

Veröffentlicht in Ingrid Gogolin und Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 2003, S. 181-203

Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft¹

Hans N. Weiler²

1. Prolog

Unter den Büchern, die ich in der letzten Zeit gelesen habe, hat mir eins besonders gut gefallen. Es fällt auf durch seine subtile Ironie, die – auch ohne dass man es wüsste – die Herkunft ihres Autors erraten lässt. Denn Buch und Autor kommen aus einem Land, in dem seit Alexander Pope und Jonathan Swift Ironie und Satire ein bevorzugtes literarisches Instrument der sozialen Auseinandersetzung und der Gesellschaftskritik sind. Wie anregend ich diese literarische Tradition finde, hat man seinerzeit bei meiner Verabschiedung aus Frankfurt (Oder) hören können, als ich in den Fußstapfen von Jonathan Swift Gullivers Reisen durch die deutsche Hochschullandschaft nachgezeichnet habe (Weiler 2000).

Heute ist allerdings nicht von Jonathan Swift und Gulliver die Rede, sondern von Julian Barnes, einem der neueren Meister der britischen Satire. Sein Buch über „Flauberts Papagei“ (*Flaubert's Parrot* 1985, deutsch 1997), in dem das literarische Werk von Gustave Flaubert aus der Sicht seines Papageis eine kritische Würdigung erfährt, hat den Ruf von Julian Barnes als Satiriker solide begründet. Sein Buch, „*England, England*“ (1998, deutsch 1999), von dem hier die Rede sein soll, hat diesen Ruf weiter gefestigt.

Julian Barnes erzählt die Geschichte eines ebenso exzentrischen wie schwerreichen englischen Unternehmers, Sir Jack Pitman, der sich entschließt, auf einer England vorgelagerten Insel eine leicht miniaturisierte, aber ansonsten naturgetreue und vor allem erheblich verbesserte Version des bestehenden Englands zu errichten. Er scheut dabei keine Kosten und Mühen und denkt wirklich an alles: an *Big Ben* mit Originalgeläut, den *Tower of London* (komplett mit der Wachmannschaft der *Beefeater* in Originalkostümen), *Stratford-on-Avon* mit permanenter Shakespeare-Aufführung, die unverwechselbaren Taxis und die roten Doppeldeckerbusse aus London, Stonehenge und das Nobel-Kaufhaus von *Harrod's*, Robin Hood und seine Bande in einer naturgetreuen Nachbildung des Waldes von Sherwood, das Haus von Jane Austen, die berühmten

riedgedeckten *cottages* von Devonshire, in denen nachmittags *Devonshire cream tea* serviert wird.

Dabei war längst nicht alles Imitation. Mit viel Geschick und noch mehr Geld hatte es Pitman geschafft, sowohl die ehrwürdige *Times of London* als auch die traditionsreiche Fußballmannschaft von *Manchester United* tatsächlich im Original in das neue England zu verlagern. Und in einem Coup ganz besonderer Art war es ihm sogar gelungen, das englische Königshaus, das in dem ursprünglichen England schon seit einiger Zeit nicht mehr so recht geschätzt wurde und unter bisweilen herber öffentlicher Kritik zu leiden gehabt hatte, zu einer Umsiedlung auf die neue englische Insel zu veranlassen, wo ihrer bereits eine getreue Nachbildung von *Buckingham Palace* harrte.

Kurzum, es gelang Pitman, gleichsam der Quintessenz dessen, was am alten England liebenswert und unverwechselbar war, auf seiner Insel zu einer neuen Existenz und zu neuem Glanz zu verhelfen.

Das Projekt war, vom Tage seiner offiziellen Eröffnung an, über alles Erwarten erfolgreich – so erfolgreich, dass es in relativ kurzer Zeit das Original weit in den Schatten stellte. Es begann mit den Touristen, die sehr schnell zu schätzen lernten, dass sie in dieser neuen Version von England sehr viel zuvorkommender behandelt wurden, mit weniger Schmutz, Verspätungen und Verkehrsstaus zu rechnen hatten und insgesamt, wie einer von ihnen feststellte, den Eindruck hatten, einem nicht nur sehr viel sympathischeren, sondern auch sehr viel authentischeren England zu begegnen. Dieser Eindruck setzte sich alsbald auch in der internationalen Gemeinschaft durch, und selbst die ansonsten etwas unbewegliche Brüsseler Bürokratie konnte sich der mustergültigen Amtsführung Pitmans nicht verschließen und entsprach seinem Antrag auf Mitgliedschaft in der Europäischen Union.

Binnen kurzer Zeit entstand so, vor den Toren des alten England, ein neues England, das dem alten Modell nicht nur gleichwertig, sondern in jeder Hinsicht überlegen war.

* * *

Ich denke gelegentlich darüber nach, ob man so etwas nicht auch für die deutsche Erziehungswissenschaft versuchen sollte.

Sie hat sich zwar – so wie das englische Königshaus – eine gewisse behäbige, hier und da an Plüsch erinnernde Ehrwürdigkeit erworben, aber von wirklichem Einfluss kann eigentlich keine Rede sein. Sie ist, wiederum wie die Monarchie Britanniens, stolz auf ihre vergangene Größe, steht aber der Zukunft eher etwas ratlos gegenüber. Und wie beim englischen Königshaus heißt es dann immer wieder, sie sei zu teuer, die Erziehungswissenschaft, und was habe das Land eigentlich davon, usw. usf. So wie die *Times of London* gehört auch sie, die

Erziehungswissenschaft, irgendwie dazu im Blätterwald der Wissenschaften, aber die Leitartikel, um im Bild zu bleiben, sind zwar gescheit und gelehrt, beschäftigen sich aber eher mit den Randgebieten des Weltgeschehens und kaum mit dem, was die Menschen in den Schulen und den Klassenzimmern eigentlich bewegt. Und wenn man sich diese ehrwürdige Wissenschaft einmal näher ansieht, dann ist der Vergleich mit *Devonshire cream tea* so unpassend eigentlich nicht – wohlschmeckend, für das Herz nicht allzu aufregend und ein ebenso aufwendiger wie angenehmer Luxus, dem man die mangelnde Nützlichkeit gerne nachsieht. Der Wissenschaftsrat sagt es mit der ihm eigenen vornehmen Zurückhaltung: „sie (die Erziehungswissenschaft) hat sich in ihrem Bestreben um Anerkennung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mittlerweile stark ausdifferenziert. Ihr ehemals ausgeprägter Bezug auf die Lehrerbildung hat an Verbindlichkeit verloren oder wurde ... vollends aufgegeben.“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 23-24) Nicht ganz so vornehm zurückhaltend bringt es Dieter Wunder in der erziehungswissenschaftlichen Hauszeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auf den kurzen und prägnanten Nenner: „strukturkonservativ-selbstzufrieden“ (2000).

Es wäre in der Tat reizvoll, sich à la Pitman eine neue, ausgelagerte Version der deutschen Erziehungswissenschaft vorzustellen. Vielleicht würde sich auch hier eine gewisse Miniaturisierung empfehlen – man könnte an Helgoland denken, oder vielleicht auch an Liechtenstein – es würde sich mit Sicherheit etwas passendes finden lassen, wo die deutsche Erziehungswissenschaft eine neue Blüte erleben könnte – eine Blüte, angesichts derer der Wissenschaftsrat, die Sächsische Hochschulentwicklungskommission und das nordrhein-westfälische Kultusministerium zu demselben Schluss kämen wie die Touristen auf der Insel des Mr. Pitman: eine nicht nur sehr viel sympathischere, sondern auch authentischere Version.

Spätestens an dieser Stelle werden sich die wohlachtbaren Vertreter dieser deutschen Erziehungswissenschaft mit einer Mischung aus Verunsicherung und Empörung fragen, wie denn dieser hergelaufene Politikwissenschaftler, dessen eigene Disziplin weiß Gott von einem miniaturisierten Neubeginn auf Helgoland nur profitieren könnte, auf die Idee kommt, sich so despektierlich über eine andere Disziplin zu äußern – eine Disziplin immerhin, die sich in deutschen Gelehrtenstuben schon mit Comenius und Pestalozzi beschäftigte, als die Politikwissenschaftler noch auf den Bäumen saßen und sich von den Abfällen ernährten, die ihnen die Juristen und Historiker von ihren reich gedeckten Tischen übrig ließen.

2. Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft (Kurzfassung)

Diese Frage will ich Ihnen gerne beantworten. Meine Antwort hat eine kurze und eine etwas längere Version. Beide Versionen sind in diesem Beitrag zu finden.

Die Kurzfassung meiner Antwort auf die Frage, warum ich denn der deutschen Erziehungswissenschaft einen neuen Start wünschen würde, geht wie folgt, und ich lege sie Ihnen in ein paar kurzen Thesen vor:

2.1 Bildungspolitische Entscheidungen sind – auch wenn die, die sie treffen, das manchmal nicht zugeben wollen – auf wissenschaftliche Grundlegung, Begleitung und Bewertung angewiesen; ohne sie läuft die Bildungspolitik Gefahr, entweder zum Opportunismus oder zur Ideologie zu verkommen.

2.2 Diese These gilt ganz besonders für zwei Bereiche bildungspolitischer Entscheidungen, die sich durch außergewöhnliche Komplexität und Folgeschwere auszeichnen, und in denen die Politik in besonderer Weise den kritischen Beistand kompetenter Wissenschaft braucht: die Reform der Hochschulen und die Reform der Lehrerbildung. In beiden Bereichen sind in Deutschland umfassende Reformen im Gang, die die Struktur der Hochschullandschaft (Stichworte: Deregulierung, Dienstrechtsreform, Zulassungsverfahren, Studienreform) und den Prozess der Lehrerbildung (Stichworte: konsekutive Ausbildung, neue Prüfungssysteme, Neubestimmung der Didaktik) nachhaltig und grundlegend verändern werden.

2.3 In dieser Umbruchssituation, und ausgerechnet in diesen beiden kritischen Bereichen, wird die Bildungspolitik von der Wissenschaft, und vor allem von der Erziehungswissenschaft, sträflich im Stich gelassen – und das gilt ungeachtet aller bildungspolitischen Rhetorik bei festlichen Anlässen wie diesem Kongress. Die Erziehungswissenschaft kommt ihrer Pflicht, bildungspolitische Entscheidungen empirisch zu erhellen und kritisch zu begleiten, in einem kaum angemessenen Umfang nach.

2.4 Das gilt für die Hochschulpolitik, wo die empirische Hochschulforschung in Deutschland – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – so unterentwickelt ist, dass sie für die wichtigen Entscheidungen zur Reform der deutschen Hochschulen keine wirkliche Hilfe zu leisten vermag.

2.5 Das gilt in ähnlichem Maße für die Reform der deutschen Lehrerbildung, deren Notwendigkeit nicht erst seit der PISA-Studie auf der Hand liegt, und für die zwar inzwischen der politische Handlungswille, aber nicht einmal die Ansätze eines wissenschaftlich tragfähigen Gerüsts in der Erforschung von Lehren und Lernen vorhanden sind.

2.6 Diesem ebenso schwerwiegenden wie erstaunlichen Dilemma liegt eine tiefe Entfremdung zwischen den zwei Kulturen von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik zugrunde, die nicht auf Deutschland beschränkt ist, die aber hierzulande besonders stark ausgeprägt zu sein scheint.

2.7 Das problematische Verhältnis zwischen diesen beiden „Kulturen“ hat sowohl mit der Wandlung des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft

in Deutschland als auch mit dem Nachhall der bildungspolitischen Konflikte der 60er und 70er Jahre in der alten Bundesrepublik zu tun, an denen die Bildungsforschung – mit gemischtem Erfolg – einen aktiven Anteil zu nehmen versucht hat. Einige Zeitgenossen werden sich noch daran erinnern.

2.8 Es kann vor diesem Hintergrund instruktiv sein, sich im Vergleich hierzu die Situation in den USA zu vergegenwärtigen, die zwar keineswegs eine einzige Erfolgsstory ist, in der sich aber das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik insgesamt erheblich ungebrochener darstellt. Das lässt sich sowohl im Verhältnis von Hochschulpolitik und Hochschulforschung als auch am Stand der Forschung zur Lehrerbildung und an ihrem Einfluss auf die Reform derselben darstellen.

2.9 Der Vergleich mit den USA legt darüber hinaus auch die Vermutung nahe, dass es sich bei den von mir festgestellten Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft nicht nur um eine Frage des inhaltlichen und wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses, sondern auch um eine Frage der Wissenschaftsorganisation handelt.

3. Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft (Langfassung)

So viel zur Kurzfassung. Ich werde in der längeren Fassung auf diese Thesen etwas ausführlicher eingehen.

Lassen Sie mich zuvor aber auch deutlich machen, aus welcher Perspektive diese Kritik erfolgt. Diesen Beitrag schreibt jemand, der nicht nur ein – inzwischen etwas betagtes – Produkt des deutschen Bildungswesens ist, sondern der dieses Bildungswesen seit 35 Jahren aus der Ferne, aber mit großem Interesse und beträchtlicher Sympathie beobachtet hat, und dessen Interesse und Sympathie ihn immerhin bewogen haben, auf seine alten Tage eine in jeder Hinsicht attraktive Professur in Stanford aufzugeben und sich an einem nicht ganz unproblematischen Standort – in Frankfurt an der Oder – noch einmal auf dieses deutsche Bildungswesen einzulassen. Ich sage das nicht als *captatio benevolentiae*, sondern um Ihnen verständlich zu machen, dass es mir hier nicht um ein maliziöses Gemeckere, sondern um eine überaus besorgte Kritik handelt. Sollte diese sich als irrig oder überzogen herausstellen – niemand würde sich mehr freuen als ich.

Nun zurück zu meinen Thesen.

3.1 Bildungspolitik ist auf Wissenschaft angewiesen.

Ich rekapituliere: Bildungspolitische Entscheidungen sind – auch wenn die, die sie treffen, das manchmal nicht zugeben wollen – auf wissenschaftliche Grundlegung, Begleitung und Bewertung angewiesen; ohne sie läuft die

Bildungspolitik Gefahr, entweder zum Opportunismus oder zur Ideologie zu verkommen.

Dass es sich beim Verhältnis von wissenschaftlichen Befunden und politischen Entscheidungen nicht um ein simples Wirkungsverhältnis, sondern um einen überaus komplexen Zusammenhang handelt, brauche ich hier nicht zu erläutern. Manchen Lesern dieses Beitrags sind vielleicht auch meine Überlegungen bekannt, die in diesem Verhältnis eine Beziehung wechselseitiger Legitimation sehen, in der Wissen die Ausübung politischer Herrschaft ebenso legitimiert wie politische Entscheidungen zur Legitimation bestimmter Arten von Wissen und Wissensproduktion beitragen (Weiler 1983, 2001).

In all dieser Komplexität jedoch bleibt festzuhalten, dass politische Entscheidungen, wenn sie sachgerecht gefällt werden sollen, eines möglichst breiten und verlässlichen Wissensfundaments bedürfen. Man kann sich schwerlich eine sachgerechte öffentliche Gesundheitspolitik vorstellen, die ohne ein wissenschaftlich grundgelegtes Verständnis etwa der Verbreitung und Ursachen wichtiger Erkrankungen, der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und Krankheit oder der Wirksamkeit von Schadstoffen auskommt. Ebenso fragwürdig wären eine Verkehrs-, Energie- oder Siedlungspolitik, die auf belastbare Aussagen zu Ursachen und Wirkungen, zu Bedingungen und Folgen bestimmter Maßnahmen verzichten könnte. Dass das in der Realität der politischen Entscheidungen nicht immer so ist, ändert nichts an der Geltung des Prinzips.

Es liegt in der Natur der Sache, dass Bildungspolitik immer besonders in der Gefahr steht, ihre Entscheidungen nicht so sehr an den Ergebnissen solider Forschung, sondern vornehmlich an Gesichtspunkten politischer Opportunität oder ideologischer Korrektheit zu orientieren. Natürlich gilt auch hier, dass wissenschaftlicher Sachverstand eine politische Entscheidung immer nur zu erhellen und zu informieren, nie aber erschöpfend zu begründen vermag, und dass gesellschaftspolitische Prioritäten eine wichtige Rolle in solchen Entscheidungen spielen. Aber es ist gerade die Geringschätzung einer solchen wissenschaftlichen Orientierung, die so manche bildungspolitische Entscheidung dem Verdacht von Opportunismus oder Ideologisierung aussetzt. Die Auseinandersetzungen um die Gesamtschule, um die Privatisierung von Bildungsangeboten, oder um *affirmative action* in der Hochschulzulassung – um nur einige zu nennen – bieten eine Vielzahl von handgreiflichen Lektionen.

