

ZUR PRAXIS PÄDAGOGISCHER EMPIRISCHER FORSCHUNG EINE STUDIE

Volker Ladenthin

Das Wort *Praxis* in der Überschrift dieser Studie wird im üblichen philosophischen Sinn verwandt als Begriff „der praktischen Philosophie“ in „Abgrenzung zur theoretischen Philosophie“¹. Es geht nicht um die Frage allein, was „pädagogische Empirie“ ist, sondern auch um die Frage, wie mit ihr *sinnvoll umgegangen werden soll*. Die vorliegende *Studie* hat das Ziel, Themenschwerpunkte und Forschungsfelder auszuweisen, die bearbeitet werden müssen, um zu gewährleisten, dass die empirische Methode in der Pädagogik so angewandt wird, dass die Pädagogik und die gesamte Gesellschaft (nicht nur Teile der Gesellschaft) hiervon Nutzen haben. Aus diesem Interesse erklärt sich der Ausdruck „Studie“.

Es wird für die nachstehende Studie vorausgesetzt, dass *Pädagogik* notwendig ist, weil eine Gesellschaft ohne pädagogisches Wissen und ohne eine aus diesem Wissen gestaltete Praxis sich nicht am Leben unter menschenwürdigen Bedingungen erhalten kann. In dieser Studie, soll versucht werden, (unter Rückgriff auf einschlägige Literatur) (1) Geschichte und (2) Geltungsanspruch der pädagogischen Empirie, ihre (3) Ökonomie, (4) Soziologie, (5) Politik, (6) Psychologie und schließlich (7) Ethik zu thematisieren. Dass es sich – bezogen auf den Umfang des Unterfangens – um eine Studie, also einen Aufriss handelt, ist offenbar.

1. Bemerkungen zur Geschichte der empirischen Forschung in der Pädagogik

Folgt man gängigen aktuellen Handbüchern, so wird der pädagogischen Empirie zwar „eine lange Tradition“² zugestanden – diese allerdings zuweilen erst mit dem Wirken E. Ch. Trapps (1745-1818) angesetzt. Eine solche Datierung (wie jede andere auch) verkennt den Anspruch der Pädagogik, wie er sich schon in den ersten

¹ Wildfeuer: *Praxis*, 1775.

² Merckens: *Empirische Pädagogik*, 182.

schriftlich überlieferten Dokumenten niedergeschlagen hat – den Anspruch nämlich, *Reflexionen für das Handeln* zu geben. Da das Handeln aber in einer Wirklichkeit stattfindet, ist schon aus systematischen Gründen zu vermuten, dass von Anfang aller pädagogischen Reflexion an empirische Erkenntnisse für die und in der Pädagogik gewonnen und genutzt wurden. Zwar mögen sich die Methoden der Empirie im Laufe der Geschichte verändert haben; nicht aber hat sich verändert der Anspruch der Pädagogik, Handlungstheorie zu sein, also mit (empirisch wahrnehmbarer) „Wirklichkeit“ umzugehen.

Die Geschichte der Pädagogik bestätigt diese Vermutung in umfassender Weise: Außerhalb von fiktionalen Texten³ (die ja schon immer eine Erziehungspraxis referierten und gestalteten – und selbst Erziehungspraxis und sogar Erziehungswirklichkeit sind⁴) zeigen etwa die „Historien“ Herodots (ca. 490-422), dass Wissen über Erziehungspraxis anderer Länder systematisch und methodisch kontrolliert gesammelt wurde: „Was ich bisher erzählt habe, beruht auf eigener Anschauung oder eigenem Urteil oder eigenen Erkundigungen.“⁵ Auch wurde bei *Herodot* eine besondere Methode der Empirie Gegenstand des Berichts: das Experiment. So berichtet Herodot, wie der Pharao Psammetichos (664-610 v. Chr.) Kinder von ihrer sozialen Umwelt isolierte, um herauszufinden, welches die Ursprache des Menschen sei, damit so das älteste Volk (und seine legitime Herrschaft) begründet werden könnten.⁶ Das von Hirten (wortlos) versorgte Kind gab im zweiten Lebensjahr Laute von sich, die sich einer regional bekannten Sprache zuordnen ließen. Das Experiment, dessen Anlage und Ergebnis sorgfältig, d.h. unter Vergleich mehrerer Berichte, dokumentiert wurden, wird hier als Hilfe für politische Normsetzungen genutzt. Über diesen Anlass lassen sich pädagogische Fragen formulieren: Reicht eine rein kör-

³ Vgl. das Kapitel „Homer als Erzieher“ in: Jaeger: *Paideia*, 376: „Homer ist für die Sophisten eine Enzyklopädie alles menschlichen Wissens [...]“ – also auch für erziehungspraktische Fragen (ebd., 376.).

⁴ Vgl. etwa zur pädagogischen Funktion des antiken Theaters die Theorie der Komödie als Verlachen menschlicher Schwächen.

⁵ Herodot: *Historien*, 140 (II, 99).

⁶ Ebd., 99f. (II, 2ff).

perliche Versorgung aus, um Kinder großzuziehen? Ist die erste Sprache, die so gefunden wird, richtig zugeordnet (kann also die Natur Maßgabe für den Umgang mit natürlichen Anlagen sein?) oder war es Zufall? Der Empiriker Herodot enthält sich jeglicher Antworten. Sie sind aber Anlass für pädagogische Reflexion (z. B. in Platons „Höhlengleichnis“) – wie spätere Autoren angesichts von empirischer Erfahrung und Experiment argumentieren:

„Die Tugenden entstehen in uns also weder von Natur noch gegen die Natur. Wir sind vielmehr von Natur dazu gebildet, sie aufzunehmen, aber vollendet werden sie durch die Bildung.“⁷

Weitere wesentliche Formen *empirischer* Forschung in der Pädagogik haben sich in der Antike herausgebildet: So schreibt *Xenophon* (ca. 430-355) eine Biografie über den Philosophen Sokrates nicht in der Absicht, zufällige Begebenheiten eines Prominenten für die Nachwelt zu sammeln, sondern um aus der Beschreibung eines erfolgreichen Lehrens *Regeln für erfolgreiche Lehre* abzuleiten:

„Wie [Sokrates ...] nun nach meiner Meinung seine Freunde auch förderte, einmal indem er durch sein Verhalten ein Beispiel gab, wie er selbst war, und andererseits indem er mit ihnen sich unterredete, davon will ich jetzt schreiben, soweit ich mich erinnern kann.“⁸

Platon (ca. 428-347) illustriert seine pädagogischen Konzepte (vertreten durch die Person des Sokrates) mit Beispielen aus dem Alltag: und vermag so angemessenes und unangemessenes Verhalten im pädagogischen Umgang mit Kindern zu beschreiben:

„Wenn deine Söhne [...] Füllen oder Kälber wären, wüßten wir wohl einen Aufseher für sie zu finden [...], der sie gut und tüchtig machen würde in der ihnen angemessenen Tugend, es würde nämlich ein Zureiter sein oder ein Landmann: nun sie aber Menschen sind, was für einen Aufseher bist du gesonnen ihnen zu geben? Wer ist wohl in dieser menschlichen und bürgerlichen Tugend ein Sachverständiger? [...] [I]ch aber verstehe es [diese Art der Lehre] eben nicht [...]. Ich habe nämlich

⁷ Aristoteles: Nikomachische Ethik 1103a. Aristoteles kannte Herodot und seine Bedeutung für die Empirie: Es sei „nicht die Aufgabe des Dichters, das, was wirklich geschehen ist, zu erzählen“. Dies sei die Aufgabe der Geschichtsschreiber – und man könne „das Werk des Herodot in Verse umsetzen und trotzdem bliebe es ein Geschichtswerk“ – also empirisch. Aristoteles: Poetik, 350.

⁸ Xenophon: Erinnerungen an Sokrates, 47 (I,3).

[...] durch nichts anderes als durch eine gewisse Weisheit diesen Namen erlangt. Durch was für eine Weisheit aber? Die eben vielleicht die menschliche Weisheit ist. Denn ich mag in der Tat wohl in dieser Weise sein; jene aber, deren ich eben erwähnt, sind vielleicht weise in einer Weisheit, die nicht dem Menschen angemessen ist.“⁹

Aristoteles (384-322) verortet seine pädagogischen Überlegungen als Teil seiner Schriften zur *Politik*, die er wiederum der praktischen Philosophie zuordnet – also der Reflexion von Praxis. Pädagogik – Politik und Ethik – richten sich auf Handlungsherausforderungen des Menschen, kommen also gar nicht ohne Zurkenntnisnahme der Wirklichkeit (mithin Empirie) aus (so ist sein Buch über den „Staat der Athener“ eine der umfangreichsten empirischen Studien über die politische Wirklichkeit der Antike) – und so argumentiert er auch empirisch: „Allein diese Ansicht ist nicht nur durch Vernunftgründe leicht zu widerlegen, sondern auch durch die Tatsache jetzt bereits widerlegt worden“¹⁰.

Weiterhin behandeln pädagogische Fragen auf empirische Art die zeitgenössischen Rhetoriker, sei es jene des *Aristoteles* oder jene *Quintilians* (35-96)¹¹. In ihnen hat man „von der empirischen Beobachtung [...] nach und nach allgemeine Regeln abgeleitet“¹². Die weitere Geschichte der pädagogischen Empirie nachzuverfolgen wäre ein eigenes Forschungsprogramm. Eine solche Geschichte wäre sinnvoll, weil sie Erfahrungen im Umgang mit Empirie sichern würde.

Mit der Aufklärung wird die (pädagogische) Empirie durch Hinzuziehung mathematischer und rein quantitativer Verfahren erweitert:

„Ich behaupte aber, daß in jeder besonderen Naturlehre nur so viel *eigentliche* Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin *Mathematik* anzutreffen ist. Denn nach dem Vorhergehenden erfordert *eigentliche* Wissenschaft, vornehmlich der Natur, einen reinen Teil, der dem empirischen zum Grunde liegt, und der auf Erkenntnis der Naturdinge a priori beruht. Nun heißt etwas a priori erkennen es aus seiner bloßen Möglichkeit erkennen. Die Möglichkeit bestimmter Naturdinge kann aber nicht aus ihren bloßen Begriffen erkannt werden; denn aus diesen kann zwar die Möglichkeit

⁹ Platon: *Des Sokrates Verteidigung*, 11f. (20 b ff).

¹⁰ *Aristoteles*: *Politik*, 257 (1333 b 15).

¹¹ Rahn (Hg.), *Marcus Fabius Quintilianus: Ausbildung des Redners*.

¹² Marrou: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, 84.

des Gedankens (daß er sich selbst nicht widerspreche), aber nicht des Objekts, als Naturdinges erkannt werden, welches außer dem Gedanken (als existierend) gegeben werden kann. Also wird, um die Möglichkeit bestimmter Naturdinge, mithin um diese a priori zu erkennen, noch erfordert, daß die dem Begriffe korrespondierende *Anschauung* a priori gegeben werde, d.i. daß der Begriff konstruiert werde. Nun ist die Vernunft-erkenntnis durch Konstruktion der Begriffe mathematisch. Also mag zwar eine reine Philosophie der Natur überhaupt, d.i. diejenige, die nur das, was den Begriff einer Natur im allgemeinen ausmacht, untersucht, auch ohne Mathematik möglich sein, aber eine reine Naturlehre über *bestimmte* Naturdinge (Körperlehre und Seelenlehre) ist nur vermittelt der Mathematik möglich, und, da in jeder Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen wird, als sich darin Erkenntnis a priori befindet, so wird Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft enthalten, als Mathematik in ihr angewandt werden kann.“¹³

Freilich geht es in diesen Überlegungen Kants um Erkenntnisse in der Natur. Die Voraussetzungen bei ihnen ist die Gleichförmigkeit des Gegenstandes, bzw. die Abwesenheit eines freien Willens der Gegenstände:

„Damit aber die Anwendung der Mathematik auf die Körperlehre, die durch sie allein Naturwissenschaft werden kann, möglich werde, so müssen Prinzipien der *Konstruktion* der Begriffe, welche zur Möglichkeit der Materie überhaupt gehören, vorangeschickt werden; mithin wird eine vollständige Zergliederung des Begriffs von einer Materie überhaupt zum Grunde gelegt werden müssen, welches ein Geschäft der reinen Philosophie ist, die zu dieser Absicht sich keiner besonderen Erfahrungen, sondern nur dessen, was sie im abgesonderten (obzwar an sich empirischen) Begriffe selbst antrifft, in Beziehung auf die reinen Anschauungen im Raume und der Zeit (nach Gesetzen, welche schon dem Begriffe der Natur überhaupt wesentlich anhängen) bedient, mithin eine wirkliche *Metaphysik der körperlichen Natur* ist.“¹⁴

Insofern verweist Kant darauf, dass die Empirie keine regulativen oder konstitutiven Ideen finden kann, sondern sie vielmehr *voraussetzt* und (als geklärt!) voraussetzen muss, um überhaupt arbeiten zu können. Zudem muss eine mechanische Konsistenz (Kausalität, Gesetzmäßigkeit) des zu untersuchenden Gegenstands *angenommen* werden: Sobald der Gegenstand über einen freien Willen verfügt,

¹³ Kant: Anfangsgründe der Naturwissenschaft, IV470.

¹⁴ Ebd., IV 472.

entzieht er sich qua Definition verallgemeinernder und kausal-analytischer Betrachtung. Freiheit und Kausalität widersprechen sich prinzipiell.

Dieser *theoretische* Charakter jeder Erkenntnis wird gelegentlich als *Spekulation* bezeichnet – zum Schaden für Theorie und Empirie, wie folgender Text andeutet, nämlich zum Schaden für jene, die behaupten, „daß ihnen alles dunkel ist, sobald es über Tabellen und Register hinausgeht.“¹⁵ Der Text ist aus dem Jahre 1797 und stammt von Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Friedrich Hölderlin. Er verweist darauf, dass die Ablehnung von Theorie Schaden für die menschliche Praxis bedeutet.

Pädagogische Reflexion ist – das sollten diese Schlaglichter zeigen – immer von empirischem Wissen begleitet gewesen. Dabei sind hermeneutische Verfahren zu beobachten, ebenso experimentelle und quantitative Verfahren. Warum sie sich letztlich nicht als einziges oder prominentestes Paradigma durchsetzen konnte, wäre nun eigens zu fragen.

Denn es haben eine ebenso lange Geschichte jene pädagogischen Überlegungen, die sich nicht nur der Empirie bedienen, sondern auch auf die Grenzen der Empirie hinwiesen: So zeigte *Platon*, dass durch eine Aufzählung vorhandener Tugendlehren nichts über die Tugend und die Gültigkeit einer Tugendtheorie ausgesagt werden konnte:

„So ist es nun auch mit den Tugenden, daß, wenn sie auch viele und mancherlei sind, sie doch sämtlich eine und dieselbe gewisse Gestalt haben, um derentwillen sie eben Tugenden sind, und eben hierauf wird derjenige hinzusehen haben, der in seiner Antwort auf jene Frage richtig angeben will, was die Tugend eigentlich ist.“¹⁶

Augustinus wehrt sich gegen die Auffassung, man könne das Wesen des Menschen und die vorausgesetzte Weltharmonie (also das Ur-gesetz, nach dem schon der oben erwähnte Pharao Psammetichos mittels Empirie forschte) durch anatomische (also empirische) Untersuchungen herausfinden – und schließt daher, die Anatomie

¹⁵ Hölderlin: Werke und Briefe, 648.

