrzahl vielleicht, auf eine geplante Maßnahme in einer bestimmten Weise reagieren wird.“*²⁷

Bernfeld zog daraus eine revolutionär inspirierte Konsequenz: *„Handelt es sich nicht mehr um das Kind der Eltern Mayer, sondern um die ganze heute geborene Kindergeneration des Staates, so hat sich der Wert der kollektiven Prognose verändert. [...] Denn die sozialistische Ordnung wird wissen, dass sie jene Maßnahme durchzuführen hat, die ihr einen gewünschten Erfolg bei sagen wir 80 % der ihr unterworfenen Kinder garantiert.“*²⁸

Auch wenn man Bernfeld in der daraus für ihn folgenden sozialistischen Schlussfolgerung der Aufopferung der wenigen für die vielen nicht folgen will, so liegt die Wahrheit jener Überlegungen zumindest darin, dass mit erkenntnistheoretischen Vorbehalten auch für die Bildungstheorie noch längst nicht alles Sagbare gesagt ist.²⁹

Standards

Standards lassen sich in gewisser Weise als das Bindeglied zwischen den Begriffen „Outputsteuerung“ und „Kompetenzen“ verstehen. Das zentrale Element der neuen Steuerung sind die Standards. Sie ersetzen die etablierten Bildungsziele zwar nicht, aber sie konkretisieren sie, wollen sie kleinteiliger und damit operationalisierbar machen. *„Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“*³⁰

Dabei nehmen die Standards auf die Kompetenzen Bezug. Standardisiert werden soll nicht ein verbindlicher Stand an Kenntnissen, sondern an Fähigkeiten. In der Diskussion sind dabei vor allem Mindest- und Regelstandards.³¹ Das Argument für Mindeststandards ist bildungstheoretisch hoch relevant und hat wiederum mit der Umstellung der Steuerung zu tun. Im Unterschied zu bloßen Niveaustufen der gezeigten Kompetenzen in Bezug zu einem Regelstandard, beschreiben Mindeststandards ein Niveau, das jede Schülerin und jeder

Schüler nach einer festgelegten Zeit des Schulbesuchs mindestens erreicht haben muss. Damit ist die *Schule* quasi verpflichtet, dass der Schüler mindestens dies Niveau erreicht hat. Oder umgekehrt hat die Schülerin nun einen Anspruch, mindestens dieses Niveau an unterrichtlich gestärkten und entwickelten Kompetenzen erreicht zu haben, das als Mindeststandard beschrieben wurde.

Auch für den Bereich der Mindest-Standards ist die Umstellung der Steuerung im Bildungssystem bedeutsam. Während über die Inputsteuerung lediglich festgelegt wird, was gelehrt werden soll, wird über die Outputsteuerung bestimmt, was Schülerinnen und Schüler mindestens gelernt haben sollen.

Bildungstheorie muss in Bezug auf die Standardsetzung daran erinnern, dass für die Formulierung von Bildungsstandards nicht die empirische Bildungsforschung dergestalt zuständig sein kann, in dem unter der Hand das zu Bildungsstandards wird, was die Bildungsforschung als Kompetenzen misst. Die Zielbeschreibung kann aus den mit Schleiermacher und Herbart genannten Gründen nicht durch die empirische Bildungsforschung im Zuge der Erhebung von Kompetenzen gleichsam in einem Aufwasch erledigt werden, weil die Frage der anthropologischen Voraussetzungen der Pädagogik noch immer so unentschieden ist, wie die Frage des höchsten Guten und damit eines Ziels der Erziehung. Diesen prinzipiellen Einwand und damit die gesellschaftliche und idealiter nicht vertretbare Aufgabe der Verständigung über Ziele der Bildung und Erziehung, muss die Bildungstheorie wach halten, wird andererseits aber auch nicht sich aufschwingen können, diese Frage nun selbst zu beantworten. Neben Fachdidaktiken und allgemeiner Didaktik, Bildungsforschung und Bildungstheorie kommt diesbezüglich insbesondere die Bildungspolitik mit ins Spiel, die gegenwärtig in der Gefahr zu stehen scheint, sich den Fragen der Zielsetzung pädagogischer Unternehmungen nicht mehr zu stellen, da dies durch die Bildungsforschung implizite erledigt wird.

