

Sieglinde Jornitz

Wissenschaft als Argumentationsverzicht. Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK und ihre Veröffentlichungen

I

Gesellschaftlich haben wir uns daran gewöhnt, dass nicht nur politische, sondern oft auch (lebens-)praktische Entscheidungen mit Verweisen auf Studien begründet werden. Sie sollen das jeweilige Argument untermauern oder eine Entscheidung legitimieren. Zugleich traut das Alltagsverständnis einer solchen Argumentation nicht gänzlich über den Weg, wenn mit Sprüchen wie „Glaube keiner Statistik, die Du nicht selbst gefälscht hast“ bzw. „Zu jeder Studie gibt es eine, die das Gegenteil belegt“ gekontert wird. In solchen Aussagen kommt ein Bewusstsein darüber zum Ausdruck, dass Studienergebnisse keine absoluten und unumstößlichen Wahrheiten liefern. Denn Erkenntnisse wissenschaftlicher Studien weisen im Kern immer nur einen vorläufigen Charakter von Gültigkeit auf und sind auf ein sehr spezifisches Aussagenfeld begrenzt.

Werden nun politische Entscheidungen mit wissenschaftlichen Studien begründet, so trifft auch sie der nur bedingte Geltungsanspruch. Die entsprechenden politischen Handlungen können nicht unumstößlich legitimiert werden. Umso bedeutsamer ist es für Politik zu begründen, warum sie einer bestimmten Forschungsrichtung und deren Erkenntnissen folgt und damit ggf. vorhandene Gegenargumente außer Acht lässt. Politik ist darauf angewiesen, dass diese Gegenargumente von der Wissenschaft bereits geprüft und ggf. entkräftet wurden.

Dass dem nicht immer so ist, zeigt eine aktuelle Variante von Wissenschaft als Argumentationsverzicht im Bereich der Bildungspolitik. Es handelt sich dabei um die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Herbst 2020 eingerichtete Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). Das Gremium tritt als Beratungsorgan der politisch für das Bildungswesen verantwortlichen Bundesländer auf und spricht – dem eigenen Anspruch nach – auf wissenschaftlicher Evidenz fußende Empfehlungen aus. Schaut man sich die bisher von der SWK veröffentlichten Stellungnahmen, Gutachten und Impulspapiere¹ an, dann fallen zwei Aspekte auf, die im Folgenden näher ausgeführt werden. Erstens hat die SWK ein spezifisches, nicht von der gesamten Disziplin der Bildungsfor-

1 Zu den verschiedenen Formaten siehe Website der SWK: <https://www.kmk.org/kmk/staendige-wissenschaftliche-kommission/aufgaben.html>; 09.04.2024.

schung und Erziehungswissenschaft geteiltes Verständnis der Aufgaben und Ziele von Bildungseinrichtungen, das schwerlich als pädagogisches bezeichnet werden kann.² Ihre starke Orientierung an Kompetenz und an internationalen und nationalen Assessments führen zu einem Abschatten der von Lehrerinnen, Erziehern und anderem pädagogischen Fachpersonal zu bewältigenden pädagogischen Aufgaben. Wie dieser pädagogische Aspekt aus dem Blick gerät, wird im Folgenden aufgezeigt. Zweitens nimmt die SWK für sich in Anspruch, dass ihre Stellungnahmen und Gutachten auf der jeweils aktuell gültigen wissenschaftlichen Evidenz fußen. Um welche Evidenzen es sich dabei handelt, ist der zweite Aspekt, dem hier nachgegangen wird.

Anhand dieser beiden Aspekte wird gezeigt, wie sich die SWK dadurch einem politisch notwendigen Aushandlungsprozess entzieht und zugleich das Bild von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung verändert.

II

Bevor beiden Aspekten nachgegangen wird, wird sowohl der Auftrag der SWK und ihre Zusammensetzung dargelegt, als auch kurz an die Tradition, in der dieses politische Gremium steht, erinnert. Die Schaffung eines wissenschaftlichen Expertengremiums, das politische Entscheidungsträger im Hinblick auf das Bildungswesen berät, ist in der Bundesrepublik nicht neu. Historisch hat die SWK mit dem in der alten BRD 1965 gegründeten Bildungsrat einen Vorgänger, der zwischen 1966 und 1975 bestand.³ Die seit 2018 aufkommenden Forderungen auf Bundesebene nach der Schaffung eines neuen Bildungsrates wurden zunächst durch die – in der alten BRD seit 1948 existierende – Kultusministerkonferenz (KMK) abgelehnt, um dann selbst ein solches Gremium zu initiieren und seine Kulturhoheit über die Bildungssysteme der Länder zu untermauern. Am 15. Oktober 2020, also noch vor der letzten Bundestagswahl im September 2021 und damit unter der Vorgängerregierung im Bund, beschloss die KMK, die SWK einzurichten. Das Adjektiv „ständig“ zeigt einerseits an, dass das Gremium auf Dauer eingerichtet wurde. Andererseits sprechen wir von „ständigen Vertretungen“, d.h. von diplomatischen Dienststellen, die die Regierung an einem anderen Ort vertritt. Die Bezeichnung SWK erweckt in dieser Hinsicht sprachlich den Eindruck, dass hier die Wissenschaft gegenüber der KMK vertreten wird.

2 Aljets (2015) zeigt in seiner Studie den Aufstieg der „Empirischen Bildungsforschung“, ohne allerdings auf die disziplinäre Verschiebung, die sich daraus ergibt, einzugehen.

3 Zu den Aufgaben des Deutschen Bildungsrates, vgl. Friedeburg 1992, S. 350ff. Die DDR wiederum hat sich mit dem 1949 gegründeten Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI), das 1970 durch die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) abgelöst wurde, ebenfalls ein wissenschaftliches Gremium zur Gestaltung des Bildungswesens geschaffen, das dem Ministerium für Volksbildung unterstellt war, vgl. Eichler/Uhlir 1993; Malycha 2009; Zabel 2009.