¹⁶ Platon: Menon, 12, 72c.

sei unwesentlich für die Theoriebildung. Allerdings gesteht er ihr eine technische Bedeutung zu:

„Das würde uns noch klarer werden, wenn wir die Maßverhältnisse kennen würden, unter denen alles miteinander verknüpft, aufeinander abgestimmt ist. [...] Wenn auch manchmal die Ärzte, die man Anatomen nennt, in grausamem Eifer die Leiber Toter zerstückeln oder Sterbende sezieren und durchforschen, im menschlichen Fleisch so unmenschlich alles Verborgene durchwühlen wollen, um zu erlernen, wie, womit und wo Heilung möglich ist: die Maße, von denen ich spreche, hat auch von ihnen noch keiner ausfindig gemacht, es hat überhaupt noch niemand gewagt sie zu erforschen. Und doch beruht auf ihnen jene Zustimmung der äußeren mit den inneren Organen des ganzen Leibes, die man auf griechisch *harmonia* nennt.“¹⁷

Hier geht es nicht um die Ablehnung anatomischer Studien,¹⁸ vielmehr geht es um das theoretische Problem, dass empirische Forschung den Gegenstand, den sie untersuchen will, immer schon als *bestimmt* voraussetzen muss: Alle empirisch quantitativen Studien zum Menschen setzen *einen nicht empirischen* Begriff des Menschen voraus. Damit können empirische Studien nie *fundamental* sein. Sie können immer nur *Merkmale* an einem bereits theoretisch bestimmten Gegenstand messen, der allerdings nicht durch die Merkmale bestimmt wird.

Vor aller empirischen Erforschung ist die Beschreibung dessen gesetzt, was diese überhaupt nur erkennen kann. Dieses Maß ist immer vorausgesetzt – und sinnvolle Erkenntnis hat diesem vorausgesetzten Sinn zu dienen:

„Könnten diese Maße gekannt sein auch in den innersten Eingeweiden, die *an sich* [!, V.L.] wohl keine Zierde bedeuten, es würde sich ihre begriffliche Schönheit so wohlgefällig offenbaren, daß sie dem Urteil vorzüglicher noch erschiene als alle Schönheit der sichtbaren Gestalt [...].“¹⁹

Anzuregen wäre eine Geschichte der empirischen Pädagogik, die die Tradition und die historische Entfaltung dieses Forschungsbereiches

¹⁷ Aurelius Augustinus: Der Gottesstaat, 558f (XXII, 24), Hervorheb. im Original.

¹⁸ Diepgen, Der Kirchenlehrer Augustin und die Anatomie im Mittelalter.

¹⁹ Aurelius Augustinus: Der Gottesstaat, 558f (XXII, 24), Hervorheb. von mir, V.L.

so aufzeigt, dass Verkürzungen im Selbstverständnis aktueller pädagogischer Empirie vermieden werden.

Es kann also gar nicht um die Frage gehen, ob die Empirie in der Pädagogik notwendig ist, sondern nur darum, inwieweit und in welcher Weise. Damit stellt sich die Frage nach dem spezifischen Erkenntnisbereich der Pädagogik, die logisch *vor* der Frage nach dem Geltungsbereich der pädagogischen Empirie liegt.

2. Der Geltungsanspruch der pädagogischen Empirie

Um die Frage nach Recht und Grenzen der empirischen Pädagogik zu beantworten, soll hier der Erkenntnisbereich knapp umschrieben werden: Was *kann* empirische Forschung erkennen und was nicht? Um die Frage zuzuspitzen, soll im Folgenden die Empirie eingegrenzt werden auf die quantitativ messende Empirie – also jene, die uns in den PISA-Studien begegnet. Das ist keine Missachtung gegenüber der qualitativen Empirie in der Pädagogik: Sie deutet mit hermeneutischen Methoden Texte und Erziehungswirklichkeit und stellt so ein eigenes seit je anerkanntes Forschungsparadigma dar: Die (sogenannte) Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Von ihr ist im Folgenden nicht die Rede, sondern ausschließlich von der quantitativen, d.h. messenden Empirie.

Und noch eine Einschränkung muss vorgenommen werden: Empirie gibt es als Methode in fast allen Fächern und Universitätsdisziplinen. Zuweilen ist sie so selbstverständlich, dass sie keiner besonderen Begründung bedarf. Zum Problem wurde sie erst und besonders in den Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen. So hat der berühmte „Positivismusstreit in der deutschen Soziologie“²⁰ (1961) Recht und Grenzen der Methoden für die Soziologie abgesteckt. Die Kenntnis dieser Diskussion wird vorausgesetzt.

a. Logische Voraussetzungen empirischer Forschung

Es geht in den folgenden Überlegungen nicht um die grundsätzliche Aufgabe der Empirie, sondern um ihre Funktionsbestimmung in der *Pädagogik*. Die Empirie in der Soziologie muss ja ganz andere

²⁰ Adorno u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie.

Voraussetzungen und Aufgaben haben als die Empirie in der Pädagogik – andernfalls wären sie austauschbar und ein Universitätsfach Soziologie oder Pädagogik wäre überflüssig. Das bedeutet nicht, dass empirische Erkenntnisse aus der Soziologie nicht für pädagogisches Handeln relevant wären (und umgekehrt) – aber sie ersetzen nicht pädagogische Empirie. So kann etwa die These der Sozialisationsforschung, dass der Mensch von der ihn umgebenden Gesellschaft geprägt wird (und zum Beispiel jene Sprache lernt, die seine Umgebung spricht²¹ (und zwar immer so, wie sie seine Umgebung spricht), nicht die Frage beantworten, welchen Soziolekt und welche Sprachen man denn überhaupt lernen *soll* und wie man Sprache so lernt, dass man nicht nur diejenige seiner Umgebung versteht und spricht, sondern jede, die man sprechen *will*.²²

Pädagogische Empirie muss sich also auf den Gegenstand der Pädagogik ausrichten, wenn sie denn einen *substanziellen* Beitrag zur Pädagogik leisten will. Dies aber setzt notwendig voraus, dass sie bestimmt (oder impliziert), was *überhaupt* der Gegenstand der Pädagogik ist. Damit ist jede pädagogische Empirie *abhängig* von dem, was sie als „Pädagogik“ versteht. Der Begriff des *Pädagogischen* kann hierbei nicht empirisch bestimmt werden, weil die pädagogische Empirie ja erst mit ihrer Arbeit beginnen kann, wenn der Begriff schon als bestimmt vorliegt (so, wie es Kant selbst für die Naturwissenschaften beschrieben hat). Die geschilderte Versuchsanordnung des Pharaos Psammetichos hatte ja einen der Versuchsanordnung vorausliegenden Begriffsapparat: Sie setzte als bekannt voraus, was ein Mensch sei, was Sprache sei, welche Sprachen es gebe, dass man mit Menschen sprachlich und nicht-sprachlich umgehen könne. Und sie hatte ein Erkenntnisziel. Außerdem hatte die Versuchsanordnung eine ethische Implikation, nämlich jene, dass man Kindern ihre Eltern aus wissenschaftlichen Gründen fortnehmen kann und sie in ein Experiment mit ungewissem Ausgang setzen darf.

Jeder empirischen Datenerhebung kommen also notwendig und unausweichlich *vor* dem Ansetzen ihrer Arbeit solche normative

²¹ Bernstein: Studien zur sprachlichen Sozialisation.

²² Vgl. Meier / Menze / Torff / Achenbach: Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung.

Vorabfestlegungen zu – so, wie es Auguste Comte ausdrücklich beschrieben hat. Unter der Überschrift „Die relative Natur des positiven Geistes“ heißt es:

„Nicht nur müssen wir unsere positiven Forschungen überall im wesentlichen auf die systematische Beurteilung dessen, was ist, beschränken [...] sondern es ist auch wichtig einzusehen, daß dieses Studium der Phänomene [...] stets [in Bezug, V. L.] auf unsere Organisation und auf unsere Lage *relativ* bleiben muss“.²³

Empirie ist immer „relativ“, sie kann also immer nur relatives Wissen produzieren: Wenn man definiert hat, was ein „Mensch“ ist, kann man untersuchen, wie er sich vom Tier unterscheidet; aber man kann nicht *etwas* empirisch untersuchen um dann behaupten, dass das Untersuchte ein Mensch sei. Damit ist aber gesagt, dass empirische Aussagen nicht von größerer Evidenz sind als nicht-empirische Aussagen. Denn sie erhalten ja ihre Evidenz *nur* dann, wenn der vorausgesetzte Begriff (der *notwendig* nicht empirisch gewonnen wurde) evident ist. Kann dieser vorausgesetzte Begriff seine Evidenz nicht erweisen, ist die ihm folgende Datenerhebung sinnlos und von nicht größerer Evidenz. Nur wenn man voraussetzt, dass es so etwas gibt wie „mathematische Literacy“, lässt sich auch messen, inwieweit sie jemand erworben hat. Aber gibt es mathematische Literacy? Wie kann man ihre Existenz und dann ihre Sinnhaftigkeit begründen? Dieser Diskurs wäre vorab zu klären.

Auf das genannte Beispiel der mathematischen Grundbildung bezogen bedeutet dies, dass eine empirische Untersuchung, die einen anderen Begriff dessen voraussetzt, was mathematische Bildung sei, folgerichtig auch zu anderen Ergebnissen käme. *Nicht Empirie also entscheidet über die Wirklichkeit und ihren (quantitativ messbaren) Zustand, sondern der der Empirie vorausliegende Begriff.* Erst wenn universal gleiche Begriffe vorausgesetzt werden können, ist empirische Forschung eine Erweiterung des Wissens. (So kann die Zahl der Menschen auf der Erde nur deshalb empirisch erhoben werden, weil der Begriff dessen, was ein Mensch ist, als geklärt gilt. In der Antike wäre dies problematisch gewesen, weil viele Kulturen

²³ Comte: Discours sur l'Esprit Positif / Rede über den Geist des Positivismus, 29.

keinen einheitlichen Begriff vom Menschen hatten: „Alle diejenigen, welche so weit von anderen abstehen wie der Leib von der Seele und das Tier vom Menschen [...] sind Sklaven von Natur.“²⁴ Wie also wären sie zu zählen? Was unterscheidet den Sklaven vom Menschen? Eine antike Angabe der Einwohnerzahl von Städten muss also vorab klären, was unter einem Einwohner zu verstehen ist. Diese Frage aber klärt nicht die Empirie. Bei unterschiedlichen Begriffen aber, bei denen ihre Unterschiedlichkeit darin begründet ist, dass sie nicht *allgemein* anerkannt oder akzeptiert sind, vergrößert oder verkleinert die Empirie das jeweilige Wissen der Gesellschaft nicht. *Empirie ist nur in ihrer Domäne unter den von ihr gemachten Voraussetzungen bedeutsam.* Unterschiedliche Empirien vergrößern nicht die Evidenz, sondern bauen lediglich die vorhandenen Theorien aus.

Der Politik hilft also nicht *die* Empirie weiter, sondern allein eine Offenlegung oder Klärung des Streits, der hinter den verschiedenen Empirien liegt. Z. B. eines Streits darüber, was Ziel der Pädagogik sei – Selbstbestimmung oder Anpassung. Erst *nach* Festlegung dieses Ziels kann Empirie beginnen. Dann aber wird nur erhoben, inwieweit es erreicht, *nicht aber, ob es gültig ist.*

Dies liegt an der (in der Soziologie hinlänglich reflektierten und abgesicherten) Erkenntnis, dass empirische Forschung nicht in der Lage ist, Begriffe zu bilden. Begriffe sind Konzepte, nicht aber Abstrakta mit messbaren Merkmalen. Die Empirie kann nicht einmal vorhandene Begriffe benutzen, sondern muss sie *in einem eigenen* (und umstrittenen) *Erkenntnisakt* „operationalisieren“: Es entstehen die Fragen, *ob* sich (1) der jeweilige Begriff überhaupt operationalisieren lässt und (2) *wie* er zu operationalisieren ist: Diese zwei Fragen können kontrovers diskutiert werden und müssen explizit reflektiert werden.

So lässt sich etwa der Begriff *Selbstbestimmung* prinzipiell nicht messen oder nach Merkmalen ausdifferenzieren, weil jedes Maß der Selbstbestimmung dieser widerspricht. Auch lässt sich *Vernunft* nicht messen, weil zuvor begründet werden müsste, dass die Maßeinheiten vernünftig sind: Die Gültigkeit dieser Begründung setzt aber das höchste Maß an Vernunft voraus – ohne es gemessen zu haben. Quantitativ messen kann man immer nur Merkmale: Ob

²⁴ Aristoteles: Politik, c. 16 (1254b 15).

die Merkmale aber umgekehrt Indikatoren für den Begriff sind, erfordert einen eigenen Diskurs.

Da Handlungen erst als solche gelten, wenn sie ethisch begründet sind, kann man auch *Handlungen* nicht messen. Zwar kann man Verhalten beobachten und aus der quantifizierbaren Performanz auf Kompetenzen zurückschließen; das Handlungsmotiv aber (als der Kern ethischer Begründung) entzieht sich *prinzipiell* der Nachprüfbarkeit: Es wäre z. B. ein Regress ins Unendliche, wenn empirisch nach Motiven gefragt würde und man die Antwort als gültige Auskunft über die wahre und letzte Motivation nehmen würde. Es ist empirisch nicht zu unterscheiden, ob der andere strategisch oder ethisch urteilt bzw. handelt.

Handlungen lassen sich also nicht messen, sondern nur beurteilen. Dies gilt für alle dem Menschen zuzurechnenden *Handlungen* – also jene, die nicht instinktgesteuert oder sozial internalisiert sind. Erst diese Nichtmessbarkeit menschlicher Handlung macht z. B. ein Gerichtswesen und Rechtsprechung nötig, ebenso wie Wahlen oder Kunstkritik. Ließe sich *sittliches* Handeln messen, dann bedürfte es allein der Empirie, um Totschlag vom Mord zu unterscheiden: der Unterscheidungsgrund ist aber empirisch nicht nachweisbar, so dass er in schwierigen Gesprächen (ohne letzte Sicherheit) aus dem Verhalten geschlossen oder durch Befragungen erhoben werden muss. Ließe sich *politisches* Handeln quantifizieren, bräuchte es keine Wahlen zu geben, sondern es würden jene zu Staatslenkern bestimmt, die nach einem Verhaltenskatalog die höchsten statistischen Werte erhielten. Schließlich bräuchte man keine *Kunstkritik*, weil die Güte von Kunstwerken durch die Erfüllung von Merkmalsvorgaben empirisch bewiesen werden könnte: Die Moderne Kunst besteht aber gerade im Durchbrechen von überlieferten und vorgegebenen Merkmalen. Da nun aber die nachwachsende Generation sowohl ethisch wie politisch als auch künstlerisch *handeln* muss, kann der Erwerb dieser Fähigkeiten sich nicht auf die nachweisbaren Verhaltensweisen beschränken.