Dass die Bildungsstandards dabei formal unterhalb der Bildungsziele angesiedelt sind, kommt diesem nicht mehr nur schleichenden Erosionsprozess durchaus entgegen, weil die Bildungsziele der Gesetzestexte somit nicht zur Debatte stehen. Die in der Hierarchie unterhalb dieser Ziele positionierten Standards würden diese ja lediglich operationalisieren. Gerade weil die Bildungsziele aber nicht operationalisierbar sind, geraten sie zugunsten der handhabbaren Bildungsstandards zunehmend aus dem Blick. Das kann im Umkehrschluss nicht bedeuten, dass die von der Bildungspolitik festgelegten Bildungsziele sakrosanct seien. Wolfgang Fischer hat dies am Beispiel des Bayrischen Schulgesetzes deutlich gemacht, das zur bürgerlichen Ehe zu erziehen aufgab.³² Bildungstheorie muss deshalb erinnern, dass Ziele pädagogischer Bemühungen nicht unhinterfragbar weder von Bildungsforschung noch von Bildungspolitik dekretierbar sein sollen, sondern Gegenstand gesellschaftlicher Verständigung und Kritik sein müssen. Dabei kann Bildungstheorie auch prinzipielle Linien in dieser Verständigung einziehen, so z.B. das Argument, dass angesichts der Unbekanntheit der anthropologischen Voraussetzungen, des Guten oder der zukünftigen geschichtlichen Entwicklung ein hohes pädagogisches Gut im Offenhalten von individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, bei gleichzeitiger Anregung eines vielseitigen Interesses liegt.

Von der Bildungsforschung kann die Bildungstheorie dabei durchaus insofern profitieren, als sie wahrnehmen kann, dass viele der traditionellen Zielbegriffe der Pädagogik, wie z.B.

„Mündigkeit“, gerade nicht operationalisierbar sind. Insofern ist es notwendig, die Voraussetzungen zur Erreichbarkeit des Zieles in einer operationalisierbaren Weise zu benennen. Eben dies streben die sogenannten Basiskompetenzen an. Bildungsforschung kann demnach für die Bildungstheorie einen zentralen Beitrag auch darin leisten, dass sie anzugeben vermag, was Bedingungen der Möglichkeit der Erreichbarkeit von Bildungszielen sind. Beispielsweise, dass eine mündige Teilhabe an der modernen Gesellschaft mit einer Lesefähigkeit auf einer Kompetenzstufe von 0-1 zumindest nicht befördert, wenn nicht gar nahezu ausgeschlossen ist.³³ Vermutlich bleibt es aber eine Aufgabe der Bildungstheorie, immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Bedingung der Möglichkeit des Erreichens eines Ziels nicht mit dem Ziel selbst verwechselt wird.³⁴

Bildungstheorie muss darüber hinaus im Blick behalten, dass die Summe der Kernbereiche von Fächern nicht die Aufgabe von Schule ergibt.³⁵ Zu erinnern, dass die Entwicklung und Stärkung fachspezifischer Kompetenzen lediglich einen Teil der Aufgaben der Schule ausmachen, das bleibt eine besonders deshalb so schwierige Aufgabe der Bildungstheorie, weil die öffentliche Aufmerksamkeit gegenwärtig von den quantifizierbaren Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung mit den daraus folgenden Rankings und Vergleichen gefangen genommen ist.

Beispiele aus dem kooperativen DFG-Projekt „KERK“ zur Erhebung fachspezifischer Kompetenz im Unterrichtsfach „Evangelische Religion“