3.2 Zwei kritische Bereiche der Bildungspolitik: Hochschulreform und Reform der Lehrerbildung.

Es ist für den interessierten auswärtigen Beobachter schon bemerkenswert, dass inzwischen im deutschen Bildungswesen zwei Bereiche, die für lange Zeit als klinisch resistent galten, inzwischen nicht nur Gegenstand intensiver

Reformüberlegungen (das gab's öfter schon einmal), sondern auch intensiver Reformmaßnahmen sind.

So ist in der deutschen Hochschulpolitik inzwischen ein Reformprozess in Gang gekommen, der sich an den Stichworten

- Deregulierung und institutionelle Autonomie,
- Veränderung der Leitungsstrukturen,
- Leistungsgebundene Allokation von Ressourcen und Vergütung von Personal,
- Studienreform (vor allem im Rahmen der Einführung konsekutiver Abschlüsse), und
- alternative Hochschulfinanzierung

festmachen lässt. Die Dynamik dieses Prozesses ist einer eigenartigen Koalition aus reformenthusiastischen Politikern auf Bundes- und Landesebene, einer kritischen Masse von Hochschulrektoren und aktiven Interessenten aus der Wirtschaft zuzuschreiben, der Einrichtungen wie das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft als Katalysatoren gedient haben.

In der Lehrerbildung ist der Zug zwar noch nicht ganz so weit gerollt, aber die ersten Weichen sind gestellt – etwa durch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, den Modellversuch zur zweistufigen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen und die jüngsten Vorschläge aus Rheinland-Pfalz. Wer hier nach Katalysatoren sucht, kann sicher auch in der öffentlichen Aufregung über die PISA-Studie fündig werden.

In der Hochschulreform scheint mir, allen verzweifelten Zuckungen des Hochschulverbandes zum Trotz, die Entwicklung kaum noch reversibel zu sein und auf eine weitreichende Umgestaltung des deutschen Hochschulwesens hinauszulaufen – erst recht, wenn die in der Diskussion weit fortgeschrittenen Pläne zur Veränderung des Zulassungswesens und – allen sozialdemokratischen Rückzugsgefechten zum Trotz – zur Einführung von Studiengebühren demnächst Wirklichkeit werden.

Für die Lehrerausbildung bildet die gegenwärtige Diskussion zumindest das Potential für eine grundlegende Neuausrichtung; ob dieser Prozess noch reversibel ist, will und kann ich im Augenblick noch nicht abschließend beurteilen. Potentiell zumindest ist auch hier eine radikale Umgestaltung der Landschaft abzusehen – von der Neustrukturierung des Verlaufs der Lehrerausbildung über ein neues Verhältnis zwischen fachwissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Ausbildung (und damit zwangsläufig eine grundlegende Neubestimmung der sogenannten „Fachdidaktik“) bis hin zu neuen institutionellen Zuordnungen zwischen Fachhochschulen, Universitäten, Studienseminaren und Schulen.

3.3 Die Erziehungswissenschaft lässt die Bildungspolitik im Stich.

Dem massiven Bedarf an wissenschaftlicher Orientierung und Erhellung, der gerade in einer solchen Umbruchssituation vorhanden ist, wird die deutsche erziehungswissenschaftliche Forschung – so meine These – allenfalls marginal gerecht. Über den Befund lasse ich mich, wenn mir jemand überzeugende Daten zum Beweis des Gegenteils liefert, gerne eines besseren belehren. Über die dem Befund zugrundeliegende Prämisse jedoch, dass die Erziehungswissenschaft im Hinblick auf eine wissenschaftliche Orientierung von Politik in der Pflicht ist, lasse ich nicht mit mir handeln. Denn was immer sonst auch Wissenschaft sein mag und sollen kann – sie hat für *die* Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit, für die sie Kompetenz beansprucht, auch eine unerlässliche Orientierungs-, Begründungs- und Bewertungspflicht, der sie sich nicht entziehen kann.

Das gilt für die Erziehungswissenschaft in besonderem Maße insofern, als ihr erklärter Kompetenzbereich die einzigen gesellschaftlichen Einrichtungen umfasst, die ausdrücklich und ausschließlich für Zwecke der Bildung und Erziehung eingerichtet sind: Schule und Hochschule.

Für den Bereich Schule und Hochschule aber – so meine These – leistet die Erziehungswissenschaft in Deutschland nicht im entferntesten das, was sie leisten sollte und was sie (angesichts ihrer an vielen deutschen Hochschulen nicht unbeträchtlichen Ressourcen) leisten könnte.

Man stelle sich einmal vor, dass die Ingenieurwissenschaften den Prozess der technologischen Entwicklung wissenschaftlich so stiefmütterlich behandelten wie die Erziehungswissenschaften die Frage der Leistungsfähigkeit von Schulen, Lehrern und Hochschulen: Wir hätten mit Sicherheit eine empörte öffentliche Diskussion in Deutschland über die Daseinsberechtigung der Ingenieurwissenschaften.

Man schaue sich Vorlesungsverzeichnisse, Forschungsberichte, Websites und Veröffentlichungslisten einmal sorgfältig an: Die ernsthafte, systematische und empirische Beschäftigung mit Lehren und Lernen, mit Schulen und Hochschulen, mit Lehrern und ihrer Ausbildung, mit Curriculum und seiner Bewertung fristet ein Dasein am Rande der Disziplin und nicht da, wo sie eigentlich hingehörte, in ihr Zentrum. Ausnahmen – gewichtige und beachtliche – bestätigen auch hier die Regel, kommen allerdings vor allem *außerhalb* erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche und Fakultäten vor. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ist eben nicht typisch für die universitäre deutsche Erziehungswissenschaft, ebenso wenig wie das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) oder die Arbeit mancher Landesinstitute. Es wäre nicht auszudenken, wie es um das wissenschaftliche Verständnis von Bildung und Erziehung in Deutschland bestellt wäre, wenn es diese außeruniversitären Einrichtungen nicht gäbe und

der bildungspolitische Diskurs auf den wissenschaftlichen Ertrag der universitären Erziehungswissenschaft angewiesen wäre.

3.4 Der Hochschulpolitik fehlt eine solide empirische Hochschulforschung.

Diese soeben getroffene pauschale Feststellung gilt in besonderer Weise für die Hochschulpolitik, wo die empirische Hochschulforschung in Deutschland viel zu unterentwickelt ist, als dass sie für die wichtigen Entscheidungen zur Reform der deutschen Hochschulen eine wirkliche Hilfe zu leisten vermöchte.

Auch hier bestätigen wiederum Ausnahmen eine eher deprimierende Regel: weder die durchaus anerkennenswerten Bemühungen von Ulrich Teichler und seinen Mitstreitern in Kassel und der wackeren Truppe von Hochschulforschern in Halle-Wittenberg – beide wohlgerne nicht gerade im Gravitationszentrum von Universitäten und erst recht nicht in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen gelegen – noch die von Hochschulstrukturen noch sehr viel weiter entfernten Bemühungen von HIS und CHE können darüber hinwegtäuschen, dass die empirische Hochschulforschung in Deutschland ein Notstandsgebiet ist. Der kürzlich von Ulrich Teichler und Jan Sadlak für die Unesco besorgte Überblick über „Higher Education Research“ (2000) hat über Deutschland, von Teichler's Herausgeberrolle abgesehen, so gut wie nichts zu berichten, und die Beiträge deutscher Autoren zu der umfangreichen Bibliographie sind mit der Lupe zu suchen und erreichen längst nicht das Volumen der Beiträge etwa aus den Niederlanden.

Was würde ich denn tun, wenn ich als verantwortlicher Hochschulpolitiker nach einigermaßen verlässlichen und systematischen Analysen zu einigen der brennendsten Fragen der deutschen Hochschulentwicklung suchen müsste?