Das Verhalten des Menschen kann gemessen werden; nicht aber sein Handeln – weil dieses eben von der Empirie grundsätzlich nicht zugänglichen Motiven bestimmt ist. Wir können zwar das

Handeln anderer Menschen beurteilen, wir können es aber nicht messen. Was wir messen, ist sein Verhalten, von dem aus wir – mit zusätzlichen, dem historischen Wandel unterliegenden Theorien – auf seine Motivation schließen. Auch hier zeigt sich die Empirie von der Handlungstheorie abhängig. Ihre Daten sind keineswegs evident, sondern müssen durch die Begründung von Vorentscheidungen wie die Begründung von Theorien über das Verhältnis von Performanz und Kompetenz erst noch evident gemacht werden.²⁵ *Die Empirie unterliegt deshalb dem gleichen spekulativen Denken wie alle nicht empirischen Forschungen auch; ja sie stammen aus dem gleichen Forschungsgrund.*

Die Merkmale, die die Empirie misst, sind *willkürliche* (also konstruierte, konsensuale) Bestimmungen für das zu Messende – z. B. Verhaltensweisen. Lässt sich ein Konsens nicht herstellen, kann man auch nicht gültig messen. Die Messung ist sinnlos, weil die Kriterien nicht anerkannt sind. So kann man Preise von Kunstwerken angeben („messen“), aber sie werden von vielen nicht als Indikator für die Güte eines Kunstwerkes angesehen: Auch die Verfeinerung von Messmethoden würde an diesem prinzipiellen Problem nichts ändern.

Jede empirische Messung unterliegt zudem dem Regelkreis der Hermeneutik – und ist damit von ihr abhängig (nicht umgekehrt): Menschliche Handlungen werden verstanden. Damit kann auch die quantitative Empirie die hermeneutische Relativität, die darin besteht, dass der Interpretierende sein Verständnis in den Deutungsvorgang einbringt, *grundsätzlich* nicht überschreiten.

Voraussetzung jeder Empirie ist eine hermeneutische Deutung in zweifacher Hinsicht: Beim Testenden und beim Prüfling. Der Testende muss die Handlungen des Prüflings deuten, und der Prüfling muss die Testaufgaben verstehen. Alle Empirie ist daher immer nur so exakt, wie die vorausgesetzte Hermeneutik exakt sein kann. *Das hermeneutische Problem kann nicht empirisch gelöst werden.* Zwar werden z. B. Zahlen angegeben, aber ihr Zustandekommen ist hermeneutisch fundiert. Die Angabe etwa, dass 5000 Schüler an

²⁵ So ist selbst in der Linguistik Chomskys Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz kontrovers diskutiert worden: Collier / Horowitz (Hg.): *The Anti-Chomsky Reader*.

einer PISA-Studie teilgenommen haben,²⁶ setzt voraus, dass es nur *eine* Art der Teilnahme gibt: Diese Feststellung ignoriert aber z. B. die Differenz zwischen Anwesenheit und Teilnahme, zwischen innerer und äußerer Teilnahme, zwischen Teilnahme durch Disziplinierung, Akzeptanz oder Überzeugung. Sie verdrängt also hermeneutisches Wissen zugunsten einer scheinbaren Eindeutigkeit, die dann nur begrenzte Aussage hat, weil die folgenreichen Differenzierungen aus der hermeneutischen Situationsdeutung ignoriert wurden. Ein Vergleich der Ergebnisse von solchen Studien ignoriert, dass die Zusammensetzung von Personen mit unterschiedlichen Interessen, Motiven, Haltungen, Einstellungen immer unterschiedlich sein kann – also unklar ist, was man überhaupt vergleicht.

Untersuchungen etwa zur Störung von Unterricht (und damit des Lernens) setzen nicht nur einen Begriff dessen voraus, was eine Unterrichtsstörung ist, sondern zudem ein beobachtbares und dann noch quantifizierbares Verhalten, an dem die Störung zu erkennen sei. Eine Störung des Lernens im Unterricht, die sich nicht im Verhalten zeigt, für das Subjekt aber bedeutsam ist z. B. durch Phantasiespiele, abschweifende Gedanken usw. gerät erst gar nicht in den Horizont dieser Untersuchungen – weil sie nicht beobachtbar ist. Auf Grund der Reduktion des Handelns auf Verhalten kommt es zu Verallgemeinerungen, die durch noch so genaue Zahlen nicht exakt gemacht werden können.

Zum anderen bedürftigen Testaufgaben der hermeneutischen Verstehensfähigkeit: So lassen sich etwa basale Lesefähigkeiten grundsätzlich nicht durch schriftliche Tests messen, weil zum Verständnis der Aufgabenstellung ja schon jene Kompetenz als entwickelt vorausgesetzt werden muss, deren Entwicklungsgrad man erst im Test feststellen möchte. Bei allen Aufgaben wird von der Testperson Lese- oder Verstehensfähigkeit verlangt – so dass diese untrennbar mit dem zu messenden Verhalten verbunden ist. Das Testergebnis bedarf also zur Nutzung und Bewertung hermeneutischer Annahmen als Voraussetzung. Diese hermeneutische Konditionierung beim Verstehen von Testaufgaben ist grundsätzlicher

²⁶ Zit. nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 9), zuletzt aufgerufen am 2.1.2014.

Art: Selbst formale Intelligenztests können die kulturellen Besonderheiten der Testperson nicht herausrechnen oder vermeiden – so dass Tests prinzipiell nicht von größerer Objektivität sind als hermeneutische Begutachtungen von Prüfungsleistungen: *Denn sie sind im Kern hermeneutisch.*

Anzustößen wäre eine größere Debatte über die Rolle der Empirie in den Sozialwissenschaften. Im Licht der letzten Jahre (New Public Management; Neoliberalismus) wäre ein Positivismusstreit neu zu bedenken.

b. Logische Voraussetzungen pädagogischer Empirie

Diese Einwände sind jedoch eher technischer Art; prinzipiell aber ist das Argument, dass sich der intentionale Kern der Pädagogik nicht messtechnisch relevant und linear operationalisieren lässt. Dies liegt erstens an den Zielen pädagogischen Handelns und zweitens an der Eigenheit pädagogischer Verfahren.

Von Beginn der schriftlichen Überlieferung an zeigen Dokumente zur Pädagogik bis heute an, dass die Aufgabe der Pädagogik weder darin gesehen wird, den Menschen an die Natur anzupassen bzw. seine Natur zu vervollkommen, noch darin, sich den gesellschaftlichen Verhältnissen anzupassen bzw. kollektive und individuelle Tätigkeiten als identisch anzusehen oder ineinander zu überführen. So findet sich bei dem antiken Philosophen Demokrit die Bemerkung: „Die Natur und die Erziehung haben eine gewisse Ähnlichkeit. Denn auch Erziehung wandelt den Menschen um; durch diese Umwandlung aber schafft sie eine ‚zweite‘ Natur.“²⁷ Und er zeigt, dass nicht sozial angepasstes Verhalten, sondern sittliches Handeln die humane Herausforderung des Menschen ist: „Gewertet oder nicht gewertet wird ein Mann nicht nur nach seinem Tun, sondern auch nach seinem Wollen.“²⁸

Alles für das Handeln notwendige Wissen, Können und Urteilen muss zudem erworben werden; das Ziel des Erwerbs ist die eigene,

²⁷ Demokrit: Fr. 33; Cap. 248; Ladenthin: Philosophie der Bildung, 38.

²⁸ Demokrit: Fr. 68; Cap. 207; Ladenthin: Philosophie der Bildung, 38.

d.h. schon bei Demokrit als autonom verstandene Handlungsfähigkeit (der „Wille“). Die Aufgabe des Menschen ist also nicht, der Natur zu folgen und sich den bestehenden Gewohnheiten der Gesellschaft unterzuordnen, sondern ein begründetes Verhältnis zur Natur und zur Gesellschaft (und ihren Herausforderungen) einzunehmen. (So ist eine Ethik nur notwendig, wenn vorausgesetzt wird, dass nicht alles, was ist, schon gut ist.) Dieses Verhältnis muss der Mensch *lernen*. Die Regeln für dieses Verhältnis sind nicht vorgegeben, sondern müssen von ihm erst noch gefunden, gelernt und später selbsttätig ausgeübt werden: All dies wird bereits in der griechischen Antike als Erziehungsziel formuliert und beansprucht seit diesen Formulierungen Geltung.

Autonomes Handeln lässt sich nun zwar beurteilen, nicht aber messen. Es lässt sich zudem nicht kausal erklären – denn wäre es kausal zu erklären, wäre es Folge natürlicher oder sozialer Impulse und damit letztlich nicht dem freien Willen unterstellt. Der freie Wille muss als nicht kausal zu beeinflussende letzte Kontrollinstanz menschlichen Handelns angesehen werden. Er macht die Würde des Menschen aus.

Diese Würde ist ebenfalls nicht zu messen. Zwar kann der *Wert* menschlichen Verhaltens für vorgegebene Zwecke bestimmt werden – so kannte man die Kosten für die Lebenshaltung eines Sklaven mit den Kosten für die Entlohnung eines Arbeiters vergleichen und jene Produktionsform wählen, die kostengünstiger ist. Aber genau diese Unterscheidung ist im Hinblick auf die *Würde* des Menschen nicht möglich: Jeder *Mensch* besitzt die gleiche Würde, nämlich die Freiheit, sich wertend und sinnbezogen zur Natur und zu gesellschaftlichen Zwecken zu verhalten. Auch dieser Satz gehört seit der Antike zu den grundlegenden Erkenntnissen und Bestimmungen in der Pädagogik: In drastischer Sprache hat dies Aristoteles formuliert – indem er den Sklaven die Würde des Menschen abspricht und damit auch das Recht, Ziele für menschliches Handeln festzulegen: „Kenntnisse nun also in diesen Dingen (des Alltags, V.L.) bilden das Wissen eines Sklaven; die Wissenschaft des Herrn aber besteht darin, dass er die Sklaven zu gebrauchen versteht.“²⁹. Die Sklaven kennen das

²⁹ Aristoteles: Politik c. 19 (1255b 20).

„Wie“, die Herren das „Wozu“. Eine solche Aufteilung des Wissens mag Funktionen gehabt haben in einer Gesellschaft, in der nicht alle Menschen die gleiche *Würde* besaßen. Bei der Annahme aber, dass alle Menschen frei und in dieser Hinsicht gleich sind und somit die gleiche *Würde* haben, müssen *alle* Menschen nicht nur das *Wie*, sondern auch das *Wozu* lernen.

Dieses *Wozu* kann aber nicht als kollektiv bereits bestimmt vorausgesetzt werden, vielmehr macht es gerade die *Würde* des Menschen aus, das *Wozu* seines Lebens (also das Ziel des Freiheitsgebrauchs) letztlich an den eigenen *Willen* zu binden. *Dieser eigene Wille ist nicht lernbar, sondern Voraussetzung jeden Lernens. Er ist nicht operationalisierbar, weil es kein Maß gibt, ihn zu messen. Vielmehr ist er das Maß allen Messens.*

In der Aufklärungsphilosophie wurde diese Gedanke zur Grundlage des sozialen und politischen Denkens Europas; er ist das *Herzstück der europäischen Freiheitsidee*, so wie es u.a. bei Kant grundgelegt wurde:

„Der Mensch betrachtet sich [...] erstlich als *Sinnenwesen*“ (dessen Verhalten messbar ist: Medizin und Biologie wären hier die zuständigen Wissenschaften), „dann aber auch als *Vernunftwesen* [...], welches kein Sinn³⁰ erreicht und das sich nur in moralisch-praktischen Verhältnissen, wo die unbegreifliche Eigenschaft der *Freiheit* sich durch den Einfluß der Vernunft auf den innerlich gesetzgebenden Willen offenbar mach, erkennen läßt.“³¹

Wenn aber die Vernunft den „Sinnen“ nicht zugänglich ist (also z.B. nicht gesehen oder gehört werden kann), dann kann man sie auch nicht messen – denn messen kann man nur, was man sinnlich wahrnehmen kann. Kurz: Man kann Verhalten messen, nicht aber Handlungen. Die kann man nur beurteilen.

Infolgedessen kann das Ziel pädagogischen Handelns prinzipiell nicht gestaffelt nach Maßeinheiten angegeben werden – denn entweder handelt man nach eigenem Willen oder nicht: Freiheit ist in diesem Sinn nicht quantifizierbar. *Infolgedessen ist das Ziel pädagogischen Handelns nicht operationalisierbar, nicht messbar und daher auch nicht einer wie auch immer quantifizierenden Empirie zugänglich.*

³⁰ Damit ist sinnliche Wahrnehmung gemeint.

³¹ Kant: *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*, VI 418.

Eine Forschungsaufgabe wäre es daher aus pädagogischer Sicht, das Menschenbild empirischer Untersuchungen speziell daraufhin zu untersuchen, welcher Begriff von Vernunft impliziert wird und wie die vorausgesetzte Freiheit in Vernunftschlüssen mit der messtechnisch angenommenen Kausalität von Ursache und Wirkung verbunden werden kann.

Die zweite Eigenheit pädagogischer Verfahren hängt mit demjenigen Bereich des Menschen zusammen, der für das Lernen verantwortlich ist. Lernen des Menschen ist nicht die Schulung von Naturanlagen (Instinkten) wie bei Tieren. Vielmehr kann der Mensch lernen, sich gegen seine Naturanlagen zu wenden – z. B. indem er eine Brille gegen die natürliche Verformung der Wahrnehmung benutzt. Das pädagogisch bedeutsame Lernen des Menschen ist auch nicht gleichbedeutend mit der Internalisierung gesellschaftlicher Lebensvollzüge, weil er lernen kann, sie theoretisch oder gewalttätig abzulehnen.

Lernen geschieht also weder durch Vervollkommnung von Instinkten noch durch Internalisation, sondern durch das verstandesmäßige Verstehen und Hervorbringen von inhaltsbezogenen Verstandesprozessen. Der Lehrende kann dabei diese Prozesse nur anstoßen, nicht aber in Stellvertretung für den Lernenden durchführen – denn am Ende soll der Schüler das Gelernte selbst ausführen können. Das Selbst-ausführen-können („Selbsttätigkeit“) ist aber nicht die identische Übernahme eines Vorgegebenen, sondern die eigenständige, immer wieder neu zu leistende Erschaffung dessen, zu dem man angestoßen wurde. In dieser Hinsicht ist der Mensch weder Werk der Natur, noch Werk der Gewöhnung. Er ist vielmehr „Werk“ seiner selbst – wie es Pestalozzi formuliert hat: „Ich habe daher als Werk der Natur eine tierische, als Werk des Geschlechts eine gesellschaftliche und als Werk meiner Selbst eine sittliche Vorstellung von Wahrheit und Recht.“³²

Die Art des Lernprozesses darf seinem Ziel nicht widersprechen – nämlich der Selbstbestimmung. Man kann freiheitlichen Gebrauch seiner Möglichkeiten nicht durch Zwang lernen; denn dieser Zwang würde gerade das nicht aktivieren, was doch aktiviert werden soll:

³² Pestalozzi: Nachforschungen.

den sinnvollen Umgang mit Freiheit. Daher darf aus pädagogischer Sicht kein Lernprozess erfolgen, der den Willen des Lernenden nicht beachtet. Der Lernende selbst muss denken lernen, was er nur lernen kann, wenn er dazu aufgefordert wird.

Würde man nun Lernprozesse dahingehend untersuchen, dass vom Output auf die Gültigkeit von Lehrmethoden geschlossen würde, dann würde man eine Kausalität zwischen Lehren und Lernen annehmen, nicht aber berücksichtigen, dass die Vernunft akausal ist. In ihr zählen nicht Wirkungen, sondern Begründungen, nicht Akzeptanz, sondern Einsicht. Man kann also auch hier pädagogische Prozesse letztlich empirisch nicht bestimmen, weil die Folge der Lehre die Aufforderung zur einer Vernunft Einsicht ist, die nicht direkt zugänglich ist.