Nun könnte man mit Klaus Klemm der Ansicht sein, dass es der Bildungspolitik nicht an zugänglicher, wissenschaftlicher Expertise oder Beratung mangle.⁴ Die KMK hat sich bspw. ein umfassendes Bildungsmonitoring geschaffen (KMK 2016), zu dem die seit 2006 alle zwei Jahre erstellten Bildungsberichte mit Grundinformationen zu Bildungseinrichtungen, Personal, Ausgaben, Beteiligung und Bildungsstand von der frühkindlichen Bildung bis zur beruflichen Bildung und Weiterbildung genauso gehören, wie die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, PIRLS oder ICILS und die Durchführung nationaler Vergleichsstudien (VERA) sowie diverser weiterer Monitoringaktivitäten in den einzelnen Bundesländern. Somit liegen mit wissenschaftlichem Instrumentarium erstellte Daten umfänglich vor, die das politische Handeln fundieren sollen.

Schaut man sich nun den Auftrag der SWK genauer an, dann wird dieser als „Beratung der Länder zur Weiterentwicklung des Bildungswesens und zum Umgang mit seinen Herausforderungen“ (SWK 2021, S. 1) angegeben. Aus den SWK-Arbeitsprogrammen für 2022 und 2023/24, die jeweils mit der KMK ausgehandelt werden, geht jedoch hervor, dass „konkrete Handlungsempfehlungen“ (SWK 2021, S. 1) für bildungspolitische Fragen ausgearbeitet werden sollen, im Sinne von „evidenzbasierte[n] Empfehlungen für deren Lösung“ (ebd., S. 2).⁵

Damit wird der Beratungsauftrag der SWK so konkretisiert, dass Empfehlungen für politisches Handeln entstehen sollen, die wissenschaftlich legitimiert sind. Es ist davon auszugehen, dass die vorhandenen (Monitoring-)Daten dies bislang nicht leisten. D.h. die Politik sieht sich nicht in der Lage, auf deren Grundlage die „richtigen“ politischen Schlüsse zu ziehen und delegiert dies nun über die Schaffung des SWK-Gremiums an die wissenschaftliche Vertretung der Bildungsforschung zurück. So wird versucht, die politische Verantwortung für Entscheidungen im Bildungsbereich umzulenken.

Ludwig von Friedeburg charakterisierte den alten Bildungsrat als einen Versuch, beide Bereiche zu verzahnen, um dem Bildungsrat und damit der Wissenschaft „mehr Rückhalt in der politischen Macht [...] zu geben, indem sich Politik und Verwaltung an den Vorschlägen, die sie dann durchsetzen und ausführen sollten, beteiligten“ (Friedeburg 1992, S. 350). D.h. der Bildungsrat sollte gerade als gemeinsames Gremium von Wissenschaft und Politik politisch durchsetzungsfähig sein. Zur Wahrheit gehört allerdings auch, dass diese

4 Vgl. Interview mit Klaus Klemm zum Streit um einen nationalen Bildungsrat, Deutschlandfunk am 07.12.2019; Interview Jürgen Zurheide: <https://www.deutschlandfunk.de/streit-um-nationalen-bildungsrat-wir-lernen-nicht-von-100.html>; 24.04.2024.

5 Im SWK-Arbeitsprogramm 2022 sollen auch noch die finanziellen und „quantitativen Folgen“ der Empfehlungen ausgearbeitet werden (SWK 2021, S. 2); dieser Anspruch wird im Arbeitsprogramm 2023/24 bereits abgeschwächt. Nun sollen Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden, die „zur Versachlichung und Zielbestimmung politischer Maßnahmen“ beitragen. Die finanziellen Folgen sollen nun nur noch „mit relevanten Akteuren [...] reflektiert“ werden (SWK 2022a, S. 1).

Verzahnung nicht dauerhaft funktionierte. Ab 1970 ging der alte Bildungsrat stärker zur Politik auf Distanz, bis er schließlich 1975 aufgelöst wurde. Seine letzten Gutachten entsprachen rein wissenschaftlichen Expertisen.⁶ Vielleicht auch als Konsequenz aus den Erfahrungen des Bildungsrates wird der Versuch unternommen, von einander getrennt agieren zu können. Es wirkt wie die Quadratur des Kreises.

In dieser Perspektive ist es wichtig, einen Blick auf die personelle Zusammensetzung der SWK zu richten, weil sie Auskunft darüber geben kann, welche Bildungsforschung hier vertreten wird. Die SWK besteht aus 16 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Bildungsforschung. Zwölf Mitglieder werden für die Dauer von drei Jahren berufen, während vier weitere Mitglieder ständig der SWK angehören. Sie vertreten das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (Doris Lewalter), die Autorengruppe des Bildungsberichts (Kai Maaz), den Beirat der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ (Christian Reintjes) und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Petra Stanat). Aktuelle Vorsitzende der SWK sind Olaf Köller und Felicitas Thiel.⁷ Die Auswahl der Mitglieder der SWK übernahm eine fünfköpfige Findungskommission unter Vorsitz von Manfred Prenzel.⁸ Auch so sollte wahrscheinlich eine Nähe zur Politik eher vermieden werden.

Die Anzahl der Mitglieder der SWK entspricht ungefähr derjenigen des alten Bildungsrats. In den wurden 14 Personen berufen, von denen zehn Personen durch die damaligen Bundesländer und vier vom Bund vorgeschlagen wurden. Allerdings sollten nicht allein Wissenschaftler vertreten sein, sondern auch Repräsentanten aus Kirche, Industrie und Gewerkschaft. Aus der Erziehungswissenschaft wurden ein wissenschaftlicher Pädagoge (Heinrich Roth), ein Fachdidaktiker (Heinrich Bauersfeld) und eine wissenschaftliche Sozialpädagogin (Emilie Stahl) ausgewählt. Daneben gab es Vertreter aus Soziologie, Geschichtswissenschaft und Philosophie sowie einen Juristen und mehrere Bildungspolitiker. D. h. der damalige Bildungsrat versuchte, ein breites wissenschaftliches Spektrum über verschiedene Fachdisziplinen und gesellschaftspolitische Bereiche abzudecken und so einen multiperspektivischen Blick auf das Bildungswesen zu ermöglichen.