Etwa nach Analysen

- der geographischen Mobilität von Studierenden und Studieninteressenten,
- der Gründe für Studienabbruch und Studienwechsel,
- der Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsformen und Lernstrategien an Hochschulen auf den Studienerfolg von Studierenden,
- der Auswirkungen unterschiedlicher Prüfungsverfahren und -ordnungen auf den Unterricht und auf individuelles Lernverhalten,
- der Vor- und Nachteile unterschiedlicher hochschulcurricularer Modelle,
- ganz allgemein der Determinanten von Studien- und Prüfungserfolg,
- zu den Stärken und Schwächen unterschiedlicher Modelle der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- der Einstellungen von unterschiedlichen Gruppen von Studierenden zum Studium, zu beruflichen Perspektiven oder zum Begriff von Leistung,
- zu den kurz-, mittel- und langfristigen Auswirkungen des Lernens mit neuen Medien,

- der organisationssoziologischen Merkmale hochschulinterner Entscheidungs-, Bewertungs- und Allokationsprozesse, oder gar – *sit venia verbo* -
- zur pädagogisch-didaktischen Eignung von Hochschullehrern.

Wo würde ich denn in Deutschland eine Sammlung von Daten und Analysen finden, die auch nur im entferntesten mit dem vergleichbar wäre, was Alexander Astin und seine Mitarbeiter an der University of California at Los Angeles (UCLA) nunmehr über fast 35 Jahre hinweg mit ihren Erhebungen zu den demographischen und sozialen Merkmalen und Einstellungen amerikanischer *undergraduates* aufgebaut haben (vgl. Astin 1993; Dey 1991) – oder auch das, was von Leuten wie Katchadourian und Boli (1985, 1994), Klitgaard (1985) und anderen an Kohortenanalysen zum Verhältnis von Herkunft, Studienverlauf und beruflichem Erfolg erarbeitet worden ist? Als Hochschulpolitiker, der sich in Deutschland mit Fragen von Studienreform, Studienberatung, Zulassungsregeln und leistungsgerechter Mittelzuweisung zu beschäftigen hätte, würde ich mir nach solchen Analysen doch die Finger lecken!

3.5 Die Reform der Lehrerbildung braucht die Wissenschaft vom Lehren und Lernen.

Ich bewundere in gewisser Hinsicht den Mut derjenigen, die sich den Kopf über die Zukunft der Lehrerbildung in Deutschland zerbrechen. Für die Notwendigkeit ihrer Initiative spricht sicherlich ein diffuses, weitverbreitetes Unbehagen am Status Quo der Lehrerbildung und eine eher intuitive Überzeugung, dass irgendein Zusammenhang doch wohl bestehen muss zwischen den mediokren Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich und der Qualität (und damit indirekt wohl auch der Ausbildung) ihrer Lehrer. Genaues aber weiß man eben nicht, denn die empirische Basis zur Identifizierung der Stärken und Schwächen in der Lehrerbildung und zur Entwicklung einer wirksamen Therapie ist denkbar dünn. Auch hier wird wiederum die Regel von gewichtigen Ausnahmen bestätigt, bei denen man allerdings immer wieder auf nur wenige Namen, nicht zuletzt den von Ewald Terhart (vgl. 2000), stößt.

Wo würde ich denn, wenn ich mir verantwortlich und überlegt Gedanken über eine zukünftige Lehrerausbildung in Deutschland machen wollte – wo würde ich denn die verlässlichen und systematischen Forschungsergebnisse finden, die mir etwa die folgenden Fragen beantworten:

- Wie wirken sich unterschiedliche Unterrichtsformen und –strategien (systematisch und nicht nur anekdotisch) auf das Lernverhalten von Schülern aus?
- Wo liegen die Gründe für die Wahl (und vor allem: für die Abwahl) des Lehrerberufs?

- Wer hat denn wirklich empirisch und unvoreingenommen die wissenschaftliche Qualität der Fachdidaktik bewertet?
- Wo ist die kritische Masse psycholinguistischer und soziolinguistischer Forschung zu mehrsprachigen Unterrichtssituationen?
- Wo finde ich verlässliche Daten zum Studierverhalten von Lehramtskandidaten, einschließlich der Gründe für Studienabbruch und Studienwechsel?
- Welche systematischen Evaluierungen der Qualität von Programmen der Lehrerbildung in Deutschland liegen vor – und was ergeben sie?
- Gibt es eine empirische Basis zur Ermittlung der Stärken und Schwächen unterschiedlicher Modelle zur Verbindung von Fachwissen und Vermittlungswissen? (mit anderen Worten: Gibt es zur Lehrerbildung in Deutschland eine kritische Curriculum-Forschung?)
- Kann man in Deutschland wirklich belastbare Aussagen über den Zusammenhang zwischen der professionellen Kompetenz von Lehrern und den Lernerfolgen (und -misserfolgen) von Schülern treffen? (Natürlich wissen wir zu diesem Thema einiges aus der TIMSS-Studie – nur ist es vielleicht nicht ganz zufällig, dass ausgerechnet *der* Teil der TIMSS-Studie, der sich besonders eingehend mit der Qualifikation von Lehrern und ihren Folgen beschäftigt, aus der von den Vereinigten Staaten initiierten Fallstudienreihe über die USA, Japan und Deutschland stammt [Stevenson and Nerison-Low 2000, insbesondere Chapter 5]; vgl. LeTendre et al. 2001.) – usw. usf.

Natürlich werden jetzt manche Kolleginnen und Kollegen laut und indigniert „Hier!“ rufen und mich auf so manches versprengte und verkannte wissenschaftliche Meisterstück verweisen wollen – und sicher zu Recht. Nur: Zum einen kommen wiederum die meisten dieser Meisterstücke aus dem nicht-universitären Bereich und sehr viel weniger aus den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der Universitäten. Und zum anderen werden selbst die selbstbewusstesten Verfechter der deutschen Erziehungswissenschaft mir nicht einreden wollen, dass die Summe dieser Meisterstücke für irgendeine der hier genannten – und für viele hier nicht genannte – Fragen auch nur annähernd so etwas wie eine kritische Masse fundierter wissenschaftlicher Orientierung für eine zukünftige Lehrerbildung darstellt.

Auch hier würde ich mir, wenn ich bildungspolitisch für eine Reform der Lehrerbildung verantwortlich wäre, die Finger lecken nach der Art von Datenmaterial und -analyse, die etwa – ich komme darauf noch zurück – die National Commission Teaching for America's Future (NCTAF) unter der Leitung meiner Stanford-Kollegin Linda Darling-Hammond zusammengetragen hat. Man schaue sich im Vergleich dazu doch nur einmal den eher kümmerlichen Datenanhang der Wissenschaftsratsempfehlung zur Lehrerbildung (2001, S. 61-75) an – was ich nicht in erster Linie dem Wissenschaftsrat anlastete, sondern viel mehr dem Stand der Forschung, der eben nicht sehr viel mehr hergibt. Und es ist

deshalb auch nur folgerichtig, wenn der Wissenschaftsrat – diesmal ohne vornehme Zurückhaltung – kategorisch feststellt: „Lehrerbildung ist bislang in Deutschland kein Gegenstand wissenschaftlicher Forschung.“ (2001, S. 56) Als Eingeständnis ist das etwa so schwerwiegend, als wenn man feststellen müsste, dass in Deutschland die Gründe für Verkehrsunfälle, die Emission von Schadstoffen oder der Zusammenhang zwischen Rauchen und Lungenkrebs kein Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wäre.

Die Tatsache, dass die empirische Erforschung von Lehren und Lernen und damit eine wissenschaftlich glaubwürdige Orientierung einer Reform der Lehrerbildung in der deutschen Erziehungswissenschaft das Dasein eines Mauerblümchens fristet, wird allerdings in dem Augenblick etwas verständlicher, in dem man sich einige der Stellungnahmen der einschlägigen Fachgesellschaft sorgfältiger ansieht. Die Stellungnahme der DGfE vom August 2001 zur Reform der Lehrerbildung (Deutsche Gesellschaft 2001a) kann als Beispiel dienen. Darin findet sich im übrigen vieles, dem ich vorbehaltlos zustimmen würde – wie z.B. die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Evaluation der Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft (eine Evaluation, die ich dann allerdings nicht, wie dort vorgeschlagen, ausschließlich der Erziehungswissenschaft selbst vorbehalten würde), oder auch die Einführung studienbegleitender Prüfungen (die allerdings heutzutage kaum noch als Neuheit gelten dürften).