Der dritte Teil ventiliert Erfahrungen, die an dieser Schnittstelle in zwei DFG-Projekten gemacht worden sind. Es handelt sich dabei um die ersten bewilligten DFG-Projekte zur Konstruktion und Erhebung fachspezifischer Kompetenz in einem sogenannten weichen, oder wie man nach PISA sagt, unnützen Fach, hier dem evangelischen Religionsunterricht.³⁶ Die Idee zu dem Forschungsprojekt war eine bildungstheoretisch motivierte Unzufriedenheit mit der Art der PISA-Aufgaben. Selbst im Bereich der Lesekompetenz blieben zumindest die Aufgaben von PISA 2000 auf einer oberflächlichen Ebene des Textverstehens, drangen jedoch nie bis zu einer Deutung vor, die reflexiv genannt zu werden verdient.³⁷ Die Initiatoren des Projekts überlegten, ob es nicht möglich sei, ein Modell fachspezifischer Kompetenz so zu formulieren, dass es reflexive Anteile mit umfasst. Neben pragmatischen Gründen bot sich deshalb dieses Fach an, weil es konstitutiv auf eben dieses reflexive Element verwiesen ist, zugleich jedoch sich der Gefahr erwehren muss, indoktrinierend zu erscheinen.³⁸ Die Herausforderung bestand also darin, einen fachspezifischen Kompetenzbegriff zu entwickeln, der einerseits die reflexive Komponente mit berücksichtigt, zum anderen aber nicht übergriffig wird indem er sich z.B. auch auf Meinungen oder Glaubenshaltungen erstrecken würde.³⁹

Eine bittere Lektion für die Projektmitglieder aus Bildungstheorie wie Religionspädagogik war, dass unsere Idee, reflexive Leistungen von Schülerinnen und Schülern über offene Aufgabenstellungen zu testen, für einen großen Schulleistungstest, wie wir ihn anstrebten, undurchführbar war. Vor allem wurde uns deutlich, dass bei der Auswertung offener Aufgaben ein unvergleichlich höherer Aufwand getrieben werden muss und die Ergebnisse dennoch nur in einem sehr klar umgrenzten Rahmen miteinander vergleichbar sind. Daraus folgend haben wir uns mit den Möglichkeiten geschlossener Aufgabentypen auseinandergesetzt und versucht, diese so zu konstruieren, dass ein Teil von ihnen auch

reflexive Momente erfragt. In diesem Konstruktionsprozess wurden die entwickelten Aufgaben immer wieder vorgetestet und weiterentwickelt, bis sie schließlich einsatzreif waren. Aufschlussreich für das Projektteam war dabei zweierlei.

Zum Einen war es erstaunlich, dass es bei gut konstruierten Aufgaben sehr wohl möglich ist, komplexe Verstehensprozesse mithilfe geschlossener Aufgaben zu erfragen. Wir erfuhren aber auch, wie aufwendig die Konstruktion solcher Aufgaben ist.

Zum Anderen wurde uns der Unterschied von Aufgaben zu didaktischen Zwecken und Testaufgaben deutlich. Didaktische Aufgaben, die dazu dienen, Wissen zu erarbeiten und zu festigen müssen anders konstruiert sein als Testaufgaben.⁴⁰ Ziel der Testaufgaben ist kein Lernen, man erfährt nicht das „Warum“, sondern nur ob der Antwortende um das jeweilige „Warum“ weiß oder nicht. Empirische Bildungsforschung kann also weder die allgemeine, noch die jeweilige Fachdidaktik ersetzen, sondern ist bestenfalls in der Lage, deren Unterrichtserfolge zu überprüfen.

Ein anderes Beispiel dazu wie Bildungsforschung und Bildungstheorie voneinander profitieren können, war bei der Auswertung von pregetesteten Aufgaben erfahrbar. Die Kriterien, nach denen Bildungstheoretiker und Bildungsforscher die Qualität der Aufgaben beurteilten, waren in der Regel andere.⁴¹ Während für die Empirikerin wichtig war, ob die Distraktoren gut gewählt sind, weil die Antworten gut auf falsche und richtige Antwortvorgaben verteilt sind, sahen die Bildungstheoretiker und Fachdidaktiker eher danach, ob die Antwortvorschläge richtig waren, oder ob möglicherweise die Antwortverteilung darauf hinwies, dass unsere Frage falsch gestellt war. So geschah es mehr als einmal, dass eine aus Sicht der Empirikerin hervorragende Aufgabe aus fachdidaktischer und bildungstheoretischer Sicht unzureichend oder schlicht falsch war.