In der aufklärerischen Philosophie ist der Grundgedanke eines nicht von außen zu formenden, sondern sich durch den eigenen Vernunftgebrauch selbst bildenden Subjekts umfangreich und mehrperspektivisch aufgespürt, entfaltet und begründet worden:

„Eben so ist es ein Widerspruch: eines anderen Vollkommenheit mir zum Zweck zu machen [also zu lehren, VL] und mich zu deren Beförderung für verpflichtet zu halten. Denn darin besteht eben die Vollkommenheit eines anderen Menschen, als einer Person, daß er selbst vermögend ist, sich seinen Zweck nach seinen eigenen Begriffen von Pflicht zu setzen, und es widerspricht sich, zu fordern [...], daß ich etwas tun soll, was kein anderer als er selbst tun kann.“³³

Es bedarf schon eines erheblichen argumentatorischen Aufwandes, um diese Logik der Persönlichkeit auszuhebeln und Pädagogik als Wissenschaft zu verstehen, die den anderen zu etwas macht, was vorherbestimmt ist – und diese Aufgabe dann auch noch als Aufgabe des Staates anzusehen. Von einem solchen argumentatorischen Bemühen ist in den aktuell vorliegenden empirischen Studien nichts zu erkennen:

Es wäre eine Forschungsaufgabe, die Begründungen in den empirischen Studien zu untersuchen, mit denen von der Theorie der Bildung als Aufforderung zur Selbstbildung abgewichen wird und welche neuen Theorien vom Bildungsprozess generiert und wie sie begründet werden.

³³ Kant: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre, VI 386.

Grundsätzlich lässt sich sagen: Menschliches Handeln erschließt sich nie messenden und empirischen Verfahren oder kausalen Erklärungen, weil es letztendlich auf dem freien Willen beruht, dieser aber spontan ist. In den Naturwissenschaften konnte die empirische Forschung so erfolgreich sein, weil ihr Untersuchungsobjekt auf seine regelhaft kausalen Bezüge hin (Gleichförmigkeit; Vorhersagbarkeit) untersucht wurde – und naturhafte Prozesse nach unserem heutigen Wissensstand kausal ablaufen. Eben diese Voraussetzung gilt für menschliches Handeln nicht. Von daher können weder die Ziele menschlichen Handelns (oder ihr Erreichen) quantifiziert werden noch die Methoden des Lernens. Was quantifiziert werden kann sind Verhaltensweisen. Verhalten ist nun auch beim Tier zu messen – ohne Auskunft über Ziele und Wesen zu geben.

Erklärungen für ein Verhalten durch Empirie sind ausschließlich Attribuierungen, d.h. die Korrelationen von mindestens zwei beliebigen Daten. Ob diese Daten zusammenhängen *können*, muss in *einer außerhalb der Empirie liegenden Theorie* geklärt werden – und zwar theoretisch. So hat man in den Vereinigten Staaten Attribuierungen zwischen der Intelligenz von Amerikanern afrikanischer Herkunft und Amerikanern europäischer Herkunft vorgenommen;³⁴ Voraussetzung war die Annahme, dass sich Rassemerkmale auch in der (dann als angeboren anzunehmenden) Intelligenz zeigen.³⁵ In gleicher Weise hat man in Deutschland die Intelligenzunterschiede angeblich semitischer und angeblich nichtsemitischer Bevölkerungsteile ins Verhältnis gesetzt und Korrelationen gefunden.³⁶ Damit ist ein Zusammenhang nicht bewiesen, sondern nur statistisch behauptet. In Zeiten, in denen es politisch nicht opportun ist,³⁷ solche Zusammenhänge zu behaupten oder auch nur zu vermuten, gelten diese empirischen Untersuchungen als nicht haltbar. *Damit aber zeigt sich, dass nicht die Empirie den Zusammenhang nachweist, sondern eine Annahme sich der Empirie bedient.* Die Empirie kann solche Zusammenhänge weder belegen noch widerlegen. Sie kann lediglich Auftretens-

³⁴ Daley / Onwuegbuzie: Race and Intelligence.

³⁵ Kaupen-Haas / Saller (Hg.): Wissenschaftlicher Rassismus.

³⁶ Gilman: Die schlaunen Juden.

³⁷ Rammstedt: Deutsche Soziologie 1933 - 1945.

wahrscheinlichkeiten benennen. Ihr voraus geht die Annahme, dass ein Zusammenhang besteht und die (moralisch-politische) Entscheidung, dass es sinnvoll ist, diesen Zusammenhang zu untersuchen.

Pädagogische Empirie kann also nur dort ansetzen, wo diese Intention pädagogischen Handelns (die die Identität des Praxisbereichs in der gesamten überlieferten Geschichte bildet) gewahrt bleibt. Forschungen, die unter Nichtbeachtung dieses Zusammenhanges erstellt werden, sind pädagogisch wertlos: Gegenstandsbereich der Pädagogik ist es, Formen zu finden, in denen der freie Wille so aufgefordert wird, Geltungsansprüche zu erheben, dass durch die Art der Aufforderung der freie Wille nicht außer Kraft gesetzt wird. Relevante (empirische) Ergebnisse können also nur unter Akzeptanz dieser Voraussetzung hervorgebracht werden – jedenfalls von einer pädagogischen Empirie. Andere Aussagen mögen Wert für andere Wissenschaften haben, betreffen aber das pädagogische Forschungsparadigma nur indirekt.

Diese Grenzbeschreibungen für pädagogische Empirie sind lange bekannt und längst benannt worden: Die Theorie empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft – so die Auskunft eines weit verbreiteten Wörterbuchs der Pädagogik – ist

„problematisch a) durch die Logik von Induktionsschlüssen und das Problem der Wahrscheinlichkeit, der Signifikanz und Repräsentativität der Ergebnisse, b) die mögliche Veränderung von Situation und Teilnehmern durch die empirischen Verfahren sowie die Operationalisierung der Forschungsgegenstände, c) das Problem der Werturteilsfreiheit und der wissenschaftlichen Metasprache, d) die Gefahr der Ideologisierung des angestrebten zweckrational-technologischen Handelns [...], e) das notwendig ergänzende wissenschaftslogische Verhältnis zu Hermeneutik, Phänomenologie, Strukturpädagogik bezüglich der Aufdeckung von Erkenntnisinteressen des Forschers, der Deutung von Hypothesen und Ergebnissen und der präziseren Fassung der Phänomene, f) die Unmöglichkeit voraussetzungsloser empirischer Erkenntnis, da diese logisch das voraussetzen muss, was sie zugleich negiert, d.h. die Prämisse, dass experimentell-empirisch Verfahren [...] immer schon durch ein impliziertes Vorverständnis und Werturteile darüber geleitet werden, welche Funktionen

ihnen zukommen müssen, damit empirische Resultate überhaupt als solche anerkannt werden können.“³⁸

c. Forschungspraktische Auffälligkeiten

Auf Grund der Voraussetzungshaftigkeit oder *Relativität* aller empirischen Forschung misst die Empirie nur das, was sie messen *will*: Wenn reale Veränderungen aber die datenerhebungsrelevanten Merkmale nicht betreffen, kann Empirie trotz ausdifferenzierter Methoden ignorant werden gegenüber auch massiven und fundamentalen Veränderungen. Dies lässt sich an einem Beispiel aufzeigen. Die erste Bildungs-Studie der OECD in Deutschland wurde 1973 vorgestellt.³⁹ Der Befund lautete damals: „Das bildungspolitische OECD-Länderexamen [...] ist für die Bundesrepublik alles andere als gut ausgefallen.“ Das deutsche Bildungssystem sei ineffektiv, ungerecht und unzeitgemäß. Die Empfehlungen lauteten: Das Schulsystem solle „einheitlich“ (6) werden, alle Unterschiede sollen „innerhalb der Schulen berücksichtigt und nicht durch Auswahl der Kinder für verschiedene Schultypen“ (60) verstärkt werden (länger gemeinsam lernen; Inklusion); Schule soll so umgebaut werden, dass sie die „Entfaltung der *Fähigkeiten*“ (Kompetenzen) (69) anstrebe: „Der Vorrang spezifischer Lerninhalte wird zurückgedrängt.“ (61)

Schule soll der Förderung der „*Fähigkeit* und des Verlangens“ „lebenslangen Lernens“ (61) dienen, dazu, die „vielfältigen Möglichkeiten des beruflichen Fortkommens und des lebenslangen Lernens [...] als Angehörige eines modernen Staates“ bewusst zu machen (61): „Bildungsziel ist es nicht, den Kopf eines jungen Menschen mit fertigen Meinungen und Fakten vollzustopfen, sondern ihm zu helfen, seine Fähigkeit zum selbständigen Denken zu entwickeln.“ (61)

Neben den beiden „großen Zielen“ (63) Adressatengemäßheit und „formale Bildung“ (65) wird als drittes großes Ziel der empfohlenen Reform die „Chancengleichheit“ ausgegeben – (die damalige Chiffre

³⁸ Art.: Empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. In: Böhm: Wörterbuch der Pädagogik, 176f.

³⁹ Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Seitenangaben im Fließtext.

für das, was heute als „Bildungsgerechtigkeit“ bezeichnet wird). Man möchte verhindern, dass „die Zukunft junger Leute größtenteils vom sozialen Status ihrer Eltern abhängt“ (65). Man möchte „Durchlässigkeit“, Förderung durch „Ganztagsschulen“, „so daß Kinder, die in ungünstigen häuslichen Verhältnissen leben, in ihren Bildungschancen nicht mehr ganz so sehr benachteiligt werden, wie das gegenwärtig der Fall ist.“ (63) „Unter diesen drei Gesichtspunkten muß das bis heute im Bildungssystem der BRD tatsächlich Erreichte leider als rückständig bezeichnet werden.“ (63) Gerade im Hinblick auf Chancengleichheit habe „die BRD eine wesentlich schlechtere Leistung aufzuweisen als viele vergleichbare Staaten, und gerade auf die Beseitigung dieser besonderen Unzulänglichkeiten richten sich viele Bemühungen“ (64)

Als Wege der Verbesserung wurden vorgeschlagen: Der „Wettbewerb zwischen den Ländern“ (62). Man plane, ein „nationales Curriculum-Institut“ zu gründen (94). Man möchte „Begabungsreserven [...] nutzen [um] das wirtschaftliche Wachstum“ zu erhalten, „ziemlich gut definierte [...] Ziele [oft in den Begriffen des wirtschaftlichen Wachstums]“ (66) anbieten, weil die Schulen „eine Schlüsselrolle“ dabei spielen, die „Anpassungsbereitschaft an Veränderungen innerhalb der Arbeitnehmer“ auszubilden (66).

Für die Hochschulen empfiehlt man die „Erhöhung der Zahl der Studienplätze“ (97), „klare Festlegung der Studienpläne und der Studiendauer“ (97), „Einführung eines ersten akademischen Grades, der jeder Hochschulausbildung und jedem Staatsexamen entspricht“ (97).

Die hinzugefügten Anmerkungen in Klammern machen es deutlich: Fast alles, was heute „nach PISA“ diskutiert wird, steht bereits in dieser kleinen Studie aus dem Jahre 1973, alle Vorschläge, die heute als *innovativ* angeboten werden, finden sich – zuweilen im gleichen Wortlaut, zuweilen dezenter formuliert als heute – schon dort. 40 Jahre nach den empirischen Erhebungen gilt offensichtlich genau das als „empirisch belegt“, was 1973 schon als empirisch belegt galt. Kann das stimmen? Und können die Reformvorschläge der „neuen“ Reformen nach PISA für unsere Gegenwart passen, wenn man sie schon 1973 als genau passend *für die damalige Zeit*

beschrieb? Die Texte der alten und der neuen OECD-Studien sind austauschbar – und zwar nicht nur die Rezepte und Empfehlungen – sondern auch die Analysen. In 30, in 40 Jahren hat sich laut OECD-Studien in Deutschlands nichts verändert. Immer noch ist das BRD Bildungswesen „mangelhaft“, immer noch werden Begabungsreserven nicht gefördert, immer noch produziert das Bildungswesen (und nicht etwa die Gesellschaft) Ungleichheit.

Wie kann es zu einem solchen Ergebnis kommen? Denn das Bildungssystem hat zusammen mit der Gesellschaft in Deutschland seit 1968 (dem Zeitraum der Datenerhebung) einen fundamentalen Wandel erlebt. Es gab eine sozial-liberale und eine christlich-liberale Regierungszeit; einen radikalen Umbau des Schulsystems von strenger Dreigliedrigkeit zur Auflösung der Dreigliedrigkeit; massive Migration; die Frauenemanzipation hat zu 50% und mehr Abiturientinnen geführt; es gab einen Autoritätsabbau im Schulwesen, eine Psychologisierung des Lernens, eine Sozialpädagogisierung des Lernens, mehrfache Lehrplanwechsel, völlig neue Didaktiken in fast allen Fächern usw.⁴⁰ Alles das hat den Schulalltag verändert, ist aber in den Statistiken nicht wahrgenommen worden. Offensichtlich konstruieren die OECD Statistiken Wirklichkeit – um dann 40 Jahre lang ein immer gleiches Reformprogramm stereotyp als Hilfe anzubieten: ... Einheitsschule, Ganztage, Inklusion, Kompetenz-Lehrpläne, Wettbewerb, Standards, Zentralisierung?

Liegt dieser Befund am selbstreferentiellen System und der Logik empirischer Forschung? Misst PISA mit dem falschen Instrument? PISA misst *irgendetwas* – etwas, was sich in Deutschland offensichtlich nicht verändert, auch wenn sich *alles* andere verändert?

Wenn das so ist, erfährt man aus den Studien nichts über das, was PISA angeblich messen will: die Qualität des deutschen Bildungssystems. *Die Indikatoren zeigen das, was sich verändert hat, nicht an.* Auch stellt sich die Frage, warum die Ratschläge, die diese Studie dann gibt, obwohl sie sie (streng methodisch betrachtet) nicht geben kann, trotz eines radikalen gesellschaftlichen Wandels und hinzukommender Veränderungen in den Schulen immer die gleichen sind? Nämlich: Einheitsschule, Ganztage, Inklusion, Kompetenz-

⁴⁰ Ich habe diesen Wechsel zusammengefasst in: Ladenthin: Zukunft und Bildung.

Lehrpläne, Wettbewerb, Standards, Zentralisierung – seit 40 Jahren nichts Neues: Und das, obwohl es täglich in den Schulen wirklich neue Probleme gibt. Könnte es sein, dass Empirie nichts als Ideologie produziert – und das mit feinsinnigen Methoden? Wie kann es sein, dass die Bundesrepublik eines der wohlhabendsten Länder der Welt ist, ihr aber seit immerhin 40 Jahren attestiert wurde, dass das Bildungswesen mangelhaft sei?

Offensicht beinhalten die empirischen Untersuchungen Probleme, die über die immanenten wissenschaftslogischen Probleme hinausgehen. Dazu nun einige Bemerkungen.

Dringend notwendig ist eine umfassende Analyse der PISA-Studien, beginnend mit den frühen Studien in den 70er Jahren; mit dem Zustandekommen der Studien, dem Forschungsdesign und den theoretischen Konzepten.