6 Eine der ersten Veröffentlichungen des Bildungsrates 1969 war übrigens dem Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gewidmet – offensichtlich ein Dauerbrenner der deutschen Bildungspolitik, siehe „Zum Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an den Gymnasien verabschiedet in der 8. Sitzung der Bildungskommission am 5./6. Mai 1967“ (Deutscher Bildungsrat 1969).

7 Alle Informationen, siehe Website der SWK: <https://www.kmk.org/kmk/staendige-wissenschaftliche-kommission/mitglieder.html>; 24.04.2024.

8 Siehe hierzu die Notiz der SWK vom 06.05.2021: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-beruft-mitglieder-der-staendigen-wissenschaftlichen-kommission.html>, 24.04.2024.

Im Hinblick auf die Mitglieder ist die SWK dagegen homogen in ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung aufgestellt. Sie vertreten eine Bildungsforschung mit psychometrischer und vor allem kompetenztheoretischer Ausrichtung. Alle teilen mehr oder weniger dasselbe methodologische Verständnis von Empirie. Ob diese fachliche Homogenität herzustellen, zum Auftrag der Findungskommission für die SWK gehörte, ist nicht bekannt. Sie hat zumindest innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaft zu Kritik geführt.⁹

Wie sich die SWK-Zusammensetzung im Verständnis eines Themenfeldes auswirkt, wird im Folgenden anhand des SWK-Gutachtens zum Kompetenzerwerb in der Grundschule (2022b) aufgezeigt (III). Hier geht es vor allem um die a-pädagogische und kompetenztheoretische Betrachtung der Aufgaben der Grundschule. In der Analyse der SWK-Stellungnahme zum Umgang mit dem Lehrermangel (SWK 2023a) dagegen wird dem Wissenschaftsverständnis als Evidenz nachgegangen (IV).

III

Das Gutachten zur Grundschule „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ wurde am 9. Dezember 2022 veröffentlicht (SWK 2022c) und hat in der Disziplin viel Aufsehen erregt. So kritisierte der Brief der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2023) die Zusammensetzung der SWK und die darüber ausgedrückte Repräsentanz des Faches, während der offene Brief aus der Bildungswissenschaft und Fachdidaktik heraus das SWK-spezifische Verständnis von Bildung kritisierte (Offener Brief 2023). Unter dem Slogan „Messen macht noch keine Bildung“ kamen die Verfasser dieses Briefes zum Schluss, dass das Gutachten für „eine Neuorientierung des Grundschulunterrichts“ (ebd.) plädiere. Die Unterzeichner, die herausstellen, dass sie die grundsätzliche Kritik an der hohen Zahl an Schülerinnen und Schülern teilen, die nach der Grundschule über bestimmte Kompetenzen nicht verfügen und auch der SWK darin zustimmen, Schulentwicklung für notwendig zu halten, bemängeln drei Aspekte. Sie widersprechen der „Konzentration auf a) die Minimalstandards, b) die im Gutachten genannten zwei Fächer/Fachdomänen (Mathematik, Deutsch) und c) ein monomethodisches Kompetenzverständnis“ (ebd.).

Nimmt man sich das Gutachten zur Hand, dann fällt auf, dass die SWK-Mitglieder bzw. die Autoren¹⁰ nicht explizit eine Neuorientierung der Grundschule fordern, sondern eher dem Bestehenden eine Zukunftsperspektive zu eröffnen

9 Siehe hierzu auch den Brief der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Präsidentin der KMK Senatorin Astrid-Sabine Busse vom 5. April 2023, online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.04_Anschreiben_KMK.pdf; 24.04.2024.

10 Im Gutachten werden insgesamt 55 Personen als Experten aufgeführt; von diesen haben zehn einen Bezug zur Grundschule in ihrer Denomination oder Arbeitsschwerpunktbeschreibung.

versuchen. Dass die Autoren des offenen Briefes mit ihrer Einschätzung einer Neuorientierung dennoch richtig liegen, verweist darauf, wie selbstverständlich anders die SWK-Autoren die Aufgaben der Grundschule bestimmen, ohne dies im Gutachten überhaupt zu erwähnen. So kennzeichnet bereits der Gutachtentitel die Aufgabe der Grundschule als Vermittlung „basale[r] Kompetenzen“, weil diese über die Schule hinausgreifend „Bildungschancen sichern“.

Danach ist der Auftrag der Grundschule verbunden

„mit der Verpflichtung auf allgemeine Bildung [und hat] die Funktionen, eine grundlegende Qualifizierung sicherzustellen, die Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration zu schaffen sowie die Potenziale aller Kinder zu fördern und herkunftsbedingte Benachteiligungen im Sinne der Bildungsgerechtigkeit zu kompensieren“ (SWK 2022c, S. 11).

Eine pädagogische und auch bildungstheoretische Betrachtung, die an der Entwicklung der Kinder ansetzt und diese für die Wissensbestände der Kultur und Gesellschaft aufschließt, wird durch eine Verwertungslogik ersetzt, der die Talente der Kinder als „Potenziale“ gelten, die zu fördern sind. Der Bezug zur allgemeinen Bildung wird eher als historische Reminiszenz mitgeführt. Denn letztendlich geht es um basale Kompetenzen, die nicht die Norm der Allgemeinbildung genuin mit sich führen, sondern zunächst maximal unbestimmt sind, so lange nicht ausgewiesen wird, worauf sich die Kompetenzen beziehen.

Konstatiert wird im Gutachten:

„Das Verständnis von allgemeiner Bildung hat sich in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten von der Festlegung von Bildungsinhalten in Richtung einer Orientierung an Kompetenzzielen verschoben.“ (ebd.)