Ein drittes Beispiel für die Produktivität der Kooperation sei abschließend genannt. Eingangs wurde an das Problem erinnert das dann eintritt, wenn die Ergebnisse empirischer Forschung quasi unter der Hand zu Standards werden, weil dann „Ist-Beschreibungen“ mit „Sollens-Aussagen“ verwechselt werden. Im Kontext des Projekts KERK konnte ein anderer Weg erprobt werden, indem die Ergebnisse unserer Erhebung in die Entwicklung des neuen Rahmenlehrplanes für⁴² eingespeist werden konnten.⁴³

Letztlich ist mit dieser Kooperation von empirischer Bildungsforschung, Bildungstheorie, Fachdidaktik und Bildungspolitik der Bogen zu der mit Herbart und Schleiermacher eingeführten Situation geschlagen. Die Unbekanntheit der anthropologischen Voraussetzungen wie des ethischen Ziels verwies schon die Klassiker der Disziplin auf den kooperativen Umgang mit diesen Unbekanntheiten. Der gegenwärtige Boom der empirischen Bildungsforschung hat weder an dieser prinzipiellen Unbekanntheit noch an der Notwendigkeit der sich wechselseitig beeinflussenden Zusammenarbeit etwas geändert. Eine kritische Pädagogik, die dennoch Handlungstheorie sein will, bleibt auf diese Zusammenarbeit angewiesen die gerade dann produktiv ist, wenn sie nicht meint, letzte Fragen klären zu können, sondern sich wechselseitig kritisch bereichert.

Anmerkungen

¹ Der Text ist die überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung des Autors an der Humboldt-Universität zu Berlin als Privatdozent.

² Herbart, Johann Friedrich (1802/1982): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Ders.: Pädagogische Schriften. 1. Bd. Hrsg. Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 121-130, S. 122.

³ Vgl. a.a.O., S. 129.

⁴ Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/1983): Theorie der Erziehung (Die Vorlesung aus dem Jahre 1826). In: (Ders.): Ausgewählte pädagogische Schriften 3. Aufl. Paderborn 1983, S. 36-61, S. 48

⁵ Vgl. a.a.O., S. 46.

⁶ Vgl. Schneider, Barbara (2006): Bildungsforschung. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker, Wien, S. 23-30, S. 28.

⁷ Herbart 1802/1982, S. 122.

⁸ Schleiermacher 1826, S. 50.

⁹ Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung (Manuskript). Erschienen in: Roland Reichenbach & Fritz Oser, (Hrsg.), Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse. Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 118-130, S. 127.

¹⁰ Schleiermacher 1826, S. 51.

¹¹ Schleiermacher 1826, S. 51.

¹² Schleiermacher 1826, S. 51f..

¹³ Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 249-259, S. 253.

¹⁴ Z.B.: Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Heft 2, S. 169- 182; Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. In: ZpH, H. 1, S. 26-31.

¹⁵ Z.B.: Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Heft 2, S. 183-191; Herzog, Walter (2008): Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint In: ZpH Jg. 14, H. 1, S. 45-47.

¹⁶ Eine Synthese schlägt Benner 2005 vor: Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 4, S. 563-575.

¹⁷ Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

¹⁸ Paradigmatisch durchgeführt in: Humboldt, Wilhelm von (1960): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1, Darmstadt.

¹⁹ Dass diese Aufgabe der Bildungstheorie zukommt, ist nicht unbedingt einsichtig. Dennoch hat es erst einmal anekdotische Evidenz, dass es vor allem BildungstheoretikerInnen sind, die derzeit sich kritisch zu den Bestrebungen der Bildungsreform positionieren und dies z.T. auch sehr öffentlichkeitswirksam tun. Auf der Suche nach Gründen für diese auffällige Häufung mag es sein, dass Bildungstheoretikerinnen und Bildungstheoretiker geschult darin sind, z.T. häufig immanent und unausdrücklich wirkende Strukturen zu entschlüsseln, die zuweilen auch nicht den expliziten Intentionen entsprechen, ihnen gar zuwiderlaufen. Dabei ist zuzugeben, dass solche Kritik an Reformen zuweilen sehr unterschiedliche Qualität hat und tendenziell strukturkonservativ zu wirken scheint.