Insgesamt aber finde ich es bemerkenswert, dass in dieser ganzen ausführlichen Stellungnahme, deren Ton einen deutlichen Unfehlbarkeitsanspruch der organisierten Erziehungswissenschaft in der Frage der Lehrerbildung erkennen lässt, an keiner einzigen Stelle die Rede davon ist, wie wichtig eine systematische wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der Lehrerbildung wäre, und dass sich die deutsche Erziehungswissenschaft nunmehr mit Vorrang um eine solche wissenschaftliche Schwerpunktbildung zugunsten der Lehrerbildung im Rahmen einer leistungsfähigen empirischen Lehr- und Lernforschung bemühen würde.

Dieses Versäumnis ist angesichts des geringen Stellenwerts einer solchen Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft zwar verständlich – es stellt aber die Glaubwürdigkeit der Stellungnahme selbst und ihres belehrenden Grundtons ganz grundsätzlich in Frage. Man muss sich vor dem Hintergrund einer solchen Stellungnahme allen Ernstes fragen, woher denn die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – also für eine Wissenschaft, der der Wissenschaftsrat soeben noch bescheinigt hat, dass sie sich aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lehrerbildung verabschiedet hat – woher eine solche Gesellschaft die Legitimation bezieht, sich gleichsam *ex cathedra* zur Zukunft eben dieser Lehrerbildung zu äußern.

Ähnliche Zweifel rufen bei mir, offen gestanden, die Empfehlungen für ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ vom Juli 2001 (Deutsche Gesellschaft 2001b) hervor – in dem ich wiederum manches finde, was mir einleuchtet. Aber

dass jemand in Deutschland als ausgewiesener Erziehungswissenschaftler diplomiert und als für Fragen von Erziehung und Bildung wissenschaftlich kompetente Fachperson approbiert werden kann, ohne den Nachweis erbracht zu haben, sich empirisch und systematisch mit Schule, Lehre und Unterricht beschäftigt zu haben – das geht über meinen gesunden Menschenverstand.

Aber ich bin ja offenbar nicht der einzige, dem das auffällt. Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zu dieser Frage eingesetzte Kommission (Terhart 2000) hat ihre Einschätzung der Defizite in der Lehrerbildung und ihrer wissenschaftlichen Begründung deutlich genug gemacht – auch wenn ich ihre Strukturvorschläge für nicht weitgehend genug halte. Und inzwischen werden ja auch – was ich für überaus positiv halte – in den eigenen Reihen Zweifel daran laut, ob die real existierende Erziehungswissenschaft der Herausforderung zu einem besseren wissenschaftlichen Verständnis der Tätigkeit und der Ausbildung von Lehrern gerecht wird. Die von ihm selbst so benannte „besorgte Anfrage“ von Dieter Wunder im 11. Jahrgang der *Erziehungswissenschaft* (Wunder 2000) stellt ja auch fest, dass in dem bei Ihrem Kongress in Göttingen vor zwei Jahren diskutierten Text über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft die Lehrerbildung „fast keine Rolle“ spielt und sogar „abwehrend auf Schule Bezug genommen wird“. Diese Erziehungswissenschaft, so schließt Wunder, „ist sich selbst genug“; ihre Einstellung zur Frage der Lehrerbildung ist – wie schon zitiert – „strukturkonservativ-selbstzufrieden“. Rabiater, aber auch zutreffender, hätte auch ich es nicht sagen können. Das britische Königshaus lässt grüßen.

3.6 Die zwei Kulturen von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft sind einander fremd.

Nun ist die Entfremdung zwischen Wissenschaft und Politik natürlich nicht auf das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – und natürlich auch nicht auf Deutschland – beschränkt. Dass Wissenschaft zur Frage der politischen Steuerung *des* Bereichs von Wirklichkeit, für den sie sich interessiert, ein durchweg prekäres Verhältnis hat, ist weder neu noch besonders überraschend. Man kann ja auch nicht sagen, dass sich etwa die Politikwissenschaft gegenüber dem Wohlergehen *ihrer* Gegenstandes – der *polis* – als besonders aufgeschlossen erweist. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Gegenstand und die politische Gestaltung dieses Gegenstandes sind in der Tat zwei Kulturen, denen unterschiedliche Verfahrensweisen, Traditionen, Wertvorstellungen und Beurteilungskriterien zugrunde liegen.

Dennoch erlaube ich mir die Vermutung, dass in der deutschen Erziehungswissenschaft eine ganz außergewöhnliche Indifferenz gegenüber der *Praxis* von Erziehung (zum Unterschied etwa von ihrer Geschichte, ihrer

philosophischen Bedeutungslehre, ihrer Symbolik, ihrer Hagiographie oder auch ihrer politischen Ökonomie) vorherrscht. Diese Indifferenz scheint dort besonders ausgeprägt zu sein, wo es um den gesellschaftlich zentralen Ort institutionalisierter Erziehung – die Schule – und vor allem um die für sie in erster Linie verantwortlichen Akteure – die Lehrer – geht. Natürlich weiß ich, dass allerorten Erziehungswissenschaftler an Lehramtsstudiengängen beteiligt sind und da zum Teil ganz erhebliche Lasten tragen. Das steht hier nicht in Frage. Meine Behauptung geht vielmehr dahin, dass Lehren und Lernen, Schüler und Lehrer unter den wissenschaftlichen Prioritäten und den Forschungsthemen vor allem der universitären Erziehungswissenschaft eine angesichts der Bedeutung des Gegenstandes eher untergeordnete Rolle spielen.

3.7 Die Erziehungswissenschaft steht im Schatten ihrer eigenen Geschichte.

Man muss sich fragen, warum das so ist, warum die zwei Kulturen von Wissenschaft und Politik gerade im Bereich von Bildung und Erziehung, und gerade in Deutschland, so große Schwierigkeiten haben, miteinander unbefangener umzugehen. Ich erlaube mir, hierzu die eine oder andere Vermutung anzubieten.

Die erste Vermutung, die unter Wissenschaftshistorikern kaum strittig sein dürfte, ist die, dass die deutsche Erziehungswissenschaft sich eine ganz besondere Anhänglichkeit an ihre geisteswissenschaftlichen Traditionen bewahrt und besondere Schwierigkeiten gehabt hat, sich mit einem empirischen, sozial- und verhaltenswissenschaftlich orientierten Selbstverständnis anzufreunden. Das ist in dieser Form natürlich wieder eine Weiler'sche Pauschalisierung, aber sie trifft, glaube ich, dem Akzent nach die Sache.

Man könnte diesen Sachverhalt auch, wenn Ihnen diese Kennzeichnung etwas zu kategorisch vorkommt, etwas anders und mit dem von mir bei der Beschreibung von Hochschulen besonders geschätzten Konstrukt der Ambivalenz beschreiben (Weiler 2001b). Im Falle der deutschen Erziehungswissenschaft zeigt sich diese Ambivalenz in der Neigung, der geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexion über Erziehung den Vorzug vor der empirischen Forschung, und der normativen Aussage den Vorzug vor der analytischen Beschreibung und Erklärung von Sachverhalten zu geben.

Auch in diesem Punkt gibt es gewisse Parallelen zur Politikwissenschaft, die sich allerdings in Deutschland weniger schwer getan hat, die Anhänglichkeit an das geisteswissenschaftliche Vermächtnis ihrer Gründerväter (Bergstraesser, Friedrich, Eschenburg, Sternberger u.a.) mit einer soliden empirischen und sozialwissenschaftlichen Orientierung in Einklang zu bringen. Das ist nicht immer ohne Schaden abgegangen und gelegentlich bei manchen meiner Kollegen in geistloses Zahlengemetzel („*number crunching*“) ausgeartet, hat aber insgesamt

ganz erheblich zu unserem Verständnis politischer Prozesse, Verhaltensweisen und Institutionen beigetragen.

Für manche Bestandteile der deutschen Erziehungswissenschaft will ich im übrigen auch nicht ganz die Vermutung ausschließen, dass es sich hier um eine der letzten Bastionen handelt, in denen die versprengte Saat des Positivismusstreits immer noch späte Blüten der Skepsis gegen empirische Forschung treibt.