Damit wird dieses Verständnis als eine sich nahezu naturwüchsig vollziehende gesellschaftliche Entwicklung beschrieben und als gegeben gesetzt, was gesellschaftlich und disziplinär weiterhin kontrovers diskutiert wird (vgl. zuletzt Lankau 2024). Diese Sichtweise unterschlägt zugleich, dass einige Mitglieder der SWK selbst diese Verständnisverschiebung aktiv herbeigeführt haben. Die Homogenität der Mitglieder der SWK sichert letztendlich den damit von ihnen errungenen politischen Zugriff. Aus der SWK-Perspektive muss die Kompetenzausrichtung der Grundschule gar nicht mehr begründet werden. In diesem Sinne werden als basale Kompetenzen nicht das Erschließen von Zahl, Zeichen und Symbol in ihrem Bedeutungsumfang als wichtig benannt, sondern in der Diktion der pädagogischen Psychologie solche Kompetenzen, die „grundlegend für viele Lern- und Entwicklungsprozesse sind oder wenn sie eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau weiterer (fachlicher) Kompetenzen darstellen“ (SWK 2022c, S. 11). D.h. es gibt einerseits Kompetenzen, die die Grundlage für viele, aber nicht alle Lern- und Entwicklungsprozesse bilden. Sie scheinen erst die jeweiligen, hier nicht näher bestimmten Prozesse in Gang zu setzen. Andererseits gibt es Kompetenzen, die sogar eine „notwendige Voraussetzung“ bilden, also zwingend erforderlich für den Aufbau weiterer,

vielleicht fachlicher Kompetenzen sind. Damit sind sie entwicklungspsychologisch bedeutsam.

Basale Kompetenzen in der ein oder anderen Funktion werden folgendermaßen bestimmt:

„Neben allgemeinen kognitiven Kompetenzen, wie beispielsweise die auditive und visuelle Verarbeitung von Reizen oder die Fähigkeit zum konkret-logischen Denken, gilt dies [sic!] insbesondere für sprachliche und mathematische Kompetenzen, wie der Wortschatz oder das Zahlverständnis. Basale Kompetenzen sind die Voraussetzung für das Erreichen der Mindeststandards und legen den Grundstock für anschließende Lernprozesse.“ (ebd.)

Doch damit werden mehr Fragen aufgeworfen, als dass Klarheit erzeugt wird. Kann die auditive und visuelle Verarbeitung von Reizen genauso aktiv entwickelt werden, wie das konkret-logische Denken? Und handelt es sich bei Wortschatz und Zahlverständnis tatsächlich um Kompetenzen oder ist hier eine allgemeinere, vielleicht: basale Fähigkeit gemeint, einen Wortschatz und ein Zahlverständnis aufzubauen? Und wenn letzteres gemeint ist, sind dann dafür auch wiederum die kognitiven Kompetenzen der auditiven, visuellen und logischen Kanäle zu entwickeln, abseits von Mathematik oder Sprache?

Ungeachtet der Unklarheit, was als basale Kompetenzen gilt und wie diese mit den fachlichen Kompetenzen zusammenhängen, zeigt sich daran auch die vollständige Abwesenheit einer pädagogisch-didaktischen Sicht, die auf das Lehrerhandeln in Bezug auf die Entwicklungsprozesse von Kindern ausgerichtet ist. In der Darstellung der grundlegenden Kompetenzen für Sprache und Mathematik fällt es schwer, sich vorzustellen, was das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bspw. mit auditiven und visuellen Verarbeitungen von Reizen zu tun hat, geschweige denn, wie sie ihre Arbeit darauf ausrichten sollen. Kompetenzen werden offenbar vor allem zur Seite der physiologischen Entwicklungsprozesse gedacht. Das Sprechen von der auditiven und visuellen Verarbeitung legt nahe, dass es sich um Prozesse handelt, die nur peripher durch pädagogische Einflussnahme gesteuert werden können, da davon auszugehen ist, dass bereits Säuglinge diese Reizverarbeitung vollziehen.

Wenn jedoch tatsächlich gemeint ist, dass Grundschul-Lehrkräfte ihre Arbeit an dieser Reizverarbeitung ausrichten sollen, dann hätte dies einschneidende Konsequenzen für ihr Professionsverständnis. Sie müssten zu physiologisch geschulten Psychologen ausgebildet werden oder wären gänzlich überflüssig. Denn es scheint, als ob ablaufende physiologische Entwicklungen durch Lehrerinnen und Lehrer allenfalls unterstützt werden sollen. Damit werden Bildungsaufgaben de-thematisiert und fachliche Ansprüche können ent-

- 11 Worauf sich „gilt dies“ bezieht, kann nur ungefähr bestimmt werden; es könnte sich sowohl auf die basalen Kompetenzen als auch auf diejenige Gruppe von Kompetenzen beziehen, die als notwendig charakterisiert werden.

fallen, weil (hirn-)physiologische Prozesse zum zentralen Aktionsbereich der Grundschule gemacht werden.



Bild: pixabay

Doch das Fachliche wird nicht gänzlich vertrieben, sondern kehrt zurück, indem das Gutachten den Grundschulen empfiehlt, sich auf die „Förderung basaler sprachlicher und mathematischer Kompetenzen zu fokussieren“ (ebd., S. 13) und zwar vor allem an den Grundschulen, die „große Anteile bildungsbenachteiligter Kinder aufnehmen“ (ebd., S. 13f.). An dieser Stelle werden die Aufgaben der Lehrkräfte thematisiert. Es wird gefordert, dass „die adaptive Förderung der Schüler:innen ein zentrales Gestaltungsmerkmal des Unterrichts“ sei (ebd., S. 14). Weiter heißt es: „Adaptive Förderung wird verstanden als ein Dreischritt von (informeller oder formeller) Diagnose, Lernunterstützung und Evaluation des Lernerfolgs.“ (ebd.)

Es zeigt sich, dass das Fachliche nicht fachlich, sondern vorgehenstechnisch bestimmt wird. Das Unterrichten wird so zu einer „adaptiven Förderung“, die gemäß des Testparadigmas der psychometrisch ausgerichteten Bildungsforschung vonstattengeht. Pädagogisch betrachtet, könnte es sich hier bloß um einen Austausch von Begriffen handeln. Denn auch die Didaktik muss zunächst die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler zum Vermittlungsgegenstand klären, um so pädagogisch spezifisch ansetzen zu können. Abgeschlossen wird ein Vermittlungsvorgang dadurch, dass Lehrkräfte prüfen, inwieweit das Unterrichtete verstanden wurde. Erst dann kann zum nächsten, ggf. darauf aufbauenden Thema übergangen werden.

Doch mit dem Austausch von Begrifflichkeiten – weg von der Pädagogik und hin zur Psychologie/Psychometrie – wird eine neue Handlungsweise insinuiert. Diese zielt darauf, die „fachlichen und überfachlichen kognitiven, [die] motivationalen und [...] verhaltensbezogenen Lernausgangslagen“ zu diagnostizieren, um so entsprechende „Unterstützungsangebote“ den Schülerinnen und Schülern anbieten zu können. Es scheint gar nicht um thematisch bestimmtes Wissen und Fertigkeiten zu gehen, sondern um vor-fachliche Einstellungen und (Verhaltens-)Dispositionen. Dabei kommen „formelle[.] ebenso wie informelle[.] (ggf. digitale[.]) Diagnoseverfahren sowie wirkungsgeprüfte[.] Lernmaterialien im Rahmen eines kognitiv und sprachlich aktivierenden, strukturierten und motivierenden Unterrichts“ zum Einsatz (ebd.).

In dieser Perspektive sind Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr für fachliche Vermittlung zuständig und zwar in dem Sinne, dass sie eigenständig, auf der Grundlage ihres professionellen, didaktisch-pädagogischen Wissens entscheiden, wie unterrichtet wird, sondern sie teilen aus: Tests zur Diagnose, Materialien für die Bearbeitung und Tests für die Evaluation. Damit wäre ihr Wissen um die jeweiligen Fächer oder ihr Wissen um didaktische Methoden des Aufbaus von Vermittlungsprozessen obsolet. Es wäre eine Grundschule, in der angeleitete Personen arbeiten könnten, ohne dass sie letztendlich ein Studium absolviert haben müssten. Denn die Prüfung der Materialien könnte (oder müsste) zentral an einem anderen Ort stattfinden; vielleicht sogar weltweit organisiert werden.

Die Ausrichtung auf den Dreischritt von Diagnose, Austeilen von Lernmaterialien und Evaluation entkoppelt das Handeln der Lehrkräfte von der eigenen Involviertheit in das Geschehen. Grundschule gerät in der SWK-Perspektive zu einem Fördercamp, das mit entsprechenden „Förderansätzen ein effektives Netzwerk zur Unterstützung der fachlichen und psychosozialen Kompetenzentwicklung aller Kinder“ (ebd.) bereitstellt. Ein solches Förderinstitut ist nicht der gesellschaftlich geschaffene Ort, um Heranwachsende systematisch in die Wissensbestände der Kultur einzuführen, sondern es gleicht einem multiprofessionellen Zentrum der Hilfe zum Selbstlernen, derer alle und manche in besonderem Maße bedürftig sind. Unter dieser Perspektive werden Kinder als förderbedürftig angesehen, um ihre Potenziale bestmöglich auszuschöpfen und d.h. im Zweifelsfall ihre Defizite auszugleichen. Folgerichtig muss daher zunächst jedes Kind diagnostiziert werden, um es entsprechend quasi-therapeutisch zu behandeln. Damit wird das Lehrhandeln gänzlich am Maßstab der Förderung, nicht der Vermittlung ausgerichtet.

Im weiteren Verlauf des Gutachtens wird die „diagnosebasierte individuelle Förderung“ (ebd., S. 14) als Muss ausgegeben. Allein sprachlich fällt an der gesamten Einleitung auf, dass vor allem in Müssens-Sätzen formuliert wird. Es wird also nicht versucht, möglichst neutral den *status quo* zu beschreiben, um von dort ausgehend begründete Vorschläge, eben Empfehlungen zu geben. Stattdessen wird kaschiert, dass eine spezifische Perspektive eingenommen

wird, die erst bestimmte Maßnahmen nach sich zieht. Sie werden als alternative Handlungsanweisungen ausgegeben, die alleine es vermögen, den Trend der schlechten Schulleistungen der Grundschule umzukehren.

Das Gutachten zur Grundschule umfasst 20 Empfehlungen (ebd., S. 5f.), die von Fortbildungsmaßnahmen, über Elternarbeit und Kindertageseinrichtungen bis zu Aufgabenbeschreibungen für Schulleitungen und Bildungsmonitoringstrukturen reichen. Das Unterrichten selbst betreffen nur drei Empfehlungen (Nummer 6, 7 und 9; ebd., Übersicht: S. 5f.):

„Empfehlung 6: Verbindliche Verankerung eines Konzepts zur systematischen Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen im Schulprogramm“ (ebd., S. 62)

„Empfehlung 7: Erhöhung der Quantität und Qualität der aktiven Lernzeit für den Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen“ (ebd., S. 63)

„Empfehlung 9: Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten, qualitätsgesicherten diagnostischen Instrumenten und darauf bezogenen Förderinstrumenten“ (ebd., S. 74)

Einzig Empfehlung 7 verhält sich, wenn auch indirekt, zum didaktischen Arrangement, indem die Lernzeit erhöht werden soll. Schaut man sich die entsprechende Stelle im Gutachten an, so wird dort auf Studien verwiesen, die die Redezeit der Lehrkräfte als zu hoch einschätzen, so dass Kinder zu wenig Gelegenheit erhalten, im Unterricht zu sprechen und damit ihre eigenen Gedanken auszudrücken (vgl. ebd., S. 57). Ansonsten spielen pädagogisch-didaktische Kenntnisse keine Rolle; ja sie werden sogar als „Oberflächenstrukturen“ (ebd., S. 54) abqualifiziert. Denn während Classroom Management, kognitiv-sprachliche Aktivierung und konstruktive Unterstützung als „Tiefenstrukturen“ gelten (vgl. ebd., S. 53f.) und über die „Qualität des Unterrichts“ (ebd., S. 54) entscheiden, sind Methoden und Sozialformen für den Unterricht marginal bzw. nur auf der Oberfläche bedeutsam. Auf diese Weise schiebt sich die pädagogisch-psychologische Betrachtung des Unterrichtens in den Vordergrund, indem sie sich als entscheidend für die Wirksamkeit des Unterrichtens und für die gezeigten Schulleistungen qualifiziert, ohne dies argumentativ zu untermauern.