²⁰ Bellmann, Johannes (2005): Ökonomische Dimension der Bildungsreform – Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Neue Sammlung H. 1, S. 15-30.

²¹ Es lässt sich zwar mithilfe des bildungstheoretischen Werkzeugkastens, nachweisen, dass es in der Vergangenheit solche Effekte gab und wahrscheinlich machen, dass es solche Effekte bei jeder künftigen Reform gibt. In welchem Verhältnis aber die gewünschten Folgen zu den nicht gewünschten oder gar gegenläufigen Effekten stehen, das lässt sich nur mithilfe empirischer Verfahren feststellen.

²² „Der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen‘ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder ‚Domänen‘“ (Klieme 2003, S. 33, Anm. 3). Auch ein weiterer Begriff von Kompetenzen, wie er auch in Bildungswissenschaftlichen und vor allem bildungspolitischen Debatten verwendet wird, der changierende Allianzen mit dem Begriff des Humankapitals eingeht, ist hier vorderhand nicht thematisiert. Zu dieser Problematik vgl. Nicht, Jörg/Müller, Thomas (2009): Kompetenzen als Humankapital. Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform. In: Berliner Debatte Initial, 20. Jg., Heft 3, S. 30-44.

²³ Von einem solchen Wissensbegriff der auf Kenntnisse beschränkt sei, grenzt sich die empirische Bildungsforschung z.B. der PISA 2000-Studie, dezidiert ab. „Wenn im Rahmen von PISA von mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenz sowie Problemlösefähigkeit gesprochen wird, liegt dem ein kognitiver Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht. Diese werden in der kognitiven Psychologie und Wissenserwerbsforschung als unterschiedliche Formen des Wissens aufgefasst, und als solche sind sie mittel- und vermittelbar. Dieser breite und in sich differenzierte Wissensbegriff der Psychologie ist also in aller Deutlichkeit von einem in pädagogischen Feldern häufig anzutreffenden umgangssprachlichen Wissensbegriff abzusetzen, der Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegensetzt.“ Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In PISA-Konsortium PISA 2000, Opladen, S. 15-68, S. 22.

²⁴ Hameyer, Uwe/Fray, Karl/Haft, Henning (Hrsg.) (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel, zeigen die Vielzahl der Untersuchungen, deren jede andere mögliche Adressaten unter die Lupe nahmen, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrer oder Schulen. Vgl. Schluß, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau H. 1, 60. Jg. S. 41-48.

²⁵ Klieme et al. 2003, S. 72.

²⁶ Ebd.

²⁷ Bernfeld, Siegfried (1925/2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 148.

²⁸ Ebd.

²⁹ Am Beispiel verdeutlicht; dass bei finnischen Kindern der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg deutlich geringer ist als in Deutschland aber auch Österreich, darf auch die Bildungstheorie anregen, über mögliche Gründe dieses Missverhältnisses nachzudenken.

³⁰ Klieme et al. 2003, S. 19.

³¹ Die geringste Rolle spielen die Exzellenzstandards, die ein Spitzenniveau beschreiben sollen. Häufiger diskutiert und mittlerweile auch in vielen Ländern durchgesetzt haben sich Regelstandards, die das festlegen, was Schülerinnen und Schüler im Mittel können sollen.

³² Vgl. Fischer, Wolfgang (1993): Einige Bemerkungen über die (Un-) Verträglichkeit von Pädagogik und Politik. In: Wolfgang Fischer / Jörg Ruhloff: Skepsis und Widerstreit - Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Academia Verlag, Sankt Augustin, S. 191-209, S. 198.

³³ Baumert et al. 2001; Bude, Heinz (2008): Bildungsdefizite. In: (Ders.): Die Ausgeschlossenen – Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 93-105.