Eine weitere Vermutung wäre die, dass die deutsche Erziehungswissenschaft sich immer noch nicht ganz von dem Katzenjammer erholt hat, den die bildungspolitischen Konflikte der 60er und 70er Jahre in der alten Bundesrepublik hinterlassen haben. In diesen Konflikten hat ja die Bildungsforschung, wie ich schon in einigen Arbeiten von damals gezeigt habe (Weiler 1983), eine wichtige und keineswegs unumstrittene Rolle gespielt. Sie ist dort in bildungspolitischen Auseinandersetzungen – etwa um die Gesamtschule – gelegentlich auf eine Weise instrumentalisiert worden, in der wissenschaftliche Orientierung und Erhellung überfordert waren.

So etwas hinterlässt seine Spuren. Wenn, wie in manchen der damaligen Auseinandersetzungen etwa im Deutschen Bildungsrat, auch erziehungswissenschaftliche Expertise und durchaus saubere empirische Forschung – ob zu Recht oder zu Unrecht ist hier unerheblich – in den Verdacht der bildungspolitischen Parteilichkeit geraten kann, dann ist es zunächst einmal durchaus verständlich, wenn man weiteren Beschäftigungen mit bildungspolitisch relevanter erziehungswissenschaftlicher Forschung eher skeptisch gegenüber steht. Das allein würde sicher nicht die Zurückhaltung der heutigen Erziehungswissenschaft erklären – und erst recht nicht entschuldigen – können, aber ein verstärkender Faktor könnte es allemal sein.

Ich habe noch eine weitere Vermutung, mit der ich allerdings der letzten meiner neun Thesen vorgreife. Diese Vermutung hat mit der organisatorischen Verortung der Erziehungswissenschaft im deutschen Hochschulsystem zu tun. Ich weiß, das ist ein weites Feld und ein vielgestaltiges Gelände. Manchmal bilden die Erziehungswissenschaften eine eigene Fakultät oder einen eigenen Fachbereich, manchmal sind sie – in der Regel recht lose – mit der Psychologie oder der Philosophie in einer Einheit verbunden. Nur wenige dieser organisatorischen Regelungen sind dazu angetan, die akademischen Erziehungswissenschaften in einen regelmäßigen und selbstverständlichen Austausch mit empirischen Verhaltens- und Sozialwissenschaften einzubinden. Nimmt man hinzu, dass die Erziehungswissenschaften darauf bestanden haben, eigene Studiengänge einzurichten (für die die Nachfrage gut, der Studienerfolg mäßig und der Arbeitsmarkterfolg überprüfungsbedürftig ist), so trägt auch das zu einer gewissen wissenschaftlichen Isolierung bei, wo eigentlich ein lebendiger Austausch mit den Verhaltens- und Sozialwissenschaften angezeigt wäre.

Ich weiß, wovon ich rede. Ich blicke auf 35 Jahre wissenschaftlicher Erfahrung in einer *School of Education* zurück, in der ausgewiesene Psychologen, Soziologen, Anthropologen, Ökonomen, Linguisten und Politikwissenschaftler eng – wenn auch nicht immer einträchtig – in Forschung und Lehre mit Pädagogen zusammengearbeitet haben. Diese Erfahrung hat mich von der wissenschaftlichen Fruchtbarkeit dieses Modells voll überzeugt. Nicht zuletzt diese Art von Erfahrung ist mit verantwortlich für die Empfehlung der von mir geleiteten Sächsischen Hochschulentwicklungskommission, die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche in Sachsen aufzulösen und statt dessen „Zentren für Lehren und Lernen“ zu schaffen, an denen alle mit Erziehung befassten Disziplinen kompetent beteiligt sein sollen. Ich gebe mich keinen Illusionen darüber hin, welche Chancen dieser Vorschlag angesichts des Beharrungsvermögens von Hochschulstrukturen hat, aber richtig ist er trotzdem.

3.8 Ein Blick in die USA könnte hilfreich sein – sowohl für die Hochschulen als auch für die Lehrerbildung.

In diese These bin ich ja nun schon mit meiner letzten Bemerkung geraten, aber ich möchte hier noch auf einige andere Beobachtungen aus den USA eingehen, die mir für die deutsche Diskussion aufschlussreich zu sein scheinen. Natürlich weiß ich, auf welches Glatteis ich mich damit begeben – ich habe schließlich (das hat mit meiner Biographie zu tun) oft genug über Vergleiche zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Hochschulwesen zu reden gehabt.

Die Reaktionen sind dann meistens bipolar: auf der einen Seite diejenigen, denen das deutsche Hochschulwesen nicht amerikanisch genug sein kann oder die, wie der sächsische Wissenschaftsminister Meyer einmal gesagt hat, „sich deutsche Hochschulen nur noch als amerikanischen Verschnitt vorstellen können“. Auf der anderen Seite diejenigen, für die alles amerikanische entweder irrelevant oder ausgesprochen schädlich für das deutsche Hochschulwesen ist. Die Diskussionen, die sich daraus manchmal ergeben, sind abenteuerlich und einen eigenen Vortrag wert.

Ich halte es da mit meinem Kollegen Gerhard Casper, dem auch aus Deutschland stammenden ehemaligen Präsidenten der Stanford University, der 1996 bei seiner Heisenberg-Vorlesung hier in München sehr zutreffend gesagt hat: „In der amerikanischen Hochschullandschaft glänzt bei weitem nicht alles – und nicht alles, was glänzt, ist Gold.“

Aber gegen allzu große Vereinfachungen sind die Leser dieses Beitrages natürlich ohnehin gefeit, und so mache ich mich etwas gelassener auf den Weg, hier und da in meinem Land etwas zu finden, das für die deutsche Diskussion über das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsreform möglicherweise hilfreich sein könnte.

Das stößt zunächst einmal auf die Schwierigkeit, dass es mit der Reform von Bildung in den USA so furchtbar weit nicht her ist. Ich erinnere mich an ein Gespräch mit Gerhard Casper, mit dem ich vor einiger Zeit einmal die Idee eines Buches über einen Vergleich zwischen deutscher und amerikanischer Hochschulreform diskutieren wollte. Sein dringender Rat: ich solle mich auf Deutschland beschränken, denn Hochschulreform finde in den USA nicht statt.

Das muss man natürlich *cum grano salis* nehmen, denn natürlich ändert sich in einem so vielgestaltigen und dynamischen System wie dem amerikanischen Hochschulwesen ständig irgendetwas – die Zulassungspraxis (Stichwort: *affirmative action* oder die Abschaffung der herkömmlichen SAT Testergebnisse bei der Zulassung für die *University of California*), die Studienfinanzierung (Stichwort: *need-blind admissions*), die Hochschulfinanzierung insgesamt (Stichwort: private Hochschulen werden immer mehr öffentlich finanziert, öffentliche Hochschulen immer mehr aus privaten Quellen), das Curriculum (Stichwort: der „Kulturkampf“ der achtziger Jahre um die Zusammensetzung des „Kanons“ der *undergraduate education*), die immer stärker (und umstrittener) werdende Verknüpfung von Hochschulen mit privatwirtschaftlichen Interessen u.v.a.m.

Dennoch hat Casper natürlich insofern Recht, als es umfassende, systemweite Reformbemühungen von der Art der in Deutschland in Gang gekommenen Strukturreformen in den USA nicht gibt – und wahrscheinlich auch wegen des völlig andersartigen Systemcharakters gar nicht geben kann.

Darauf aber kommt es mir hier auch nicht so sehr an. Worauf es mir ankommt ist die Feststellung, dass die amerikanische Erziehungswissenschaft für hochschulpolitische Entscheidungen welcher Art auch immer ein unvorstellbar größeres Reservoir an gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen bereit stellt, als dies für Deutschland gelten kann – selbst wenn man den Bevölkerungsfaktor doppelt in Rechnung stellt. Das bedeutet, dass sich hochschulpolitische Entscheidungen der unterschiedlichsten Art auf eine ungleich solidere und umfassendere empirisch-analytische Basis stützen können – ob es nun um *affirmative action* (Bowen and Bok 1998; Orfield 2001) oder die prognostische Validität von Testergebnissen oder Schulnoten, um Studienverlaufs- oder Berufseintrittsanalysen, um die Bewertung alternativer Finanzierungsmodelle oder die Bewertung der Produktivität von wissenschaftlichem Personal, um das Sozialverhalten von Studierenden oder um die Entwicklung indirekter Kostenrechnungen geht. Forschungsverbünde wie das *National Center for Postsecondary Improvement* (Stanford, Pennsylvania, Michigan), das *National Center for Higher Education Management Studies* (NCHEMS) in Colorado, die Forschungstätigkeit der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* vor allem im Bereich der Hochschuldidaktik, die überaus rege Sektion (*Division L*) für Hochschulforschung in der *American Educational Research Association* (AERA) – das alles sind sowohl Indizien wie

auch Bedingungen für eine etablierte und lebendige wissenschaftliche Beschäftigung mit Hochschulfragen in den USA.