Mit der folgenreichen Publikation der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von 2003 (Klieme et al. 2003/2007) im Zuge der ersten PISA-Erhebung wurde ein Prozess in Gang gesetzt, der Schulen grundlegend veränderte. Im Zuge dessen wurden Bildungsstandards definiert, Teststrukturen schulübergreifend eingeführt und mindestens bereits eine Schülergeneration nach der Umstellung auf Kompetenzorientierung unterrichtet. Auch wenn man berücksichtigt, dass solche Änderungen Zeit benötigen, um Wirkung zu zeigen, so scheinen sie nicht zu den gewünschten Ergebnissen zu führen. Doch eine Reflexion auf das bisher Nicht-Erreichte findet im gesamten Gutachten nicht statt. Stattdessen wird als Lösung eine Fokussierung aus dem bisherigen Instrumentenkasten empfohlen. Einerseits soll sich auf weniger Bereiche – hier Mathematik und Deutsch – konzentriert und andererseits sollen die Testungen

in den Unterricht integriert werden. Es wird so versucht, die Kompetenzorientierung gründlicher und zielgerichteter umzusetzen als bisher.

Allerdings ist sich das SWK-Autorenkollektiv nicht so sicher, ob dies zum Erfolg führt, denn

„die Befundlage zur Wirksamkeit datengestützter Unterrichtsentwicklung [ist] heterogen, aber vielversprechend. Die kausale Handlungs- und Wirkkette – von der Rezeption und Interpretation der Daten über die Ableitung von Zielen und Maßnahmen [sic!] bis hin zur Umsetzung dieser Maßnahmen und der Bestimmung ihrer Effekte – ist allerdings komplex“ (ebd., S. 70).

Das heißt nichts anderes, als dass auch auf dem neuen, empfohlenen Handlungsweg von der Diagnose über die Lernunterstützung bis zur Evaluation eine Menge Unvorhergesehenes passieren kann. Datengestütztes Unterrichten – oder: adaptives Fördern – kann klappen oder auch nicht. Denn zu den Bedingungen gehört,

„wie gut es gelingt, auf unbefriedigende Ergebnisse mit zielführenden Maßnahmen zu reagieren. Allgemein hat sich gezeigt, dass Feedback insbesondere dann Wirksamkeit entfalten kann, wenn es mit Hinweisen darauf verbunden ist, wie Verbesserungen erzielt werden könnten“ (ebd., S. 70).

Das sind dann doch recht schlichte Einsichten in den Prozess des Unterrichts.

Offensichtlich stören die fehlenden Evidenzen nicht, sondern mit dem Mut der Verzweiflung wird alles auf die Karte der Diagnostik gesetzt, die unbegründet zum Allheilmittel wird, die schlechten Schulleistungen der Grundschülerinnen und Grundschüler zu beheben. Im Sinne eines „Viel hilft viel“ wird auf die Erhöhung der Zahl der diagnostischen Termine gesetzt (vgl. ebd., S. 72).

Wie es mit der wissenschaftlichen Evidenz der Empfehlungen der SWK generell aussieht, soll an den Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel gezeigt werden.

IV

Seitdem die Veröffentlichungen der SWK im einheitlichen Design gestaltet sind, ist ihnen allen eine kurze Information zum Verständnis des Gremiums vorangestellt. Darin wird angekündigt, dass zu den identifizierten „Herausforderungen“ „evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung“ gegeben werden (SWK 2023a, S. 2). Im Folgenden soll anhand der Stellungnahme „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ aufgezeigt werden, womit die Empfehlungen begründet werden.

In der „Einführung“ zur Stellungnahme wird zunächst der *status quo* des Lehrermangels im Bildungswesen in Deutschland dargestellt und mit Zahlen untermauert. Die Argumentation der „Einführung“ ist folgendermaßen aufgebaut (ebd., S. 6f.): Die Daten zum Lehrkräftemangel ergeben sich aus den in den Bundesländern erstellten Prognosen zum Lehrkräftebedarf. Der so ermittelte

Mangel wird mit den schlechten Schülerleistungen, wie sie für die Grundschule und die Sekundarstufe I vom Institut für Qualitätsentwicklung erhoben wurden, in Verbindung gebracht. Wegen des bereits existierenden Lehrkräftemangels sei die Unterrichtsversorgung gefährdet: Wenn Unterricht ausfalle, dann seien auch die Schülerleistungen schlecht. Dieser Zusammenhang wird durch den Verweis auf insgesamt vier Studien untermauert. Die SWK konstatiert: Es

„zeigen empirische Befunde doch deutlich, dass eine reduzierte Unterrichtszeit mit geringeren fachlichen Leistungen einhergeht (für Deutschland: Mandel & Süßmuth, 2011; im Überblick: Yeşil Dağlı, 2019) und zwar jeweils im direkt betroffenen Unterrichtsfach (Freundl & Wedel, 2022; Lavy, 2020)“ (ebd., S. 7).

Die hier vorgelegte Argumentation, dass weniger Unterricht zu schlechteren Schulleistungen führt und zwar in dem Fach, in dem der Unterricht ausfällt, scheint rein logisch zu überzeugen. Doch folgt aus dem Nachweis, dass geringere Unterrichtszeit in einem Fach zu geringeren Schulleistungen in diesem führt, nicht zugleich auch, dass allein die Erhöhung der Unterrichtsstunden zu besseren Leistungen führt.¹² Welche Evidenzen werden für diese Zusammenhänge angeführt?