3. Zur Ökonomie der Empirie

In einer Stellungnahme des „DIPF“ wurde der Behauptung, dass ein „PISA-Durchgang“ eine dreistellige Millionensumme koste, widersprochen. Diese Behauptung „entspreche nicht den Tatsachen“. Als diese wurden dann folgende benannt: „Die internationalen Kosten für Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Studie liegen bei knapp 10 Millionen Euro für einen dreijährigen Durchgang; diesen Beitrag teilen sich die 70 Staaten“ – so dass pro Nation rund 74.000 Euro zu veranschlagen sind. „In Deutschland kommen 3 Millionen Euro für die Testdurchführung, Aufbereitung und nationale Auswertung hinzu.“ Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine Kontrollstudie, die im empirischen Bereich üblich ist, 13 Millionen Euro in Rechnung stellen müsste, denn eine solche Studie müsste ja „Entwicklung, Durchführung und Auswertung“ in eigener Regie erstellen. Diese Kosten kann weder ein einzelner Lehrstuhl/ eine einzelne Universität noch eine Gruppe von Forschern aufbringen. Es müssten umfangreiche Drittmittelanträge erstellt und langjährige Mitarbeiter mit der vagen Aussicht auf eine Finanzierung beschäftigt werden. Kurz: Die von den PISA-Autoren benannten Kosten befinden sich in einer Größenordnung, die es *faktisch* unmöglich macht, dass

Kontrollstudien erstellt werden können. Es entsteht also allein *auf Grund der ökonomischen Situation* ein Monopol (das in der Wirtschaft die Kartellbehörde aktivieren würde), das dem Grundsatz einer freien Wissenschaft widerspricht. Ein doch immenser Forschungsapparat mit hohen Kosten kann auf Grund seiner ökonomischen Ausstattungen Forschung vornehmen und veröffentlichen, die – auf Grund der Kosten – nicht mehr kontrolliert werden kann. *Es entsteht – einmalig in der Moderne – eine Forschung, die nicht mehr kontrolliert werden kann.*

Dieses Problem betrifft alle empirische Forschung in der Pädagogik: da sie kostenintensiv ist, besteht kaum die Chance, kontrollierende oder alternative Forschungen gleicher Größenordnung aufzustellen. *Zum ersten Mal in der Geschichte der Pädagogik entscheidet über das, was erforscht wird, nicht die innerscientifische Logik, sondern die finanzielle Ausstattung von Forschung.*

In der nichtempirische Forschung gab und gibt es Kontrollmöglichkeiten – durch Lektorate der Verlage und Zeitschriften, die die Manuskripte einer Vorprüfung unterzogen; durch eine wissenschaftliche Kritik, in der auf Probleme hingewiesen wurde und schließlich und massiv durch ergänzende und alternative Studien. Dies ist bei PISA nicht möglich: Die Kritik an den Studien kann sich nicht (im Unterschied zur hermeneutischen Kritik) der Mittel bedienen, die die Studie zur Erstellung ihrer Aussagen genutzt hat. Es entsteht ein Monopol auf Wahrheit – nicht aus ideologischer Absicht, wie in den totalitären Staaten des 20. Jahrhunderts, sondern allein aus den Kosten und der damit notwendigen Finanzierung. Um es zugespitzt zu sagen: Über Wahrheit wird durch Geld entschieden.

Es wäre eine Forschungsarbeit, die Finanzen der empirischen Studien aufzuzeigen: Was haben sie nachweislich gekostet? Was ist ihr finanzieller Nutzen? Wer hat die Kosten finanziert? Wie stark war der Einfluss der Kostenträger auf Ziel, Interesse und Inhalt und Ergebnis der empirischen Studie.

4. Zur Soziologie empirischer Studien

Empirische Studien sind so kostspielig, dass faktisch keine Vergleichsstudien angefertigt werden können: der wissenschaftliche Markt wird von den Geldgebern reguliert. Die These, dass deutsche Schulen Besseres und anderes besser lehren als das, was PISA misst, lässt sich empirisch nicht erhärten, weil es keinen Geldgeber gibt, der Interesse hätte, eine solche Studie zu finanzieren. D.h. faktisch setzen sich nicht Forschungsinteressen durch, sondern die Interessen derjenigen, die über Einfluss (Politik) oder Geld (OECD, Bertelsmann) verfügen. Damit wird das *Bild von der Wirklichkeit* durch jene bestimmt, die faktisch die Macht und das Geld haben, die empirischen Studien in Auftrag zu geben. Aufgrund dieses keineswegs wertfreien sondern interessegesteuerten *Bilds von der Wirklichkeit* werden politische Entscheidungen getroffen: Folglich werden Entscheidungen unter falschen bzw. verzerrten Voraussetzungen, auf Grund einer falschen, unausgewogenen Zurkenntnisnahme von Wirklichkeit getroffen. Die Behauptung von PISA-Autoren, man wolle Daten liefern auf Grund derer man sich entscheiden könnte, erscheint so als naiver Glaube, dass die unter Perspektive erhobenen Daten repräsentativ oder auch nur *ausgewogen* seien. Da es keine Kontrolluntersuchungen gibt, erscheinen die Maßnahmen der Politik dann in der Tat zu recht „alternativlos“. *Alternative Wirklichkeitsbilder wurden erst gar nicht erstellt.*

Eine der Kritiken an empirischen Studien ist, dass Empirie, obwohl sie sich als *wertneutral* versteht, zumeist *affirmativ* ist. Und zwar affirmativ im Sinne der Auftraggeber. Keine Studie kann nachgewiesen werden, in der Empiriker etwas herausgefunden hätten, was den Intentionen der Auftraggeber widersprochen hätte. Dies lässt sich am Beispiel der OECD-Studien von 1973 und in den 2000er Jahren illustrieren: Das Erkenntnisinteresse, die Befunde und sogar die Ratschläge, die man glaubt aus den Studien folgern zu können, sind in beiden Studien – trotz Weiterentwicklung der Wissenschaft – nahezu identisch. Die Interessenvertreter der OECD beauftragen die Forschung und bestimmen so nachweislich Befunde wie Ratschläge.

Es ist zudem unwahrscheinlich, dass geldmächtige Auftraggeber solche Forschungen unterstützen, die Ergebnisse liefern könnten, welche ihren Interessen widersprechen. Wir haben es also mit einer massiven Beeinflussung von Forschung durch die Interessen nicht-wissenschaftlicher und zugleich finanzkräftiger Gruppen zu tun. Forschung und Interesse sind so eng verbunden, dass die Rezipienten den Ergebnissen nicht mehr trauen können. Das hat Folgen gerade für die *unabhängige* empirische Forschung: Auch ihren Ergebnissen wird die Öffentlichkeit nicht mehr trauen, weil man ihr prinzipiell Interessenhaftigkeit unterstellt. Langfristig wird dies zu einem Misstrauen gegenüber der pädagogischen Wissenschaft insgesamt führen und damit der Wissenschaft insgesamt schaden.⁴¹

Eine der dringend anstehenden Aufgaben wäre es, eine Soziologie der zeitgenössischen empirischen Pädagogik anzustoßen: Was sind die Erkenntnisinteressen? Wer sind die Auftraggeber? In welches Konzept sind die Studien eingespannt?

5. Politik und Empirie

Die Politik fällt Entscheidungen auch auf Grund empirischer Daten. Diese Politikberatung ist das Ziel von PISA:

„Zielsetzung und Arbeitsweise der OECD [...] 2. Vergleichende Analysen, Prognosen, Empfehlungen – Standards, peer reviews, Identifizierung von best practice – Trends, zukunftsweisende Strategien (z.B. OECD Skills Strategy) 3. Unterstützung bei der Implementierung – Forum für Austausch unter den Mitgliedsstaaten – Unterstützung bilateraler Zusammenarbeit und

⁴¹ So heißt es im Referentenentwurf der NRW Landesregierung: § 71a „Transparenz bei der Forschung mit Mitteln Dritter. Das Präsidium informiert die Öffentlichkeit in geeigneter Weise über Forschungsvorhaben nach § 71 Absatz 1, insbesondere über deren Themen, den Umfang der Mittel Dritter sowie über die Person des jeweiligen Dritten. §§ 8 und 9 des Informationsfreiheitsgesetz gelten entsprechend. Wissenschaftsministerin Svenja Schulze: ‚Ich vertraue den Hochschulen, dass sie hier verantwortungsvoll informieren. Transparenz schafft Vertrauen – mangelnde Transparenz fördert Misstrauen.‘ Das hat sich gerade erst im vergangenen Jahr bei Themen wie Datensicherheit und Bankenregulierung gezeigt.“ http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/2014-01-14_HZG_Drittmittel.pdf.

policy learning – Förderung der Kooperation verschiedener nationaler Akteure (Politik, Wirtschaft, Experten, Praktiker).“⁴²

Da nun diese empirischen Studien auf Grund der Kostenlage fremd- oder sogar interessenfinanziert werden, entsteht die Gefahr der Interessenforschung. Aber auch wenn man diese Voraussetzung nicht macht, besteht Anlass zur Sorge: Da die Empirie nur Aspekte von Wirklichkeit erforschen kann, das Ganze aber nicht in den Blick kommt, da es keine Alternativforschung gibt, sind jene Entscheidungen suboptimal, die auf diesen Daten beruhen: denn es gibt keine Kontrolldaten, keine Alternativen. *Die Politik gerät in die Gefahr, auf Grund einseitiger und begrenzter sowie interessengesteuerter und nicht kontrollierter Informationen zu entscheiden, wenn sie die empirischen Studien zu dem Zweck nutzt, für den sie gedacht waren: als Entscheidungshilfe.*

Indem die Wissenschaft die Forschung nur in Auftrag nimmt, nicht aber – wie im Fall der OECD von den Autoren selbst bestätigt – finanziert, wird sie abhängig von jenen Interessengruppen, die diese Studien in Auftrag geben. Indem die deutschen Administrationen langfristige Verträge mit dem PISA-Konsortium und damit indirekt mit der OECD schließen, sind sie auch an deren Interessen gebunden: Das erklärt, warum die ersten Studien unter einer rot-grünen und die späteren Studien unter einer christlich-liberalen Regierung durchgeführt werden konnten: Änderungen waren nicht mehr möglich. Hier waltete nicht wissenschaftliche Objektivität (also Wertfreiheit), sondern eine *durchgehende* Interessenlage der OECD. Die Politik verzichtet auf ihren Gestaltungsfreiraum zugunsten einer übernationalen Organisation, die nach eigener Aussage eine bestimmte Wirtschaftsordnung und damit Wirtschaftspolitik vertritt. Parteien verzichten also auf ihre Selbstdarstellung als Wertegemeinschaft. Sie verzichten auf Gestaltung.

Aus pädagogischer Sicht können und sollen keine Wirtschaftsordnungen und politische Verhaltensweisen bewertet werden, es kann und muss nur darauf hingewiesen werden, dass mit der

⁴² Vgl. Höckel, Kathrin: Der Beitrag der OECD zur evidenzbasierten Politikberatung. AGBFN Tagung Qualitätssicherung in der Berufsbildungsforschung Wien, 13-14 September 2010. http://www.kibb.de/Hoeckel_AGBFN-Workshop_Wien.pdf.

Übernahme der OECD-Untersuchungen zugleich Implikationen über die Organisation von Wirtschaft übernommen werden – d.h. politische Parteien auf ihren Gestaltungsfreiraum verzichten. Speziell in der Schulpolitik geben sie damit ihre Handlungsmöglichkeiten an übernationale, nicht gewählte Organisationen ab: Eine solche Bildungspolitik wird nicht mehr in den Nationalstaaten gemacht.

Diese Situation überrascht allerdings – und dies umso mehr, als in der Bundesrepublik eine Bildungshoheit der Bundesländer gegenüber der Bundesregierung besteht. Durch die PISA-Studien geben die Bundesländer ihre grundgesetzlich zugestandene Gestaltungsfreiheit de facto an eine übernationale Organisation ab. Nur noch die Entscheidung, ob man einen Vertrag mit der OECD schließt, bleibt dem Gestaltungswillen der Länder zugestanden; nicht aber mehr, was erforscht wird. Zudem sind die PISA-Verträge so langfristige, dass Nachfolgeregierungen Konzepte fortführen müssen, auch wenn sie bildungspolitisch anders orientiert wären als die Vorgängerregierung. Die von der OECD finanzierten und in Auftrag gegebenen Studien entmachten de facto nationale Bildungspolitik.

Dabei ist nicht nur das Erkenntnisinteresse von der OECD bestimmt. PISA begnügt sich nicht mit der Zusammenstellung zugänglicher Daten. Vielmehr werden eigens Tests entwickelt und jene Institutionen öffentlich bloßgestellt, die schlechte Testergebnisse aufweisen. Damit misst PISA nicht nur, sondern behauptet die Geltung von Didaktischen Modellen, die zu den Tests geführt haben. Dies lässt sich am Beispiel der „Kompetenzorientierung“ nachweisen. Der Begriff der „Kompetenz“ war vor 2000 in der deutschen Pädagogik kaum gebräuchlich und wurde nicht einmal in einschlägigen Wörterbüchern aufgeführt. In einem begriffsgeschichtlichen Handbuchartikel weist etwa Heinz Heckhausen⁴³ darauf hin, dass der Begriff „Kompetenz“ 1959 von R.W. White „in die Motivationspsychologie eingeführt“ wurde – also keineswegs ein allgemeiner Grundbegriff der Psychologie ist oder war, sondern erst aus dem spezifischen Interesse dieser speziellen Richtung der Psychologie erklärbar (und nur für diese notwendig): „Mit Hilfe des K.-Begriffs hat White [...] versucht, die vielfältige Kritik zu integrieren [...]“ usw.

⁴³ Heckhausen: Kompetenz, 922.

Der Begriff wurde – so Heckhausen – in der Motivationspsychologie systematisch notwendig, weil er die „Entwicklung grundlegender Fähigkeiten“ bezeichnet, die weder angeboren noch das Ergebnis von (natürlicher) Reifung sind und „auch nicht ausreichend durch die klassischen Triebtheorien der Psychoanalyse und der psychologischen Lerntheorien erklärt werden können“⁴⁴. Das „Kompetenzkonzept“ ist also eine Arbeitshypothese („White nimmt [...] an [...])“). Kommentar Heckhausen 1976: „Theoretisch ist Whites K.-Begriff bis heute [1976] nicht weiterentwickelt worden.“

Nach den PISA-Studien wird der Kompetenzbegriff zum Leitbegriff der deutschen Lehrpläne: Ein bekannter und einflussreicher Schulpädagoge kommentiert: „Noch nie hat es in Deutschland eine so einseitige Top-down-Bewegung in der Steuerung der Schulentwicklung gegeben, wie seit Beginn dieses Jahrzehnts.“⁴⁵ Auslöser waren nicht etwa neue Einsichten in der Pädagogik, sondern die *Implementierungen* (OECD-Jargon) der PISA-Tests. D. h. ohne einen wissenschaftlichen Diskurs, der hinsichtlich einer für eine Kulturnation zentralen Frage wie der Umgestaltung ganzer Lehrplansysteme in allen Bundesländern erforderlich gewesen wäre, wird eine Reform des deutschen Bildungswesens allein auf Grund einer empirischen Erhebung durchgeführt: Die Erhebung misst also gar nicht (wie sie von sich selbst behauptet: „PISA erzeugt Daten“⁴⁶), sondern ist ein Mittel, bestimmte curriculare oder lehrplantheoretische Konzepte durchzusetzen.

D.h. eine kulturell vielfältige Nation wie Deutschland mit divergenten Traditionen (der ehemaligen BRD und der ehemaligen DDR) diskutiert nicht mehr darüber, was das Ziel ihres Bildungssystems sein soll, was Bildung im 21. Jahrhundert überhaupt bedeutet; sondern unter Umgehung einer solchen Diskussion werden Ziele und

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Meyer, Hilbert, zit. nach: http://www.uni-potsdam.de/zfl/06_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf. (S. 8). Zuletzt aufgerufen am 2.1.2014.

⁴⁶ Klieme, Eckhard / Olaf Köller / Olaf Prenzel: Wo die PISA-Kritik irrt – eine Stellungnahme zu den Thesen Wolfram Meyerhöfers. Zit. nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 10), zuletzt aufgerufen am 2.1.2014.

Konzepte der OECD bruchlos administrativ durchgesetzt. Eine Gesellschaft verzichtet also auf die Diskussion der Ziele, die sie sich selbst geben will. Ein bisher nicht gekannter Vorgang freiwilligen Identitätsverlusts.

Dieser Verzicht auf Rekonstruktion der eigenen Identität ist besonders problematisch, weil die Landesverfassungen aller Bundesländer und die einschlägigen Schulgesetze einen inhaltlichen Diskurs im Hinblick auf Bildungsziele fordern. Artikel 7 (1) der NRW-Landesverfassung lautet: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.“ Und weiter:

„Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung.“

So steht es in Ausdeutung des Grundgesetzes beispielsweise im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen. Die zentralen Begriffe sind auslegungsbedürftig; ihre Diskussion darf nicht durch empirische Untersuchungen unterlaufen oder ersetzt werden.

Angesichts der Vertragsschließung der Länder mit der OECD und angesichts der Macht, die Tests durchzusetzen und zusammen mit der Politik zu publizieren, werden die Inhalte der Landesverfassungen marginalisiert und bedeutungslos, denn die in den Verfassungen formulierten Bildungsziele und die Konzeption der psychometrischen Steuerung durch den funktionalistischen Kompetenzbegriff sind nicht ohne weiteres kompatibel. Zumindest würde man hier ausführliche Begründungen und nicht Verwaltungsakte erwarten. De facto hat eine Gesellschaft darauf verzichtet, sich über ihre Ziele zu verständigen. Stattdessen werden fertige Konzepte Dritter normativ gewendet und administrativ durchgesetzt. Die Landespolitik übergibt ihre Macht an die OECD. Dies ist ein Musterfall, dessen Zustandekommen einmal genau nachgezeichnet werden müsste.

Anzuregen wären empirische Studien, die aufzeigen, wie bildungspolitische Entscheidungen erheblichen Ausmaßes in die Politik gelangen,

wo Entscheidungsträger sitzen; wie sie beraten wurden; wer sie beraten hat, welche Interessengruppen wie auf die Bildungspolitik einwirken. Bisher konnten solche Studien kaum auf umfassendes Datenmaterial, ein großes Budget und internationale Verbindungen zurückgreifen. Hier ist erheblicher Forschungsbedarf.

Die Empirie wandelt sich in Zusammenarbeit mit der Politik von einem Instrument, das Daten erheben will, zu einem Mittel, mit dem konzeptionelle Entscheidungen durchgesetzt werden – über PISA hinaus⁴⁷. Die Empirie dient dazu, etwas durchzusetzen, was politisch argumentativ nicht durchsetzbar ist. Damit wandelt sich die Empirie – sie verliert ihre Wertneutralität. Sie ist keine wertfreie Forschung (ein „Diagnoseinstrument“), sondern Mittel zur Durchsetzung von Zielen. (Dass dabei bekannte Erhebungsmethoden verwandt werden, ist nicht zu bestreiten, ebenso, wie die Wissenschaftler selbst sicherlich persönlich integer sind und lediglich Aufträge ausführen).

6. Psychologie der Empirie.

Zur weiteren Beschreibung der Empirie möchte ich mich des sozialpsychologischen Begriffs der *Mentalität* bedienen:⁴⁸ Er beschreibt psychische Dispositionen eines Kollektivs, also immer wiederkehrende, überpersönliche Denk- und Handlungsmuster. Mentalitäten helfen zu erklären, warum unterschiedliche Gruppen zueinander affin oder nicht affin sind. Sie tragen zur Gruppenidentität ebenso bei wie zu einem formulierten Ethos einer Gruppe.⁴⁹

Sowohl die deutschen Autoren der PISA-Studien wie die Mitglieder des Beirats sind ausgewiesene Wissenschaftler, deren Unabhängigkeit

⁴⁷ Bultmann / Wernicke (Hg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann.

⁴⁸ Damit sind „Komplexe von Meinungen und Vorstellungen“ bezeichnet, die oft informell in Geltung gesetzt wurden – und daher überpersönliche Bedeutung haben, man kann kollektive Mentalitäten beschreiben, ohne sie einer Einzelperson zurechnen zu müssen. Rüschemeyer: *Mentalität und Ideologie*, 190. Auch die folgende Analyse betrifft nicht Personen, sondern überpersonelle Haltungen einer homogenen Gruppe.

⁴⁹ In der Geschichtsforschung ist dieses Modell erprobt: Dinzelsbacher (Hg.): *Europäische Mentalitätsgeschichte*.

und Authentizität ohne jeden Zweifel ist. Zugleich aber arbeiten sie in einem Gefüge, das sie zu Beauftragten von großen Verbänden, deren Ideologie und deren Geldmitteln macht: Sie arbeiten also in einem eingeschränkten Freiheitsrahmen. Zu fragen ist, wie Empiriker, auf die diese Arbeitsbedingungen kollektiv zutreffen, die möglicherweise konfligierenden Interessen verarbeiten. Dazu einige Beispiele:

Auf die Unterstellung „Es gibt keine einzige politische Entscheidung, die aus PISA ableitbar wäre“ antworten die Autoren Eckhard Klieme, Olaf Köller und Manfred Prenzel (die, nach eigener Aussage, „den Vorstand des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien“ bilden):

„Diese Kritik geht von der Annahme aus, politische Entscheidungen müssten aus empirischen Erhebungen ‚ableitbar‘ sein. Das ist wissenschaftstheoretisch falsch und geht politisch an der Realität vorbei. Die Politik kann Befunde des Bildungsmonitorings zur Kenntnis nehmen, um zu erkennen, wo Probleme liegen, muss dann aber weiteres Wissen, Erfahrungen, oder auch schlichte Setzungen hinzunehmen, um Entscheidungen zu treffen.“⁵⁰

Hier wird noch einmal die Tradition der Wertfreiheit im Selbstverständnis der empirischen Forschung betont. PISA sei ein „Diagnoseinstrument“⁵¹ und „PISA fordert zu gar nichts heraus, sondern PISA erzeugt Daten“⁵².

Auf die Frage: Die „Pisa-Studie hat die deutsche Bildungspolitik stark beeinflusst. Welche Reformen führen Sie direkt auf Pisa zurück?“ antwortet „PISA-Koordinator“ Andreas Schleicher: „Es gibt ein ganzes Bündel davon.“⁵³ Und das zählt er dann auf.

Was gilt nun? Das, was der „Vorstand des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien“ sagt (und was wissenschaftstheoretisch nachvollziehbar ist) oder das, was der „PISA-Koordinator“

⁵⁰ Klieme / Köller / Prenzel: Wo die PISA-Kritik irrt – eine Stellungnahme zu den Thesen Wolfram Meyerhöfers. Zit. nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 8).

⁵¹ Ebd. (Punkt 1).

⁵² Ebd. (Punkt 10).

⁵³ Schleicher; „Es wird zu wenig wirklich gelernt“.

sagt (aber „wissenschaftstheoretisch falsch“⁵⁴ sei – wie Eckhard Klieme, Olaf Köller und Manfred Prenzel es bewerten)?

An diesem Widerspruch ließe sich die Problematik empirischer Forschung in der Pädagogik aufzeigen: Sie darf nur – dem eigenen Verständnis nach – „Diagnoseinstrument“ sein, Messgerät also – denn nur dann ist sie, was sie dem eigenen Verständnis nach auszeichnet – nämlich „wertneutral“ (d.h. nicht ideologisch, parteipolitisch gebunden). Aber genau dies lässt das Selbstbild des Empirikers als das des am *Fundamentalen* arbeitenden Wissenschaftlers nicht zu. So kommt es zur beschriebenen in sich widersprüchlichen Mentalität, beides zu wollen, „nur“ zu beschreiben und doch alles zu beeinflussen.

Ob es sich hierbei um eine umfassende Denkstruktur handelt, ließe sich durch eine breite Untersuchung empirischer Arbeiten überprüfen. Die Vermutung liegt nahe, wie ein Beispiel mit völlig anderen Autoren zeigt: Ein aus Vertretern von Wissenschaft und Wirtschaft gebildeter Aktionsrat formuliert: „Der AKTIONSRAT BILDUNG möchte aus seinen Analysen zum Stand des deutschen Bildungssystems Handlungsempfehlungen für die Politik *ableiten*.“⁵⁵. Die empirischen Analysen („Diagnosen“) sollen also Möglichkeiten zum Deduzieren von Handlungsempfehlungen geben – es ist die

⁵⁴ Klieme / Köller / Prenzel: Wo die PISA-Kritik irrt – eine Stellungnahme zu den Thesen Wolfram Meyerhöfers. Zit nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 8).

⁵⁵ Vgl, etwa: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. (47; Originalschreibweise; letzte Hervorhebung von mir, V.L.). Dort heißt es: „Um der keineswegs ausgerotteten [!, V.L.] Vorstellung, die Geschlechterdifferenz sei das Produkt einer phylogenetischen, womöglich gar ‚natürlichen‘ Entwicklung und Konstellation, zu begegnen, werden in den Kapiteln 2.2, 2.3 und 2.4 kumulierte soziologische, neurowissenschaftliche und psychologische Befunde zum geschlechtsspezifischen Rollenverhalten, zur Nichtdifferenz hirnanatomischer und physiologischer Sachverhalte und zur ontogenetischen, psychologischen Entwicklung von Geschlechtsstereotypen dargelegt. Eines ist vollkommen unstrittig [!, V.L.]: Es existiert keine angeborene neurologische oder psychologische Differenz zwischen den Geschlechtern [...].“ (15). Das Erstaunliche ist, dass die Daten aus den Naturwissenschaften mit dem augenblicklichen Beschäftigungsprogramm des Verbandes korrelieren. Wirtschaftspolitik wird hier – wie beim antiken Pharao – aus der Natur abgeleitet.

gleiche Mentalität, wie sie oben beschrieben wurde. Als weiterer Hinweis auf die vermutete Mentalität mag ein Zitat ähnlicher Widersprüchlichkeit aus den PISA-Studien selbst dienen: Wie verträgt es sich mit einer empirischen, also messenden, Studie, wenn der Hauptverantwortliche schreibt: „Man muss sich im Klaren darüber sein, dass die PISA-Tests [...] ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist“⁵⁶. Was nun – Diagnoseinstrument („Test“) oder Normativität („Bildungstheorie“)?

Dazu passt eine Formulierung, die vielleicht nur ein sprachlicher Lapsus ist – aber gerade deswegen für eine Mentalität erhellend: „PISA selbst bestimmt die Probleme.“⁵⁷ Nach dieser Formulierung bildet die empirische Forschung reale Probleme nicht ab, sondern „bestimmt“, *was ein Problem ist* – und daher auch ein Problem für andere zu sein hat. Entweder weiß der Sprecher nicht, was er mit einem solchen Satz eingesteht – nämlich die Bestätigung, dass die PISA-Forschungen im hohen Maße ideologiekalt sind, weil sie „bestimmen“, was ein Problem ist und was nicht – oder er hat hier genau dies bewusst eingestanden – und damit gegen die Grundregeln der eigenen Forschung verstoßen.

Wie verträgt sich die Idee der Wertfreiheit der empirischen Forschung mit Aussagen eines PISA-Diagnostikers wie: „Der Weg zum zweigliedrigen Schulsystem in vielen Bundesländern ist ein ganz wichtiger Schritt.“⁵⁸ Hier wird genau das vorgeführt, was immer von den Empirikern bestritten wird: es werden Ratschläge erteilt, die auf empirischer Forschung *beruhen* sollen – zugleich wird aber behauptet, dass das nicht ginge. In den Worten des „Vorstands des Zentrums für internationale Vergleichsstudien“: PISA ist „ein Diagnoseinstrument für die Bildungspolitik. Wege zur Verbesserung ergeben sich daraus in der Tat nicht unmittelbar. [...] PISA selbst bestimmt die Probleme, aber nicht die Lösungen. Das

⁵⁶ Baumert u.a.: PISA 2000, 19.

⁵⁷ Klieme / Köller / Prenzel: Wo die PISA-Kritik irrt – eine Stellungnahme zu den Thesen Wolfram Meyerhöfers. Zit. nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 1).

⁵⁸ Schleicher: „Es wird zu wenig wirklich gelernt“.

sehen die Bildungsforscher, die an PISA arbeiten, sehr wohl.“⁵⁹ Ganz offensichtlich weiß hier der eine nicht, was der andere sagt. Dies scheint kein Zufall, sondern eine grundlegende Struktur der Mentalität zu sein.

Eine Auffälligkeit ist der Umgang der PISA-Forschung mit der Forschungslage insgesamt. Sie bezeichnet die eigenen Arbeiten als „state-of-the-art“ – also als augenblicklich am weitesten entwickelte Forschung in der Pädagogik. „Der OECD ist es mit PISA gelungen, ein Erhebungsprogramm [...] international einzuführen [...], das inhaltlich wie methodisch dem state-of-the-art entspricht.“⁶⁰ Es fragt sich, ob es klug ist, den Beitrag der eigenen Forschung gleich mit zu bewerten und mit dieser Bewertung zu veröffentlichen – so dass sich Kritik eigentlich erübrigt. Es ist, als wenn ein Romanautor die Rezension seines Buchs gleich mit ausliefert. Hier zeigt sich Mentalität – eine Stilfrage, eine Haltung.

Es fragt sich allerdings inhaltlich weiter, welches Verhältnis zu sich selbst das Mitglied der Wissenschaftsgemeinschaft hat, das seine eigenen Arbeiten als „state-of-art“ bezeichnet – und damit anderen Forschungen diesen Rang abspricht. Hier maßt sich eine Forschungsrichtung an, *über Forschung insgesamt richten* zu können. Hier kommt so etwas wie *Fundamentalismus* auf.

Umgekehrt werfen PISA-Autoren anderen Forschungsrichtungen vor, nicht dem Forschungsstand entsprechend zu argumentieren: „Die Fragwürdigkeit liegt jedoch in der Vorgehensweise des Autors, die dem *state of the art* nicht entspricht, und nicht etwa in der Studie selbst.“⁶¹

Es fragt sich, *nach welchen Kriterien* man den besten Stand einer Wissenschaft bewertet – zumindest werden sie vom Autor nicht ausgewiesen. Was aber ausgewiesen ist, ist die wissenschaftliche *Literatur*, die in den PISA-Studien benutzt wurde. Und da fällt auf,

⁵⁹ Klieme / Köller / Prenzel: Wo die PISA-Kritik irrt – eine Stellungnahme zu den Thesen Wolfram Meyerhöfers. Zit. nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 1).

⁶⁰ Prenzel u.a.: PISA 2006, 33.

⁶¹ Klieme: Bildung unter undemokratischem Druck?

dass Forschungen mit anderer als empirischer Grundlage so gut wie gar nicht aufgenommen bzw. zitiert (oder auch nur als konsultiert erwähnt) werden. Die reichhaltige historische Forschung zur Frage von Bildungszielen wird überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. (Man möchte fragen, wie man den „state-of-the-art“ bestimmen kann, wenn man die Forschungsgeschichte gar nicht kennt – d.h. sich mit ihr nicht erkennbar auseinandersetzt?) Nicht-empirische Arbeiten werden nicht herangezogen; und es folgt auch keine indirekte Auseinandersetzung mit ihnen. Nicht nur also ist auffällig die Mentalität, dass die Autoren selbst sich als „state-of-the-art“ bezeichnen, aber gar nicht zeigen, inwiefern sie (abgrenzend, affirmativ) in Beziehung zu anderen Arbeiten stehen. Es werden zudem auffällig jene (auch aktuelle) Autoren überhaupt nicht erwähnt, die kritisch zur eigenen Position sind. Mag dies in der ersten PISA-Studie noch nachvollziehbar sein – weil es bis dahin keine Kritik an PISA-Autoren gab: Aber spätestens ab der zweiten Studie würde man erwarten, dass die bildungstheoretische und fachdidaktische Kritik wissenschaftlich, d.h. systematisch aufgearbeitet wurde. Die wissenschaftlichen Texte behaupten – ohne Auseinandersetzung mit fremden Positionen – ihre eigenen Anschauungen. Das ist eine Mentalität, die im pädagogischen Bereich traditionell eher unüblich ist. Üblich wäre die authentische Aufarbeitung des Forschungsstandes, die Auseinandersetzung mit ihm, die Kritik anders gelagerter Konzepte – und dann die eigene Arbeit.

Kritiker kommen kaum zu Wort: Stattdessen werden die Autoren auf Grund der Medienwahl kritisiert: „Sein Verständnis“, heißt es über einen Kritiker, sei „nicht in der einschlägigen Forschung verankert.“ (Sind es denn die Konzepte der PISA-Autoren? Die Literaturverzeichnisse lassen erkennen, dass man eine solche Verankerung gar nicht erst versucht hat.) „Vielleicht deshalb publiziert Herr (XY) seine Kritik nicht in wissenschaftlichen Zeitschriften, sondern in Tageszeitungen oder Verbandszeitschriften. Dort kann

man einfach eine Meinung äußern ohne nachweisen zu müssen, dass sie dem Stand der Forschung entspricht.“⁶²

An dieser Äußerung zeigt sich (und es wird von den Autoren bestätigt), wie sehr *exkludierend* solch Auftragsforschung allein durch die Art der Finanzierung tatsächlich ist: Während den Autoren der PISA-Studie Publikationen zugänglich sind, die von der OECD finanziert wurden, zudem der Apparat der Bundepressekonferenz (2013 mit einer 20 minütigen Dokumentation im Sender PHOENIX) und ein eigener Apparat im DIPF (der Presseerklärungen abgeben kann), müssen die Kritiker ihre Buchpublikationen selbst finanzieren (bei so spezialisierter Forschung wird kaum ein Verlag das Risiko einer Buchveröffentlichung eingehen), haben keine quasi staatliche organisierte Öffentlichkeit und müssen von sich aus den Kontakt zu Publikumsorganen suchen: *Genau diese faktische publizistische Begrenzung wird ihnen jetzt aber vorgeworfen und als Mangel an Wissenschaftlichkeit ausgelegt.* Statt sich also mit Sachargumenten auseinanderzusetzen, benutzt man die bekannten Strategien zur Diffamierung des Gegners – z. B. ihn als unwissenschaftlich zu bezeichnen. Nicht die empirische Wissenschaft, sondern die Wissenschaftler selber entfernen sich von der Rationalität und Offenheit, auf die Wissenschaft verpflichtet ist. Wäre die Kritik an PISA unwissenschaftlich, wäre es ja ein Leichtes, sie zu widerlegen, ohne den Kritiker als inkompetent und unzeitgemäß (state-of-the-art) zu diffamieren. Dies müsste allerdings an dem Ort geschehen, an dem PISA sich artikuliert: in den Studien.

Allein die Literaturverzeichnisse in den PISA-Studien dokumentieren, dass sich die PISA-Autoren nicht der zeitgleichen Wissenschaft zu ihren Themen versichert haben (nicht in dem Umfang und der Tiefe, wie es für eine Studie mit dieser beabsichtigten Wirkung geboten wäre) und mit kritischen Positionen insofern nicht, als sie sie bei der Erstellung des eigenen Konzeptes aufgenommen und entkräftet hätten. PISA – so die Mentalität – setzt die eigene Position, behauptete, sie sei jetzt „Stand der Forschung“ – ohne dies zu

⁶² Klieme / Köller / Prenzel: Wo die PISA-Kritik irrt – eine Stellungnahme zu den Thesen Wolfram Meyerhöfers. Zit. nach: <http://www.dipf.de/de/im-focus/wo-die-pisa-kritik-irrt> (Punkt 8).

erweisen und die Kriterien auszugeben, an denen der Stand der Forschung zu bemessen wäre.

Ein Beispiel, wie wenig das, was PISA erforscht, Stand der Forschung oder auch nur wenigstens neu wäre, soll nun inhaltlich an einem Beispiel verdeutlicht werden.⁶³ Eine der ersten Studien trägt den überraschenden Titel: *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie Pisa 2000*. Paris 2001.⁶⁴ Der Titel ist ein Allgemeinplatz – suggeriert aber, alle anderen Konzeptionen der Pädagogik würden kein Programm des Lernens für das Leben enthalten. Aber hier wird eine Trivialität als Besonderheit und Markenzeichen ausgegeben: PISA misst nach eigener Angabe „Basiskompetenzen“; gemeint sind Voraussetzungen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Was unter „Teilhabe“ zu verstehen ist, wird in folgendem Zitat deutlich:

„Der Gedanke der notwendigen Universalisierung der Basisqualifikationen wird in der angelsächsischen *Literacy*-Diskussion mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. [...] Dieses Konzept von Literalität steht auch *im Hintergrund* der internationalen Rahmenkonzeption von PISA.“⁶⁵

Die PISA-Autoren beschreiben dies weniger präventiv am Beispiel: „Mathematische Kompetenz ist die Fähigkeit, mathematisches Denken zu entwickeln und anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen zu lösen.“⁶⁶ Es geht also um anwendungsbezogenes Lernen – ein Konzept, das in der beruflichen Bildung seit je Standard war: „Die funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA, die der Bewährung der Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung zumisst, ist nicht neu.“⁶⁷ Das ist richtig – allerdings erfolgt dann ein Bezug zu anderen funktionalistischen Studien, nicht aber zu jenen Konzepten, die

⁶³ Ich greife anfänglich auf ältere Untersuchungen von mir zurück.

⁶⁴ OECD: *Lernen für das Leben*; Baumert u.a. (Hg.), Pisa 2000.

⁶⁵ Baumert u.a.: PISA 2000, 20.

⁶⁶ http://www.eubildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2007_kom_brochure_referenzrahmen.pdf.

⁶⁷ Baumert u.a.: PISA 2000, 19.

historisch diesen Ansatz schon einmal versucht hatten. Um es fachsprachlich zusammenzufassen: Die Aufgabe des Bildungssystems wird hier als Vorbereitung auf die Berufswelt gesehen („Employability“). Das Ziel soll erreicht werden durch eine Theorie der (fachübergreifenden und domänenspezifischen) formalen Bildung: „Kompetenzen“. Dieses Konzept wird als innovativ ausgegeben, andererseits aber als nicht „neu“ bezeichnet. Was nun?

Nun zeigt die Geschichte der Pädagogik, dass dieses Konzept (bis hin zur formalen Bildungstheorie der Kompetenzen) eines jener Konzepte ist, die in der Pädagogik kontinuierlich seit der Antike exploriert wurden. Als Hinweise seien die Nennung der Bildungskonzeption der Philanthropen genannt bis zurück zu Konzepten des griechischen Sophismus – die alle genau die Berufsfähigkeit als Ziel pädagogischen Bemühens ausgegeben hatten. Dieses Ziel sollte erreicht werden, indem man nicht Inhalte lehrte, sondern Kompetenzen – so, wie man sie z. B. in den griechischen Rednerschulen einübte: Es ging dort z. B. um gegenstandsunabhängige Einübung von öffentlicher Beredtheit – um Kommunikationskompetenz. Die Theorie des berufsweltbezogenen Lernens durch Qualifikation formaler Operationen lässt sich durch die gesamte Geschichte der Pädagogik nachverfolgen. Selbst Humboldt zeigte – in seiner Betrachtung der Funktion antiker Sprachen und einer Theorie der Bildung der „Kräfte“ – Ansätze formaler Bildung – bis hin zu der „*Theorie der formalen Bildung*“ von Erich Lehmensick aus dem Jahre 1926.⁶⁸ Das funktionalistische Konzept ist in der Tat „nicht neu.“⁶⁹ Warum behauptet man es dann als innovativ – sogar als „Paradigmenwechsel“?: „Mit Pisa habe ein ‚Paradigmenwechsel in der Bildung‘ begonnen, sagt Bundesbildungsministerin Annette Schavan.“⁷⁰

Auch die Kritik an diesen Konzepten ist seit der Antike bekannt und je nach Zeitumständen appliziert worden: Bei Aristoteles ist es der Gedanke, dass zwischen dem Erwerb inhaltlicher Planungsfähigkeit und dem Einüben funktionaler Kompetenzen (wir würden sagen: zwischen Bildung und Ausbildung) unterschieden werden

⁶⁸ Lehmensick: Die Theorie der formalen Bildung.

⁶⁹ Baumert u.a.: PISA 2000, 19.

⁷⁰ Kahl: Das Ringen um PISA.

muss: Die funktionale formale Ausbildung schrieb er den Sklaven zu, die Fähigkeit inhaltlich Zwecke setzen zu können, ihren Herren. Eine solche Zweiteilung der Menschen lassen die modernen Verfassungen gar nicht mehr zu: Folglich muss jedes Bildungskonzept funktionale und inhaltliche Aspekte so unterrichten, dass ihre Beziehung deutlich wird. Dies will PISA erklärtermaßen nicht. PISA geht es – in eigenen Worten – „um ‚Bewährung in Anwendungssituationen‘“⁷¹ – nicht um die Frage, wie man lernt, solche Anwendungssituationen zu schaffen und zu bewerten. Fragen zum Sinn von Funktionen gehören aber zum Gegenstand aller Bildungsprozesse.

Seit der Antike lässt sich dieses Konzept nachzeichnen: So fordert *Platon*, nicht operationalisierbare Tugenden zu lehren, sondern die Tugend – also die Reflexion auf das, was gut ist. So sieht *Augustinus*, dass nicht die Orientierung an der Gesellschaft („Bewährung in Anwendungssituationen“), sondern an den Ideen von Wahrheit und Sittlichkeit geschichtliche Entwicklung überhaupt erst möglich macht. So nimmt *Rousseaus* Unterscheidung zwischen Mensch und Bürger in der Aufklärung die Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung auf: „Der natürliche Mensch ist sich selbst alles. Er ist die ungebrochene Einheit, das absolut Ganze, das nur zu sich selbst oder seinesgleichen eine Beziehung hat. Der bürgerliche Mensch ist nur eine Bruchzahl, die von ihrem Nenner abhängig ist und deren Wert in ihrer Beziehung zum Ganzen besteht, das heißt dem gesellschaftlichen Ganzen“⁷²: Damit ist die Ausbildung zu einem gesellschaftlich nützlichen Zweck abgegrenzt von der Bildung, die der Person gilt:

„Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserm künftigen Beruf Menschen blieben! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsre schönste *Bildung* und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle.“⁷³

Die Reihe der Kritiker funktionaler Bildungstheorien lässt sich bis in die Gegenwart verlängern.

⁷¹ Baumert, u.a.: PISA 2000, 19.

⁷² Rousseau: *Emile*, 112.

⁷³ Herder: *Schulreden*, 62f.

Die Kritik an formalen Bildungstheorien (wie sie die von PISA beförderten Kompetenztheorien sind) läuft darauf hinaus, dass formale Bildungsziele kultur- und wahrheitsneutral sind und Wertfragen ausschließen; um es scharf konturiert zu sagen: Zur Lektüre eines Hitlertextes und eines Bibeltextes sind formal die gleichen Kompetenzen notwendig; einer Gesellschaft kann es aber nicht gleichgültig sein, an welchen Inhalten die nachfolgende Generation lernt, diese Gesellschaft weiterhin zu gestalten. Auch diese Kritik ist seit der Antike jedes Mal dann formuliert worden, wenn in der Bildungsverwaltung formale Bildungstheorien protegiert wurden. (Die älteste Kritik stammt von *Platon* – und trifft immer noch den Kern des Konzepts:

„Die Sachen selbst braucht sie [d. i. die Redekunst, V. L.] nicht zu wissen, wie sie sich verhalten, sondern sie muß nur einen Kunstgriff der Überredung herausgefunden haben, so daß sie das Ansehen bei den Nichtwissenden gewinnt, mehr zu wissen als der Unwissende.“⁷⁴

Die grundlegende Kritik stammt von *Rousseau*, im deutschen Sprachbereich von Friedrich Philipp Immanuel *Niethammer*⁷⁵, von *Humboldt* oder – sehr umfangreich – von Wolfgang *Klafki*⁷⁶. All dies ist bekannt – allerdings nicht in den Literaturverzeichnissen der PISA-Autoren dokumentiert.

Wie soll man nun als historischer Pädagoge erklären, dass eine ganze Ausrichtung einer finanzmächtigen Institution wie der OECD eine der ältesten und zugleich bis in die Gegenwart aktuellen Idee der Pädagogik als „Stand der Forschung“, als State of the Art, als Innovation, ja sogar als „Paradigmenwechsel“ ausgibt?

„Der Kompetenzbegriff gewinnt in der Bildungstheorie und Schulpolitik zunehmend an Bedeutung. In Deutschland ist dies zu einem wesentlichen Teil eine Reaktion auf die PISA-Studie von 2000/2001, die nicht abrufbares Wissen (Sach- oder Methodenwissen) der Schülerinnen und Schüler abprüfte, sondern Kompetenzen wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz. Dies kommt einem *Paradigmenwechsel* gleich; von einer ‚Input-Orientierung‘ auf Lehrpläne, -mittel und -

⁷⁴ Platon: *Gorgias*, 459c.

⁷⁵ Niethammer: *Der Streit des Philanthropinismus*.

⁷⁶ Klafki: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.

maßnahmen hin zu einer ‚Output-Orientierung‘ auf sogenannte Bildungsstandards.“⁷⁷

Ein Historiker fragt sich: Ignorierten oder verdrängen die PISA-Autoren jene kritischen Einwände, so dass sie die eigenen Forschungen als „state-of-the-art“ überschätzen? Kannten sie die Untersuchungen zur formalen Bildungstheorie nicht, so dass sie diese seit langem bekannten Forderungen als Innovation vorstellen? Das ist ja kaum vorstellbar, wenn man sich Qualifikationen der Autoren ansieht. Warum aber verweisen sie nicht auf ihre Vorläufer? Warum lassen sie zu, dass als *Paradigmenwechsel* bezeichnet wird, was seit er Antike bekannt ist? Und besonders: Warum gehen sie nicht auf die Kritik ein, die an diesen Konzepten geübt wurde? Wie kann die eigene Position so geschichtslos begründet und der Öffentlichkeit als „state-of-the-art“ vorgestellt werden? Es muss eine eigene Mentalität sein, die hinter einem solchen Verhalten steht.

Dieses Ausblenden von ganzen Forschungszweigen lässt sich auch an fundamentalen Entscheidungen aufzeigen. Fragt man etwa, wie empirische Studien die Auswahl der Kriterien oder Konzepte begründen, stößt man – personenunabhängig – auf einen immer wiederkehrenden Begründungstypus: Im deutschen Sprachbereich erfreut sich z. B. die Kompetenzdefinition von Weinert großer Beliebtheit – eine Begründung für die bevorzugte Nutzung gerade dieser Begriffsbestimmung gegenüber anderen fehlt allerdings. Im „Klieme-Gutachten“⁷⁸ liest man nur: „Weinert (z.B. 2001) hat in seinen einflussreichen Publikationen immer wieder darauf hingewiesen, [...]“ (S. 27). Oder:

„In einer *Überblicksarbeit* zeigte der Erziehungswissenschaftler und Psychologe Franz Weinert (1999), dass eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbegriffe verwendet wird, die eine weite Spanne abdeckt von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten. Soll der Kompetenzbegriff zur Grundlage für bildungspolitische Veränderungen

⁷⁷ http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29. Abgerufen am 22.12.2013. Hervorheb. von mir, V.L.

⁷⁸ BMBF: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.

gemacht werden, wie dies bei der Entwicklung von Bildungsstandards der Fall ist, ist eine Übereinkunft im Sprachgebrauch notwendig. *Weinert argumentierte überzeugend*, dass die tragfähigste Definition von Kompetenz diejenige ist, die in dem Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. Die Expertiseforschung beschäftigt sich mit der Untersuchung von leistungsfähigen Experten in einem bestimmten Fach bzw. Gegenstandsbereich – in der Expertiseforschung als ‚Domäne‘ bezeichnet. Der dort verwendete Kompetenzbegriff *lässt sich hervorragend* auf den schulischen Bereich übertragen. Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff.“ (S. 72; Hervorheb. v. mir, V.L.)

Leider erfährt man nicht, warum sich der Kompetenzbegriff „hervorragend“ auf die Schule übertragen lässt. Es bleibt bei der Behauptung. Behauptungen werden als Behauptungen weitergeleitet und verfestigen sich.

Dass dies kein Zufall sondern vermutlich Mentalität ist, mag sich an anderer Stelle zeigen: Der renommierte Psychologe Niclas Schaper, tätig am „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“⁷⁹, beschreibt den Begriff ‚Kompetenz‘:

„Das Konstrukt ‚Kompetenz‘ wird in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt sehr unterschiedlich aufgefasst und definiert. Man ist sich relativ einig darüber, dass Kompetenzen die Voraussetzungen widerspiegeln, die zur Bewältigung komplexer, meist beruflicher Aufgaben erforderlich sind. Jedoch gibt es unterschiedliche Ansätze, wie man diese Voraussetzungen konzeptualisieren und beschreiben kann.“⁸⁰

Es fragt sich: Wer ist „man“ und was heißt „relativ“? Gilt hier die Mehrheitsmeinung, so dass das, was massenweise publiziert wurde, folglich auch inhaltlich richtig sein muss? Und wie kann eine Aussage, die sich selbst schon als „relativ“ bezeichnet, einen Geltungs-

⁷⁹ [http://www.komdim.de/index.php?id=41&tx_p2komdim_pi6\[expertuid\]=29&cHash=1360038858](http://www.komdim.de/index.php?id=41&tx_p2komdim_pi6[expertuid]=29&cHash=1360038858), zuletzt aufgerufen am 2.1.2014.

⁸⁰ http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Arbeits-_Psychologische_Kompetenzforschung.pdf.

anspruch erheben? Alles andere Wissen ist dann ja auch relativ – und wäre dieser Auffassung nach gleich gültig.

Der Verfasser fährt dann fort: „Aus Sicht des Autors lassen sich vor allem folgende Arten eines psychologisch fundierten Kompetenzverständnisses unterscheiden.“ Die wissenschaftliche Offenheit erscheint wie eine subjektive Bewertung – die selbstverständlich niemandem abzusprechen ist, aber doch einer sachlichen Reserviertheit Ausdruck gibt: Es wird ein persönlicher Blick auf eine Sache gegeben. Aber ist dieser Blick mehr als nur „relativ“?

Es ist die gleiche Mentalität: Man passt sich dem an, was „allgemeine Auffassung ist“, was sich durchgesetzt hat – so, als könne man das überhaupt statistisch erheben und aus der Statistik den Wahrheitswert einer Aussage ablesen. Nicht die argumentative Begründung, sondern das angebliche (aber gar nicht nachprüfbar) Faktum eines tatsächlichen Erfolgs einer „Konstruktion“ (Schaper) wird als Wahrheit angenommen. Dabei wird nicht beachtet, wie denn die (politischen, publizistischen) Verhältnisse sind, unter denen sich eine Meinung durchsetzt. Es zeigt sich ein naives Vertrauen in den Marktcharakter von Öffentlichkeit: Wer recht hat, setzt sich durch.

Es wurde versucht, einige Mentalitäten in der empirischen Forschung aufzuzeigen – exemplarisch an signifikanten Beispielen. Diese Mentalitäten beeinflussen die wissenschaftliche Arbeit und die Kommunikation innerhalb eines Forschungsparadigmas. Sie haben insofern öffentliche Bedeutung, als die Öffentlichkeit davon ausgeht, dass in der Wissenschaft auf Wahrheit zielende Aussagen ohne Ansehen der Person und persönlicher Vorlieben formuliert werden. Die Mentalitätsanalysen zeigen aber, wie sehr die wissenschaftliche Arbeit von in sich widersprüchlichen und typischen (d.h. personenunabhängigen) Denkbewegungen – von Mentalitäten eben – bestimmt ist.

Es wäre eine notwendige Aufgabe, zur Verbesserung der Kommunikation zwischen empirischer und theoretischer Pädagogik sowie zwischen empirischer Pädagogik und Öffentlichkeit, die Mentalität empirischer Forschung zu beschreiben – besonders in jenen Aspekten, in denen sie die Wissenschaftlichkeit der eigenen Arbeit beeinflusst. Wissenschaft wird von Menschen gemacht – und die spezifischen Denkweisen dieser

Menschengruppe sollten beschrieben werden, um das Verhältnis von Forschung und Mentalität offenzulegen.

7. Zur Ethik der Empirie

Die Regeln empirischer Forschung liegen offen; sie ist, wie alle Forschung, auf Wahrheit verpflichtet. Dass Wahrheit eine regulative Idee, aber kein Faktum ist, muss als Grundvoraussetzung akzeptiert werden. Daher ist Empirie nicht objektiver als andere Wissenschaft auch. Sie deckt vielmehr nur einen Teilbereich der Wirklichkeits-erfassung ab – bedarf aber der nicht-empirischen Wissenschaften, um überhaupt arbeiten zu können. Die Mentalität der Wertfreiheit darf sich keine Wissenschaft allein zuschreiben: Jede Wissenschaft zielt theoretisch auf Wahrheit („Wertfreiheit“), ist praktisch aber in soziale Interessen und subjektive Mentalitäten eingebunden.

Der erste Schritt zu einem sinnvollen Umgang mit pädagogischer Empirie wäre die Offenlegung dieser Interessen und Mentalitäten. In allen Publikationen sollten Auftraggeber und Finanzierung offen-gelegt werden, die Funktionen der Personen, die an der Publikation beteiligt sind usw. Offen zu legen ist, wer zu welchem Zweck welche Forschung finanziert. Wie hoch sind die investierten Summen, welche beruflichen Abhängigkeiten bestehen? Für die Gruppe der Uni-versitätsprofessoren waren diese Fragen immer öffentlich klar; mit der Auftragsforschung – und die Empirie betreibt ausschließlich Auftragsforschung, schon aus finanziellen Gründen – hat sich dies verändert: Um Transparenz zu schaffen, müssen diese Interessen, Abhängigkeiten und Bedingtheiten aufgezeigt werden.

Aufgabe wäre es, einen ethischen Rahmen für Publikationen zu formulieren. Es sollte nach Möglichkeiten geforscht werden, solche ethische Fragenkataloge zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 6. Aufl., Luchterhand, Darmstadt / Neuwied 1978; sowie Deutscher Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1993.
- Aristoteles: Nikomachische Ethik, München 1978.
- Ders.: Poetik. Zit. nach: Aristoteles: Hauptwerke. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Wilhelm Nestle. Stuttgart 1977.
- Ders.: Politik [zw. 335-323 v. Chr.]. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl bearbeitet mit Nummerierung, Gliederungen und Anmerkungen hg. v. Nelly Tsouyopoulos / Ernesto Grassi. O.O. [Hamburg] 1965.
- Aurelius Augustinus: Der Gottesstaat. In deutscher Sprache von Carl Johann Perl. Bd. III. Salzburg 1953.
- Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, 15-68.
- Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.
- Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt am Main. Diesterweg 1973.
- Bultmann, Torsten / Jens Wernicke (Hgg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh, 2. erw. Auflage, Marburg 2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn / Berlin 2007. Unveränderter Nachdruck 2009.
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart 2005.
- Collier, Peter / David Horowitz (Hgg.): The Anti-Chomsky Reader. Encounter Books, New York 2004.
- Comte, Auguste: Discours sur l'Esprit Positif / Rede über den Geist des Positivismus. Übersetzt, eingeleitet und hg. von I. Fetscher. Hamburg 1979.
- Daley, Christine E. / Anthony J. Onwuegbuzie: (Art.:) Race and Intelligence. In: Robert J. Sternberg / Scott B. Kaufman: The Cambridge Handbook of Intelligence. Cambridge New York 2011, 293-306.
- Diepgen, P.: Der Kirchenlehrer Augustin und die Anatomie im Mittelalter. In: Centaurus 1 (1950/51), 206-211.
- Dinzelbacher, Peter (Hg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. 2. Auflage. Stuttgart 2008.
- Gilman, Sander L.: Die schlaun Juden. Über ein dummes Vorurteil. Berlin 1998.
- Heckhausen, Heinz: Art.: Kompetenz V. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. IV. Basel / Stuttgart 1976. Sp. 922-923.

- Herder, Johann Gottfried: Vom Zweck der eingeführten Schulverbesserung [1786]. In: Ders.: Schulreden. Hg. v. Albert Reble. Bad Heilbrunn/Obb. 1962, 61-64.
- Herodot: Historien. Deutsche Gesamtausgabe. Übers. v. A. Horneffer. Neu hg. u. erl. v. H. W. Hausig. Mit e. Einleitung von W. F. Otto. Stuttgart 1963 (3. Aufl.).
- Hölderlin, Friedrich: Werke und Briefe. Hg. v. Friedrich Beißner u. Jochen Schmidt. Bd. II. Frankfurt am Main. 1969, 647-649.
- Jaeger, Werner: Paideia. Berlin-Leipzig 1936. Bd. 1 (2. Aufl.), 63-88.
- Kahl, Reinhard: Das Ringen um PISA. Warum es so viele Lesarten einer Studie gibt. In: Die Zeit (2007) H. 51 (=http://www.zeit.de/2007/51/C-pisaschulen).
- Kant, Immanuel: Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. (1786). In: Ders.: Kants gesammelten Schriften, Bd. I-IX, 1902-1923.
- Ders.: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre. In: Ders.: Kants gesammelten Schriften, Bd. I-IX, 1902-1923.
- Kaupen-Haas, Heidrun / Christian Saller (Hgg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften. Frankfurt am Main 1999.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim-Basel 1975.
- Klieme, Eckhard: Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise & Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE. Band 2. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich 2011. Zit. nach: http://pisa.dipf.de/de/files/PISA_Artikel_Bildung_unter_undemokratischenDruck_klieme.pdf
- Ladenthin, Volker: Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken. Frankfurt am Main 2004.
- Ders.: Philosophie der Bildung. Eine Zeitreise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne. Bonn 2007.
- Lehmsick, Erich: Die Theorie der formalen Bildung [Göttinger Studien zur Pädagogik, hg. v. Herman Nohl. 6. H.]. Göttingen 1926.
- Marrou, Henri-Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Hg. v. Richard Harder. Freiburg-München 1957.
- Meier, Monika / Frohmut Menze / Frohmut Torff / Andreas Achenbach: Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung. Gießen 1973. (2. Aufl.).
- Merkens, Hans: Empirische Pädagogik. In: Tenorth, Heinz-Elmar / Rudolf Tippelt: BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim-Basel 2007, 182f.
- Niethammer, Friedrich Philipp Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie Pisa 2000. Paris 2001
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Zürich 1797 (Auszug). In: Texte für die Gegenwart. Bd. 1. Menschenbildung und Menschenbild. Hg. v. Heinrich Roth. Zug 1976, 86-98.
- Platon: Des Sokrates Verteidigung [Apologie]. In: Platon: Sämtliche Werke. In der Übers. v. F. Schleiermacher hg. v. Walter F. Otto / Ernesto Grassi / Gert Plamböck. Bd. 1 Hamburg 1957, 7-31.
- Ders.: Gorgias. In: Platon: Sämtliche Werke. I. d. Übers. v. F. Schleiermacher hg. v. Walter F. Otto / Ernesto Grassi / Gerd Plamböck. Bd. I. Hamburg 1957.
- Ders.: Menon [zw. 393-388 v. Chr.]. In: Platon: Sämtliche Werke. Nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher (...), hg. v. Walter F. Otto / Ernesto Grassi / Gert Plamböck. Bd. II. Hamburg 1958. 7-42.
- Prenzel, Manfred u.a.: PISA 2006: Eine Einführung in die Studie. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster 2007, 31ff.
- Rahn, Helmut (Hg.): Marcus Fabius Quintilianus: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. 5. Auflage. Darmstadt 2011.
- Rammstedt, Otthein: Deutsche Soziologie 1933 - 1945. Die Normalität einer Anpassung. Frankfurt am Main 1986.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung [1757/1762]. Hg., eingeleitet u. mit Anm. versehen von Martin Rang. Unter Mitarbeit d. Hg. aus dem Französischen übertragen v. Eleonore Skommodau. Stuttgart 1970.
- Rüschemeyer, Dietrich: (Art.:) Mentalität und Ideologie In: Soziologie. Hg. v. René König. Überarbeitete u. erw. Neuausgabe. Frankfurt 1969, 190-194.
- Schleicher, Andreas: „Es wird zu wenig wirklich gelernt“. Interview mit Kerstin Meier. In: Frankfurter Rundschau. 04.12.2013.
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS 2009.
- Wildfeuer, Armin G.: Art.: Praxis. In: Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hg. v. Petra Kolmer / Armin G. Wildfeuer. Bd. 2. Freiburg-München 2011, 1774-1804.
- Xenophon: Erinnerungen an Sokrates. Griech.-deutsch. Übers. u. hg. v. Peter Jaerisch, m. Literaturhinweisen v. Rainer Nickel. Düsseldorf-Zürich 2003.