³⁴ In diesem Falle wäre das, was Bedingung der Möglichkeit selbstverantworteter gesellschaftlicher Teilhabe im Bereich der empirischen Bildungsforschung, z.B. bei PISA, als Minimalstandard formuliert wird, unter der Hand zum Bildungsziel von Schule schlechthin geworden. Auf der anderen Seite kann Bildungstheorie dabei durchaus wahrnehmen, dass mit der Formulierung operationalisierbarer Bedingungen der Möglichkeit von Mündigkeit traditionelle Anliegen der Bildungstheorie aufgenommen und empirisch untersetzt werden können, denn genau dies, Erörterung der Möglichkeit von Bildung – und zumindest wenn man Pädagogik als Handlungstheorie versteht, auch deren Stärkung – ist Anliegen der Bildungstheorie.

³⁵ Auch wenn sich die Disziplin in ihrem universitären Zuschnitt vielerorts von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft transformiert – und damit eine gewisse Focusverlagerung einhergeht – bleibt z.B. die Erziehung ein wesentlicher Kernbestand der Reflexion wissenschaftlicher Pädagogik.

³⁶ Vgl. zur Beschreibung der Projekte: Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim: Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 174-188; erste Ergebnisse in: Schluß Henning (2009): Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. In: Volker Elsenbast, Andreas Feindt, Albrecht Schöll und Peter Schreiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Befunde und Perspektiven. Waxmann, Münster, S. 57-72.

³⁷ Eine Aufgabe zu „Leocadia“ von Jean Anouilh fragt so lediglich nach den Positionen der handelnden Personen auf der Bühne, nichts jedoch zur Bedeutung, Wirkung oder Interpretation des durchaus anspruchsvollen Theaterstücks. Vgl. Benner, Dietrich (2008): Jenseits des Duals von Input und Output – Über vergessene und neue Zusammenhänge zwischen Erfahrung, Lernen und Lehren. Aus Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84. Jg. H.4, S. 414-435, S. 430.

³⁸ Vgl. Willems, Joachim (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluß, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, S. 79-92.

³⁹ Denn wie im Bereich der politischen Bildung es nicht darum gehen kann, zur Wahl einer Partei zu erziehen, so kommt der Schule im Zuge ihrer Aufgabe der Einführung der Heranwachsenden in die Welt auch die Bekanntmachung mit Religion zu, allerdings nicht so, dass Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Religion erzogen werden, sondern so, wie es die EKD einmal selbst formuliert hat, dass die Schülerinnen und Schüler die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit mündig wahrnehmen können. Vgl. EKD (Hrsg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh.

⁴⁰ Um ein gutes Abschneiden in einem guten Test zu erreichen, nutzt das Training mit Testaufgaben nichts. Freilich kann es in geschlossenen Tests auch Zufallstreffer geben. Durch eine Vielzahl von Aufgaben auf gleichem Niveau wird jedoch verhindert, dass solche Zufallstreffer zu einer statistisch relevanten Verzerrung des Ergebnisses führen.

⁴¹ Unserem Team gehört nach der Bewertung auch eine ausgewiesene Empirikerin an.

⁴² EKBO (2007): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10. Berlin.

⁴³ So konnte nicht nur das Modell religiöser Kompetenz aus dem KERK Projekt in leicht modifizierter Form Grundlage des Rahmenlehrplanes werden, sondern die Rahmenplangruppe konnte auch in der Formulierung der Standards auf die empirischen Ergebnisse der Kompetenzerhebung zurückgreifen. Auch wenn sich die Standards weiterhin an den übergeordneten Leitfragen orientieren, so tritt doch als Ergänzung die Empirie hinzu, die rückkoppelt, dass das was zum Regelstandard der jeweiligen Jahrgangsstufe erhoben wird, nicht gänzlich ohne Bezug zum tatsächlichen Können der Schülerinnen und Schüler ist – Eine Praxis, die bei sonstigen Standard-Formulierungen in Curricula eher die Ausnahme als die Regel zu sein scheint. Die Outputsteuerung hat demnach die Outputforschung zu einer ihrer Grundlagen. Nicht entworfen sind damit aber die Zielfragen, die sich im konkreten Fall als 5 Leitfragen darstellen. Die Frageform entspricht dabei durchaus dem inhaltlichen Programm, denn Ziel des Religionsunterrichts ist eben nicht die Glaubensgewissheit, sondern eine Offenheit für Fragen nach Gott und den Menschen als mündige Wahrnehmung der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit.