

Die Zeit – Wissen : Nur bedingt wissenschaftlich

Die Zeit, Hamburg, Germany
Die Zeit, Hamburg, Germany

DIE ZEIT

11/2005

Nur bedingt wissenschaftlich

Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerausbildung versagt. Eine Polemik

Von Reinhard Kahl und Martin Spiewak

Für das miserable Abschneiden deutscher Schüler im Pisa-Test wurden viele verantwortlich gemacht: schlecht ausgebildete Lehrer und sparwütige Bildungspolitiker, Schüler ohne Disziplin und Eltern ohne Interesse. Nur eine Gruppe blieb von der Kritik seltsamerweise weitgehend verschont: die deutschen Erziehungswissenschaftler. Sie haben nicht nur wenig getan, um die deutsche Bildungsmisere zu verhindern. Sie haben diese bis auf wenige Ausnahmen noch nicht einmal vorhergesehen. Nicht etwa die der Zunft angehörenden 700 habilitierten Hochschulpädagogen und ihre 1500 wissenschaftlichen Mitarbeiter haben die deutsche Lernschwäche aufgedeckt, sondern die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Das hielt viele habilitierte Pädagogen freilich nicht davon ab, die bitteren Ergebnisse mit dem Wir-haben-es-schon-immer-gewusst-Gestus zu kommentieren. Illustration: Caroline Ronnefeldt www.caroline-ronnefeldt.de/ BILD

Dieses Scheitern ist nur der offensichtlichste Beleg für den beklagenswerten Zustand der deutschen Erziehungswissenschaften. Es dürfte schwer sein, an unseren Universitäten eine ähnlich erstarrte und international isolierte Disziplin zu finden. Kaum ein anderes großes Fach leistet es sich, seine wissenschaftlichen Standards und Aufgaben derart zu vernachlässigen. In den vergangenen Jahren sind in mehreren Bundesländern die pädagogischen Fakultäten evaluiert worden; zuletzt in Bayern, Niedersachsen und Baden-Württemberg. Die Experten in der Regel selbst Erziehungswissenschaftler aus dem In- und Ausland stellten der eigenen Zunft ein durchweg vernichtendes Urteil aus. Von »nicht tolerierbaren Schwächen an den meisten Orten« spricht etwa Heinz-Elmar Tenorth von der Humboldt-Universität, der die niedersächsische Gutachterkommission leitete. Seine Abmahnung darf für das ganze Fach gelten.

Dabei sind die Aufgaben der Erziehungswissenschaftler von immenser Bedeutung. Sie sind verantwortlich für die Ausbildung der Lehrer. Sie sollen Erkenntnisse sammeln und auswerten, wie in Schulen, Hochschulen und anderen pädagogischen Einrichtungen gelehrt und gelernt wird. Sie müssen Fehlentwicklungen erkennen und Politikern wie Praktikern Hilfen an die Hand geben, diese zu korrigieren. Zu Recht erwartet die Öffentlichkeit von der Erziehungswissenschaft Informations- und Orientierungshilfe zu den neuen Anforderungen der Wissensgesellschaft von der Medienpädagogik bis zum lebenslangen Lernen. Meist vergeblich. Bisher ist die Mehrheit der Hochschulpädagogen keiner dieser Anforderungen gerecht geworden.

Dem Fach ging die pädagogische Bodenhaftung verloren

Dass die Ausbildung der deutschen Lehrer ein pädagogisches Notstandsgebiet ist, wird seit den sechziger Jahren beklagt. Die künftigen Gymnasiallehrer studierten damals Germanistik oder Chemie ohne Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Die Grund- und Volksschullehrer erwarben das Handwerk des Schulmeisters, meist ohne Kontakt zur Wissenschaft. Aber statt eine Ausbildung für Lehrer mit Theorie und Praxis zu entwickeln, wurden die Pädagogischen Hochschulen von den Universitäten übernommen. Nur Baden-Württemberg behielt seine PHs. Die künftigen Studienräte wurden mit Seminaren über Rousseau oder Bildungstheorie abgefunden, die wenige Studenten ernst nehmen. Die niederen pädagogischen Stände haben

dagegen die Praxis verloren, ohne Wissenschaftlichkeit zu gewinnen. Das war die Geburt der Universitätsdisziplin »Erziehungswissenschaft«.

Bis heute werden die angehenden Lehrer um eine Ausbildung, die sie aufs Handeln vorbereitet, betrogen, kritisiert Wolfgang Edelstein, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Weder lernen sie, ihren künftigen Beruf zu reflektieren, noch haben sie Gelegenheit, ihre persönliche Eignung für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu prüfen. Die Erziehungswissenschaftler tragen daran nicht allein die Schuld. Aber ihre Anstrengungen, an der Misere etwas zu ändern, waren bislang gering. Lehramtskandidaten sollten am Ende des Studiums theoretisch wie praktisch erfahren haben, was guten vom schlechten Unterricht unterscheidet. Dass sie dies nicht wissen, brachte Pisa ans Licht.

Jetzt muss Schadens- und Versäumnisforschung betrieben werden. Worin liegen die Ursachen von schlechten Leistungen? Mit welchen Strategien wären sie zu beheben? Warum hängen in Deutschland soziale Herkunft und Schulerfolg so sehr zusammen wie sonst fast nirgendwo? Wie lassen sich die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule, Universität) besser verzahnen? Warum fällt den deutschen Lehrern der Umgang mit unterschiedlichen und unterschiedlich guten Schülern so schwer? Die Erziehungswissenschaften drohen wiederum zu scheitern. Denn wie Lehrer unterrichten und wie unsere Schüler wirklich lernen, darüber weiß man hierzulande wenig. Gewiss, es gibt vereinzelte Studien. Befriedigende Antworten bleiben die Pädagogen bisher schuldig.

Erziehungswissenschaftler erkunden (mit mäßigen Erfolgen), wie man die Weiterbildung für Erwachsene verbessern könnte. Sie ziehen Freizeitpädagogen und Medienpädagogen heran. Doch hier ist vom Kernbereich der Erziehungswissenschaft die Rede: Schule, Kindergarten, Hochschule. Die beiden letztgenannten Bereiche haben die »Wissenschaften von Lernen« in Deutschland fast überhaupt nicht im Blick. Es gibt gerade einmal eine Hand voll Professoren, die sich mit den Jahren vor der Einschulung befassen. Interessante Anregungen kamen in erster Linie von der Neurobiologie und der Babyforschung. Die Ignoranz lässt sich steigern, in der Hochschulforschung. Bis auf wenige Ausnahmen etwa in Kassel oder Halle/Wittenberg ist eine wissenschaftliche Selbstreflexion über das Lehren und Forschen an deutschen Universitäten unbekannt.

Überhaupt findet Forschung nach den üblichen Standards in den Erziehungswissenschaften nur sehr punktuell statt. Die bayerische Evaluation ergab, dass ein »Großteil der Forschung keine empirische Grundlage hat«. Das gilt ebenso für andere Bundesländer. So konnte an der Hamburger Universität vor einiger Zeit noch Peter Struck, Professor für Erziehungswissenschaft, unwidersprochen verkünden, dass er Zahlen über das Verhältnis von Intelligenz und Schullaufbahn im gegliederten System »einfach mal so geschätzt« habe. Diesen freihändigen Umgang mit Zahlen, so Struck, hätte er von einem anderen Pädagogikprofessor übernommen, der seine Daten ebenso kreativ erfand.

0,5 Veröffentlichungen pro Forscher und Jahr das ist wenig

Der baden-württembergische Kommissionsbericht spricht von einer »hohen Beliebigkeit« der Forschungs- und Publikationsthemen. In vielen Fakultäten gebe es kaum eine Zusammenarbeit zwischen den Professoren, und meist fehlten erkennbare Forschungsschwerpunkte.

Die Textproduktion der deutschen Erziehungswissenschaften ist zwar beachtlich; allerdings handelt es sich bei vielen Veröffentlichungen eher um Meinungsäußerungen oder feuilletonistische, mitunter durchaus kluge Betrachtungen, nicht aber um wissenschaftliche Arbeiten. So lag die jährliche Publikationsquote in den gängigen Fachjournals laut baden-württembergischem Kommissionsbericht im Durchschnitt bei 0,5 Veröffentlichungen pro Wissenschaftler. Rund 30 Prozent der Professoren und die Hälfte ihrer Mitarbeiter hatten sogar innerhalb von fünf Jahren keinen einzigen wissenschaftlichen Beitrag in einer relevanten Zeitschrift geliefert.

Der Disziplin fehle es an Qualitätsstandards und einer »funktionierenden Selbstkontrolle«, schreibt Jürgen Baumert vom MPI für Bildungsforschung in einem Resümee der drei letzten Evaluationsverfahren. Kaum eine deutsche Publikation durchläuft einen Begutachtungsprozess, Peer-Review genannt, bevor sie gedruckt wird. Manch honorierter Professor weiß mit dem fremden Wort noch nicht einmal etwas anzufangen, wie sich bei der bayerischen Evaluation herausstellte. Kein Wunder, dass deutsche Namen in den führenden internationalen Fachzeitschriften nur selten auftauchen. Mitunter fehlt in den deutschen Aufsätzen sogar jeder Hinweis auf die internationale Standardliteratur, wie die bayerische Evaluation vermerkt eine Kritik, die sich sonst Studenten im Grundstudium anhören müssen. »Im internationalen Vergleich«, analysiert Baumert, »ist unsere Erziehungswissenschaft durch und durch provinziell.«

Auch der Blick auf die Forschungsgelder ist ernüchternd. Erziehungswissenschaftler werben nur rund 60 Prozent der Drittmittel ein, die sonst in Sozialwissenschaften üblich sind. Außerdem zeigt sich im Gegensatz zu anderen Wissenschaftszweigen kaum ein Zusammenhang zwischen der Höhe der Drittmittel und der Menge der Publikationen ein Hinweis, dass aus vielen pädagogischen Forschungsprojekten keine verwertbaren wissenschaftlichen Ergebnisse erwachsen, urteilt der Dortmunder Hochschulforscher Stefan Hornbostel.

Ein Grund dafür ist, dass viele Erziehungswissenschaftler sich nicht im Wettbewerb mit anderen Wissenschaftlern um ihre Drittmittel bemühen müssen. Vielmehr betreiben sie Auftragsforschung. Mit Geld aus Ministerien oder Stiftungen stellen sie die so genannte wissenschaftliche Begleitung von (Reform-)Projekten. Gegen solche Anwendungsorientierung ist wenig einzuwenden, und die meisten Projekte selbst sind durchaus sinnvoll. Mit Forschung im eigentlichen Sinn hat diese Arbeit jedoch selten etwas zu tun. Vollends fragwürdig wird die Sache dann, wenn der gleiche Erziehungswissenschaftler, der an einer Schule eine »Innovation« einführt, auch am »Auswertungsbericht« beteiligt ist, sich quasi also selbst evaluiert. Mehr als in anderen Disziplinen fließe in die Erziehungswissenschaften zu viel »billiges Geld«, kritisiert denn auch Manfred Nießen von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Die besten Forscher arbeiten außerhalb der Hochschulen

Natürlich gibt es allerorten Gegenbeispiele. Deutsche Bildungsforscher haben an den großen internationalen Vergleichsstudien wie Timms (Mathematik und Naturwissenschaften), Iglu (Grundschulen) oder Pisa entscheidend mitgearbeitet. Sie haben geholfen, die Studien zu konzipieren, haben Aufgaben entwickelt und den internationalen Test durch einen innerdeutschen Vergleich erweitert. Ihnen ist zu verdanken, dass die skandalösen Bildungsunterschiede zwischen den Bundesländern zum Thema wurden. Seit Jahren sind Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker dabei, im Sinus-Programm den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu revolutionieren. Doch die Protagonisten dieser Großvorhaben arbeiten meist außerhalb der Hochschulen, etwa am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin oder am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel.

Was ist verantwortlich für diese Forschungsschwäche der deutschen Erziehungswissenschaften? Unter anderem die drei Jahre Schulpraxis. So lange muss nach den geltenden Berufungsvorschriften jeder Wissenschaftler vor einer Schulklasse unterrichtet haben, der an einer Universität lehren und forschen will. »Diese Voraussetzung schränkt die Möglichkeit stark ein, gute Forscher an die Universität zu locken«, klagt der Münchner Pädagoge Heinz Mandl. Denn wer sich erst nach drei Jahren Praxis für die Unikarriere entscheidet, dem fehlt oft das elementare Handwerkszeug des Forschers.

Eine andere Erklärung ist die starke Belastung der Pädagogikprofessoren durch die Lehre. Auch in den Erziehungswissenschaften sind die Studentenzahlen weit stärker gestiegen als die der Neuberufungen von Professoren. Wirklich überzeugen kann dieses Argument jedoch nicht, meint die Max-Planck-Forscherin Elsbeth Stern. Sie verweist auf einige ihrer Kollegen an den Hochschulen, die ausgezeichnet seien und international publizierten trotz Überlastung. Aber es seien eben nur wenige. Der Mehrheit kann sie den

Vorwurf nicht ersparen, im Grunde den internationalen Standards auszuweichen.

Denn statt empirisch zu forschen, wird in Deutschland lieber das Große und Ganze diskutiert. Statt die Schulwirklichkeit zu beobachten und Hinweise für eine Reform des Unterrichts zu geben, wälzt man pädagogische Klassiker und übt sich im gepflegten Diskurs über die »Bilksamkeit«, »Schlüsselqualifikationen« und Co. Selbstgenügsam pflegt man in der Branche alte Freundschaften und Feindschaften. Diese auf Selbstbestätigung ausgerichtete Tradition ist nicht unbedingt auf Erkenntnis aus. Den Krieg um die große Wahrheit zu führen, statt sich aus vielen kleinen Wahrheiten schlauer zu machen, nennt Stern »genuin reaktionär«, egal ob das Vokabular nun schwarz, grün oder rot koloriert sei.

Schon 1975 empfahl der Deutsche Bildungsrat, eine empirisch ausgerichtete Bildungsforschung zu etablieren. Die Empfehlung verhallte. Nur 10 bis 20 Prozent der Wissenschaftler, schätzt Jürgen Baumert, arbeiten heute in der »empirischen Pädagogik«. Das sind zu wenige, um die Bedürfnisse des Schulsystems zu befriedigen. So werden als Folge der Pisa-Ergebnisse nun allerorten verbindliche Standards, Leistungstests und Schulvergleiche gefordert. Doch für die Tests fehlen die Experten, die testen sollen.

Nur wenige Bildungsforscher verfügen über das Wissen, wie man Tests entwirft und die Kompetenzen von Schülern definiert. Die wenigen Empiriker haben wiederum oft nur wenig Kontakt zu den einzelnen Schulfächern. Gefragt sind hier Fachdidaktiker für verschiedene Altersgruppen und vor allem die Zusammenarbeit zwischen den spezialisierten Forschern. Und sollen mit den aufwändigen Tests nicht nur Datenfriedhöfe angelegt werden, muss noch eine dritte Spezies ihren Beitrag leisten: erfahrene Bildungsforscher, welche die Befunde so interpretieren, dass Schulen und Ministerien daraus vernünftige Konsequenzen ziehen können. Auch ihre Zahl ist überschaubar.

Von der Welterklärungspädagogik zur empirischen Wissenschaft

Ganz anders verlief die Entwicklung zum Beispiel in den Niederlanden. Frank van der Schoot erinnert sich noch gut an die Zeit Ende der sechziger Jahre, als die niederländischen Erziehungswissenschaften ihre empirische Wende vollzogen weg von der Welterklärungspädagogik, wie sie in Deutschland vorherrscht, hin zu einer empirischen Pädagogik angelsächsischer Provenienz, die sich stärker aktuellen Problemen und konkreten Lösungsmöglichkeiten widmet. Van der Schoot arbeitet heute bei Cito, dem nationalen Institut für Bildungsstandards und landesweite Prüfungen. Die Niederlande gelten mittlerweile als weltweit führend im Design von Qualitätsvergleichen von Schulen sowie in der Entwicklung eines modernen mathematischen Unterrichts.

Ebenso groß ist die Forscherreputation der Niederländer. Wertet man die 19 wichtigsten internationalen Fachzeitschriften auf dem Feld der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Psychologie aus, ergibt sich, dass dort gerade einmal 0,6 Prozent der Publikationen aus Deutschland stammen. Aus den sehr viel kleineren Niederlanden wurden dagegen dreimal so viele Veröffentlichungen gedruckt. Offenbar hat die Hinwendung der Wissenschaft zum Konkreten auch der niederländischen Schule gut getan: Beim letzten Pisa-Test landeten die Neuntklässler des Landes in Mathematik auf Platz drei.

Mittlerweile ist auch die deutsche Erziehungswissenschaft Pisa sei s gedankt dabei, sich zu finden. Sie sucht ihre Identität in der Kooperation. So arbeitet Elsbeth Stern an ihren Untersuchungen über das naturwissenschaftliche Verständnis von Grundschulern mit der Didaktikerin Kornelia Möller aus Münster zusammen.

Vorbildlich könnte auch ein großes Projekt zur »Bildungsgangforschung« an der Hamburger Universität sein. »Früher«, sagt der Erziehungswissenschaftler Johannes Bastian, »war es die Regel, dass jeder Hochschullehrer einzeln vor sich hin geforscht hat.« Jetzt liest man eine stattliche Liste mit Forschern unterschiedlicher Herkunft in dieser Forschergruppe: Schulpädagogen, Fachdidaktiker, Psychologen und

Die Zeit – Wissen : Nur bedingt wissenschaftlich

Sozialisationsforscher arbeiten hier zusammen. Untersucht wird, wie Schüler sich ihren eigenen Lernprozess konstruieren. So überprüfen Professoren und Studenten gemeinsam, was es den Schülern tatsächlich bringt, wenn jeder nach schwedischem Vorbild in seinem Logbuch seinen ganz persönlichen Lehrplan entwirft und sich selbst, den Lehrern und den Eltern darin Rechenschaft gibt.

Der Generationswechsel bei den Erziehungswissenschaftlern könnte die Erneuerung des Fachs beschleunigen. In den nächsten zehn Jahren wird die Hälfte aller Professoren emeritiert. Da ist eine Chance, »die empirische Forschungsorientierung zu stärken«, schreibt Manfred Prenzel vom Kieler IPN und neuer Leiter der Pisa-Studie. Sein Vorschlag: einen »Teil der Professuren umwidmen«.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) möchte den Umbau der Disziplin mit einem neuen Förderprogramm unterstützen. Vier bis sechs empirisch arbeitende Forschergruppen sollen mit DFG-Geld bis 2006 an verschiedenen Universitäten entstehen. Das Interesse ist groß – die Qualität der Anträge allerdings nicht. 30 Wissenschaftlergruppen haben sich mit mehr als 200 Einzelprojekten beworben. Doch bislang fanden ganze zwei Erziehungswissenschaftler aus Essen und Kassel das Wohlgefallen der Gutachter. Der Rest scheiterte. Angesichts der hohen Ablehnungsquote sieht sich die Förderorganisation zu einer für die Disziplin peinlichen Stellungnahme genötigt: Leider könne die DFG im Fall der Erziehungswissenschaften keine »Kompromisse bei den üblichen Qualitätskriterien machen«.