Noch reichhaltiger sieht es in dem zweiten von mir angesprochenen Bereich, der Lehrerbildung, aus, wo das inzwischen in vierter Auflage vorliegende „*Handbook of Research on Teaching*“ (Richardson 2001), das 1963 von meinem Kollegen Nate Gage ins Leben gerufen und 1970 von Karlheinz Ingenkamp (1970-71) verdienstvoller Weise für ein deutsches Publikum bearbeitet wurde, ein eindrucksvolles Kompendium des Standes der Forschung darstellt. Daneben gibt es inzwischen – noch spezifischer für unser Thema – in zweiter Auflage ein eigenes „*Handbook of Research on Teacher Education*“ (Sikula et al. 1996), das auf knapp 1200 Seiten den Stand der Forschung zur Lehrerbildung zusammenfasst.

Ich habe mir neulich noch einmal das Programm der diesjährigen Tagung der *AERA* in New Orleans angesehen. Natürlich ist die *AERA* in einem großen Land mit einem großen Hochschul- und Forschungssystem eine gewaltigere Versammlung als die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Deutschland; da wäre jeder absolute Vergleich unfair und sinnlos. Aber relativ kann man natürlich schon vergleichen, welche Aufmerksamkeit bei den Veranstaltungen dieser beiden Gesellschaften die empirische Unterrichts-, Lehr- und Lehrerbildungsforschung in Anspruch nimmt. Und da liegt nicht nur ein großer Ozean dazwischen, sondern geradezu ein Lichtjahr unterschiedlicher Prioritäten.

Natürlich weiß ich, dass sowohl in New Orleans als in München nur mit Wasser gekocht wird, und vor allem liegt mir überhaupt nicht daran, das, was bei diesem Kongress und andernorts in der deutschen Erziehungswissenschaft an guter wissenschaftlicher Arbeit zum Thema Hochschulen und Lehrerbildung geleistet wird, gering zu schätzen oder gar zu entmutigen. Aber ich halte auch vor dem Hintergrund dieser Vergleiche noch einmal fest, dass eine verantwortliche Bildungs- und Reformpolitik – vor allem im Bereich von Hochschulreform und Lehrerbildung – auf eine solidere und umfassendere wissenschaftliche Basis angewiesen ist, als sie bislang von der versammelten deutschen Erziehungswissenschaft erstellt worden ist.

Die beiden Kulturen – Bildungspolitik und Bildungsforschung – haben eine natürliche Tendenz, sich voneinander unabhängig zu machen. Das ist – allen Lippenbekenntnissen zum Trotz – besonders stark in der Bildungspolitik ausgeprägt, die wissenschaftliche Ergebnisse zwar gerne, wo sie ins politische Konzept passen, zur Legitimierung politischer Entscheidungen heranzieht, der aber im Grunde die Bereitschaft fehlt, wissenschaftliche Ergebnisse mit aller gebotenen Sorgfalt auszuwerten und in den Calculus der politischen Entscheidung einzubeziehen. Dieser Flucht der Politik vor der Auseinandersetzung mit bildungspolitisch relevanten wissenschaftlichen Ergebnissen leistet man natürlich Vorschub, wenn man es der Politik allzu leicht

macht, sich auf das Fehlen einschlägiger wissenschaftlicher Belege herausreden zu können.

Was immer sonst in Amerika schief laufen mag – dieses Alibi steht dort der Bildungspolitik nun wirklich nicht zur Verfügung. Das ist mir noch einmal besonders deutlich geworden, als ich mir die in jüngerer Zeit wohl ambitionöseste amerikanische Reforminitiative in der Lehrerbildung etwas näher angesehen habe – die *National Commission on Teaching and America's Future* (What Matters Most 1996; Darling-Hammond 1997). Ich gebe dabei – um das gleich vorweg zu sagen – gerne zu, dass es sich bei der Reform der Lehrerbildung in den USA um ein zumindest ebenso dringendes Projekt handelt wie in Deutschland, wenn auch aus anderen Gründen (so z.B. der mangelnden fachwissenschaftlichen Ausbildung – cf. What Matters Most 1996, S. 150; Darling-Hammond 1997, App. B, Table 2).

Aber auch das ist hier nicht der zentrale Punkt. Es geht mir vielmehr um zwei Dinge: Erstens, dass hier eine Reforminitiative mit wirklich solider bildungswissenschaftlicher Rückendeckung auf den Weg gebracht wurde (cf. u.a. What Matters Most 1996, Appendices D und E; Darling-Hammond 1999); zweitens, dass die wissenschaftliche Grundlegung dieser Initiative Gegenstand einer intensiven und an den Daten orientierten Debatte unter Erziehungswissenschaftlern geworden ist, die selbst wieder wichtige neue und für den Reformprozess wichtige Einsichten eröffnet hat (z.B. Gallagher and Bailey 2000; Goldhaber and Brewer 2000, 2001; Gregorian 2001; Darling-Hammond et al. 2001). Man würde sich beides – die wissenschaftliche Grundlegung und die wissenschaftliche Debatte – für die bevorstehende Auseinandersetzung zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland wünschen.

3.9 Erziehungswissenschaft: Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftsorganisation

Ich kann nicht vorhersagen, wie die Wissenschaftsgeschichte über die Verselbständigung der deutschen Erziehungswissenschaft als einer vornehmlich geisteswissenschaftlichen Disziplin und ihre zunehmende Entfernung von der empirischen Erforschung schulischer Lehr- und Lernprozesse urteilen wird; von wichtigen Ausnahmen abgesehen, finde ich den Gesamtertrag an wissenschaftlichen Einsichten nicht überwältigend, und viele der Ausnahmen wären vielleicht auch im Rahmen anderer Disziplinen zur Blüte gelangt – der Geschichtswissenschaft, der Philosophie, der Linguistik, der Psychologie oder der Kultursoziologie. Das aber mag einstweilen dahingestellt bleiben.

Sollte aber jemand meine Prämisse teilen, dass man sich auch, auf Helgoland oder wo auch immer, eine andere Erziehungswissenschaft vorstellen könnte – eine, die Schule und Unterricht, Lehren und Lernen als zentrales wissenschaftliches Thema versteht – dann hätte das natürlich auch sowohl

Voraussetzungen als auch Auswirkungen struktureller und wissenschaftsorganisatorischer Art.

Ich habe das in einem vorhergehenden Abschnitt schon einmal kurz angesprochen, als ich von der Erfahrung der disziplinübergreifenden Zusammenarbeit in einer der besseren amerikanischen *Schools of Education* gesprochen habe. Wenn man tatsächlich deutsche Erziehungswissenschaft der herkömmlichen Art will, dann macht eine solche School of Education natürlich keinen Sinn. Wenn man aber eine Verbindung von disziplinübergreifender empirischer Bildungsforschung mit wissenschaftlich begründeter und begleiteter Lehrerbildung will – ohne deshalb auf wissenschaftskritische Reflexion verzichten zu müssen – , dann spricht sehr viel für dieses Strukturmodell einer „professional school“.