Der erste Hinweis auf den Zusammenhang von Unterrichtszeit und fachlicher Leistung wird mit einem sogenannten „working paper“ der Autoren Mandel und Süßmuth aus dem Jahr 2011 untermauert. Bei einem Arbeitspapier handelt es sich um eine Selbstveröffentlichung, die noch nicht durch ein peer review-Verfahren oder überhaupt durch eine wissenschaftliche Redaktion geprüft wurde. Diese Publikationsform wird gewählt, um Forschungsergebnisse in einem frühen Stadium der Untersuchung zu veröffentlichen. Sucht man nun nach einer thematisch ähnlichen Publikation, dann findet man eine solche unter dem Titel „Cumulative instructional time and student achievement“ in der Zeitschrift *Education Economics*.¹³ Dennoch verweisen die SWK-Autoren auf das *working paper* aus dem Jahr 2011. In diesem findet sich im vorangestellten Abstract der Hinweis, dass die Autoren mit ihren Ergebnissen nicht etwas Vorhandenes bestätigen, sondern sich „in contrast to the majority of related studies“ (Mandel/Süßmuth 2011, S. 1) positionieren. Sie argumentieren, dass Messfehlerprobleme („an error-in-varibles problem“, ebd.) zur falschen Interpretation deswegen führen, weil die Studien Lernen nicht als kumulativen Prozess („cumulative process“, ebd.) betrachten und dabei auf zu einfache Stellvertretervariablen für Unterrichtszeit setzen (vgl. ebd.). Damit wird das Arbeitspapier

12 Ganz abgesehen davon, wie die im Grundschul-Gutachten herausgehobene Notwendigkeit von Diagnostik und Evaluation sich zu diesen Zusammenhängen verhält. Denn zu diesem Aspekt wird in den Empfehlungen fast nichts ausgeführt. Auch im zeitlich später veröffentlichten SWK-Gutachten zur Lehrkräftegewinnung (SWK 2023b) nimmt die Diagnostik keine zentrale Stellung ein; hier wird diesbzgl. auf das Grundschul-Gutachten verwiesen und auf den noch geringen Einsatz der Instrumente (ebd., S. 72).

13 Siehe hier die Angaben der Publikation: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645292.2018.1512559>; 14.05.2024.

wissenschaftlich interessant, weil es eine Grundannahme in Frage stellt, sich also in Opposition zur vorherrschenden Lehrmeinung setzt. Doch wegen dieser methodischen Kritik greift die SWK den Text nicht auf; sie stützt sich, ohne den Kontext zu erwähnen, auf die objekttheoretischen Thesen des Papers. Dies erscheint bei einem nicht begutachteten Arbeitspapier sehr riskant. Als Wissenschaftlerin wüsste man gerne, inwieweit die Autoren denn recht haben und inwieweit dies Konsequenzen für die bisher – ggf. auch in Deutschland – publizierten Studien hat oder hatte. In der themenähnlichen Publikation in der Zeitschrift *Education Economics*, auf die das SWK-Dokument nicht Bezug nimmt, finden sich derartige Einwände nicht. Hier wird in sehr abgeschwächter Weise am Ende nur noch dafür plädiert, eine andere Art und Weise der Berechnung von Schülerleistungen in Erwägung zu ziehen. Die Autoren schreiben:

„We are not the first to point out that the entire trajectory of instruction should be taken into account to better understand student performance, but few other studies have hitherto implemented this notion empirically.“ (Mandel et al. 2018, S. 30)

Es hat den Anschein, dass diejenigen, die als Gewährsleute für die These des Zusammenhangs von Unterrichtszeit und fachlicher Leistung angeführt werden, diese nur in spezifischer Hinsicht stützen. Damit wird die Belastbarkeit des wissenschaftlichen Nachweises für Einzelstunden zumindest brüchig.

Der zweite Hinweis in der Argumentationskette bezieht sich auf eine zusammenfassende Darstellung von vorhandenen Studien zum Thema, die von Ümmühan Yeşil Dağlı 2019 veröffentlicht wurde. Auch hier gibt das Abstract einen Hinweis darauf, dass es sich nicht allein um eine Bestätigung des Zusammenhanges von Unterrichtszeit und fachlicher Schulleistung handelt. Denn die herangezogenen Studien – der Artikel reduziert 9.000 Publikationen letztendlich auf 28 relevante Studien (Dağlı 2019, S. 504) – kommen zu Ergebnissen, die schwierig zu interpretieren seien („difficult-to-interpret findings“).¹⁴ Denn vermutet wird, dass die Verlängerung der Unterrichtszeit nicht grundsätzlich zu besseren Schulleistungen führt, weil es so etwas wie einen Sättigungswert gibt und weitere Aspekte wie die Zusammensetzung der Klasse einen Einfluss haben. Es heißt im Abstract: „there may be a ceiling effect of instructional time and that peer composition of classrooms may mediate the effect of additional instructional time.“

Im „there may be“ liegt zugleich der Modus des Konjunktivs vor; d.h. die Autorin ist nicht sicher, ob es wirklich so ist, sondern äußert eine Vermutung. Sie diskutiert äußerst vorsichtig die Zusammenstellung der Studienergebnisse und konstatiert abschließend: „the evidence is mixed“ (ebd., S. 514). Damit liegt zwar einerseits eine Überblicksstudie vor, die also mehr als ein Studienergebnis präsentiert, die aber andererseits in ihren Aussagen nicht eindeutig ist.

14 Siehe das Abstract der Publikation: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.1441808>; 14.05.2024.

Beide angeführten Belege geben also Anlass für weitere Nachfragen zur wissenschaftlichen Fundiertheit des über sie zu belegenden Zusammenhanges. Während Mandel und Süßmuth darauf verweisen, dass der Zusammenhang komplexer für quantitativ empirische Studien modelliert werden müsste, zeigt die Metastudie von Dağlı, dass vorliegende Ergebnisse nicht eindeutig sind. Damit ergibt sich für die SWK, dass sie mit Hilfe der beiden Studien Evidenz nur behaupten kann, wenn sie die Differenziertheit der Studien ignoriert.¹⁵

Eine ähnliche Konstellation liegt bei den nächsten beiden Belegen der Argumentationskette vor. Hier wird auf eine Publikation der Autorinnen Freundl und Wedel sowie auf eine des Autors Lavy verwiesen. Freundl und Wedel publizieren ihren Artikel in der hauseigenen Publikationsreihe des Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung. Auch hier liegt also eher ein Arbeitspapier vor, das von Wirtschaftswissenschaftlerinnen erstellt wurde. Victor Lavy dagegen hat eine Studie publiziert, die methodisch als „natural experiment“ in Israel durchgeführt wurde.¹⁶ Der Ökonom¹⁷ legt Ergebnisse einer Studie vor, deren Übertragbarkeit auf andere Schulsysteme oder Schülergruppen von der SWK als gegeben gesetzt wird, ohne dass dies bereits als bewiesen gelten kann. Auch hier liegt also ein Fall vor, der innerwissenschaftlich zu Diskussionen herausfordert.