Es gibt natürlich, wie in so mancher anderen Hinsicht, in den USA eine beträchtliche Variationsbreite und die unterschiedlichsten Gewächse, die sich alle „*School of Education*“ nennen. Oft gibt es dort zwar Lehrerbildung – unterschiedlicher Qualität – aber wenig ernstzunehmende Bildungsforschung. Mein Argument orientiert sich – und das sollten alle normativen Argumente – am bestmöglichen Standard, dem eines bildungswissenschaftlichen Zentrums wie der *School of Education* in Stanford oder UCLA oder Michigan. Dort tun sich die für ein umfassendes Verständnis der Bedingungen von Lehren und Lernen erforderlichen Wissenschaften zusammen. Dort schaffen – keineswegs immer konfliktfrei – Psychologen wie Nate Gage und Lee Cronbach, Sprachwissenschaftler wie Shirley Heath und Joshua Fishman, Soziologen wie James March und John Meyer, Anthropologen wie George Spindler und Ray McDermott, Historiker wie David Tyack und Larry Cuban, Ökonomen wie Hank Levin und Martin Carnoy und Politikwissenschaftler wie Paul Peterson und Mike Kirst und – wenn Sie wollen – Hans Weiler gemeinsam mit Fachpädagogen eine anspruchsvolle wissenschaftliche Grundlage für Schulunterricht, Lehrerbildung, Curriculum-Entwicklung und Bildungspolitik – und sind dabei stolz darauf, einer erstklassigen *School of Education* anzugehören.

Lassen Sie mich an dieser Stelle noch auf einen Gesichtspunkt hinweisen, der in der derzeitigen Diskussion um gestufte Studienabschlüsse an deutschen Hochschulen so gut wie nicht vorkommt: gestufte Abschlüsse würden neben allem anderen die strukturellen Voraussetzungen dafür schaffen, auch in Deutschland dieses m.E. überaus bewährte Modell der *graduate professional school* zu erproben. Deren Ausbildungsgänge würden auf einem fachwissenschaftlich orientierten ersten Studienabschluss (Bachelor) aufbauen und wären übrigens denkbar nicht nur für den Bereich der Bildung, sondern durchaus auch für andere Ausbildungsbereiche wie Recht, Technik, Medizin oder Management.

Für den Bildungsbereich wäre gerade diese Verknüpfung von interdisziplinärer erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion mit der professionellen

Entwicklung von Lehrern eine ganz andere und ungleich fruchtbarere Neuerung als die blassen „Kommissionen zur Koordinierung der Lehrerbildung“, wie wir sie aus der Stellungnahme der DGfE kennen. Da kommen die „Zentren für Lehren und Lernen“, die wir für Sachsen vorgeschlagen haben (Freistaat Sachsen 2001, S. 122-126), den Kriterien wirklicher wissenschaftlicher Professionalität schon sehr viel näher. Vielleicht sollte man so etwas in Sachsen oder auf Helgoland oder auch in Nordrhein-Westfalen tatsächlich einmal ausprobieren.

4. Epilog

Kommen wir zum Schluss noch einmal auf Julian Barnes zurück und werfen einen Blick darauf, was denn – nach dem Erfolg von Jack Pitmans neuem England auf der Insel – aus dem alten England geworden ist. Die Nachrichten sind nicht erfreulich. Die Konkurrenz des neuen und besseren England auf der Insel scheint dem Original doch sehr zu schaffen gemacht zu haben. Ich zitiere:

„Das alte England hatte zunehmend an Macht, Territorium, Wohlstand, Einfluss und Bevölkerung verloren und wurde inzwischen zu seinem Nachteil mit den weiter zurückgebliebenen Gebieten Portugals und der Türkei verglichen... Ein massiver Bevölkerungsverlust trat ein ... aber den ‚alten Engländern‘ ging der Ruf unerwünschter Einwanderer voraus, die den Makel des Versagens mit sich trugen.“ (Barnes 1998, S. 259-260)

Natürlich will ich nicht behaupten, dass das mit der auf dem Festland zurückgebliebenen Erziehungswissenschaft auch so geschehen würde, wenn man eine neue Erziehungswissenschaft anderswo neu ansiedeln würde.

So ganz ausschließen kann man es natürlich nicht.

Zitierte Literatur

Astin, A.W. (1993): *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco.

Barnes, J. (1985): *Flaubert's Parrot*. London (deutsch bei Rowohlt, 1997).

Barnes, J. (1998): *England, England*. London (deutsch bei Kiepenheuer und Witsch, 1999).

Bowen, W.G. / Bok, D. (1998): *The Shape of the River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton.

Darling-Hammond, L. (1997): *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York.

Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence (Document R-99-1)*. Seattle, WA (www.ctpweb.org).

Darling-Hammond, L. / Berry, B. / Thoreson, A. (2001): *Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 23, No. 1, S. 57-77.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001a): *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. In: *Erziehungswissenschaft*, 12. Jg., Heft 23 (Online-Fassung)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001b): *Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft*, 12. Jg., Heft 23 (Online-Fassung)

Dey, E.L. / Astin, A.W. / Korn, W.S. (1991): *The American Freshman: Twenty-Five Year Trends, 1966-1990*. Los Angeles.

Freistaat Sachsen (2001): *Bericht der Sächsischen Hochschulentwicklungskommission (Untersuchungen. Dokumente. Tendenzen – Heft 4)*. Dresden.

Gallagher, K.S. / Bailey, J.D. (eds.)(2000): *The Politics of Teacher Education Reform: The National Commission on Teaching and America's Future*. Thousand Oaks, CA.

Goldhaber, D.D. / Brewer, D. (2000): Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 22, No. 2, S. 129-145

Goldhaber, D.D. / Brewer, D. (2001): Evaluating the Evidence on Teacher Certification: A Rejoinder. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 23, No. 1, S. 79-86.

Gregorian, V. (2001) Teacher Education Must Become Colleges' Central Preoccupation. In: Chronicle of Higher Education, August 17, 2001.

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1970-71): Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim.

Katchadourian, H. / Boli, J. (1985): Careerism and Intellectualism Among College Students. San Francisco.

Katchadourian, H. / Boli, J. (1994): Cream of the Crop: The Impact of Elite Education in the Decade After College. New York.

Klitgaard, R. (1985): Choosing Elites: Selecting the "best and the brightest" at top universities and elsewhere. New York.

LeTendre, G.K. / Baker, D.P. / Akiba, M. / Goesling, B. / Wiseman, A. (2001): Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany, and Japan. In: Educational Researcher, Vol. 30, No. 6, S. 3-15.

Gary Orfield, G. with Kurlaender, M. (eds.) (2001): Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action. Cambridge, MA.

Virginia Richardson, V. (ed.) (2001): Handbook of Research on Teaching (4th ed.). Washington, DC.

Sikula, J. / Buttery, T. / Guyton, E. (eds.) (1996): Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed.). New York.

Stevenson, H.W. / and Nerison-Low, R. (2000): To Sum It Up: TIMSS Case Studies of Education in Germany, Japan, and the United States. Philadelphia, PA (www.ed.gov/pubs/SumItUp).

Teichler, U. / Sadlak, J (eds.) (2000): Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice. Kidlington.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

Weiler, H.N. (1983): Legalization, Expertise, and Participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy. In: Comparative Education Review, Vol. 27, No. 2, S. 259-277.

Weiler, H.N. (2000): Zwischen Lilliput und Brobdingnag – Gullivers Reisen durch die deutsche Hochschullandschaft. In: Joerden, J.C. / Schwarz, A. / Wagener, H. – J. (Hrsg.): Universitäten im 21. Jahrhundert. Berlin, S. 203-213.

Weiler, H.N. (2001a): Knowledge, Politics, and the Future of Higher Education: Critical Observations on a Worldwide Transformation. In: Hayhoe, R. / Pan, J. (eds.): Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations. Hong Kong, S. 25-43.

Weiler, H.N. (2001b): „Sowohl - als auch“ und „Ja, aber“. Zur Ambivalenz von Hochschulen im allgemeinen und der Viadrina im besonderen. In: Kniefelkamp, U. (Hrsg.): „Blütenträume“ und „Wolkenkuckucksheim“ in „Timbuktu“ – 10 Jahre Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) 1991-2001. Berlin, S. 111-121.

(1996) What Matters Most: Teaching for America's Future (Report of the National Commission on Teaching and America's Future). New York.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Wunder, D. (2000): Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage. In: Erziehungswissenschaft, 11. Jg., Heft 22 (Online-Fassung).

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags – unter dem Titel „Die zwei Kulturen: Erziehungswissenschaft und Bildungsreform“ – vor dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), München, 26. März 2002.

² Professor em. of Education and Political Science, Stanford University; Professor für vergleichende Politikwissenschaft und Rektor, em., Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Email: weiler@stanford.edu; URL: <http://www.stanford.edu/people/weiler>.