Diese vier exemplarischen Nachforschungen zur Beweiskraft und damit Evidenzbasierung der Empfehlungen sind keine Zufallsfunde, sondern verweisen auf etwas Grundsätzliches. Die SWK-Empfehlungen nehmen für sich in Anspruch, wissenschaftlich begründet zu sein; so verstehe ich zumindest den Hinweis auf die Evidenzbasierung (vgl. Jornitz 2023). Diese Begründungen werden über publizierte Forschungsergebnisse hergestellt. Aber angesichts der Uneindeutigkeit und (Nicht-)Übertragbarkeit der Studienergebnisse werden die Fragen an die wissenschaftliche Evidenz der hier dargestellten Zusammenhänge eher größer als kleiner.

Doch weder sind diese Differenzierungen der Studien für die SWK relevant, noch werden aus den vereindeutigten Evidenzen die Empfehlungen selbst abgeleitet. Denn schaut man sich die sechs „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ (SWK 2023a, S. 4) an, dann reichen diese von der „Erschließung von Beschäftigungsreserven“ durch „Anpassung des Ruhe-

15 Nur am Rande sei erwähnt, dass es sich bei den Autoren nicht um etablierte Vertreter der Disziplin handelt (vgl. bspw. <https://www.wifa.uni-leipzig.de/institut-fuer-empirische-wirtschaftsforschung/oekonometrie/team> und <https://avesis.yildiz.edu.tr/uydagli>). Dass bedeutsame Erkenntnisse auch an den Rändern entstehen können, soll nicht bestritten werden. Hier jedoch verwundert, dass diese beiden Publikationen als einzige Belege für den Zusammenhang angeführt werden. Dies weckt eher Zweifel an dem bedeutungsschweren Zusammenhang, als dass er als ausreichend wissenschaftlich bewiesen erschiene.

16 Siehe hierzu die Angaben auf der Website: <https://academic.oup.com/jeea/article-abstract/18/1/232/5307899?redirectedFrom=fulltext>; 14.05.2024.

17 Siehe sein CV auf der Website: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/vlavy/>; 14.05.2024.

standseintritts“ über die „Weiterqualifizierung von Gymnasialkräften für andere Schulformen“ und die „Erhöhung der Selbstlernzeiten von Schüler:innen“ bis zu den erstaunlich umfassenden Vorschlägen zur „Gesundheitsförderung mittels Achtsamkeitstrainings“ (ebd.).

Wegen der Gemengelage der unsicheren wissenschaftlichen Befunde und deren fraglicher Vergleichbarkeit verwundert es eher nicht, dass die ausgeführten Empfehlungen zur Lösung des Lehrkräftemangels nur in Ausnahmefällen mit Belegen aus wissenschaftlichen Studien untermauert werden, sondern vor allem mit Zahlen aus diversen Statistiken. Mit diesen Zahlen lässt sich „vorrechnen“, wie Fachlehrkräfte für das Bildungswesen akquiriert bzw. die vorhandenen effektiver eingesetzt werden können. Sie kennzeichnen numerisch, wie realistisch einzelne Maßnahmen sein werden.

Dies könnte aber genauso gut durch die Mitarbeitenden in den Kultusministerien oder aus ihnen unterstellten Behörden erarbeitet werden. Denn wissenschaftlich werden die Vorschläge nicht mehr im Hinblick auf ihre Wirksamkeit durch Verweise auf Studien bestätigt; auch weil dies ggf. kaum möglich wäre. Denn es müssten gleiche Maßnahmen unter ähnlichen Bedingungen bereits durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert worden sein. Es fallen die wenigen Stellen, an denen dies in der Publikation passiert, überhaupt auf. So wird bspw. hinsichtlich der Reorganisation des Unterrichts als Hybridunterricht auf ein Pilotprojekt in Sachsen verwiesen (SWK 2023a, S. 20). Allerdings stehen da wiederum die nötigen „[b]elastbare[n] Forschungsergebnisse“ aus (ebd.).

Kurzum: Ob tatsächlich starke Evidenzen im Sinne von wissenschaftlichen Erkenntnissen bzgl. dessen, was politisch zu tun ist, vorliegen, daran gibt es berechnete Zweifel. So stehen weiterhin nicht nur die politischen Entscheidungsträger im Regen, sondern auch die Wissenschaft selbst.

V

Eine auf Rationalität ausgerichtete Gesellschaft ist auf den Austausch von Argumenten angewiesen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Politik sich der Wissenschaft bedient. Denn hier gelten wohl die strengsten Kriterien für das, was sich als wahr erkennen lässt. Die Wissenschaft kann darüber Auskunft geben, was sie in einem spezifischen Bereich weiß. Dabei ist aber auch gültig, dass die Wissenschaft um ihre Erkenntnisse ringt; sie tauscht Argumente aus, nimmt Perspektiven ein. Eindeutigkeit ist dabei ein anzustrebendes Ziel, dessen Erreichen aber unter Bedingungen des Nicht-Wissens von vielen einzelnen Aspekten verfolgt wird.

Der derzeitige Druck auf Bildungspolitik, die richtigen Entscheidungen zu treffen, um die Defizite in den Schulleistungen zu minimieren, ist so groß, dass sie sich von der Bildungsforschung erhofft, diese könne wissenschaftlich entscheiden, was getan werden soll. Sie hofft, mit der SWK ein Gremium eingerichtet zu haben, das ihr die notwendigen Hinweise nicht nur an die Hand gibt,

sondern sie wissenschaftlich so untermauert, dass die politischen Entscheidungen nicht mehr angezweifelt werden können. Die SWK wiederum verspricht, auf wissenschaftlichen Evidenzen fußende Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Wer meint, dass sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen konkrete Handlungsanweisungen für die Praxis ableiten lassen, ignoriert die strukturelle Verschiedenheit der beiden gesellschaftlichen Sphären.

Betrachtet man die bis jetzt veröffentlichten Gutachten und Stellungnahmen der SWK genauer, dann ist aufgrund der Zusammensetzung ihrer Mitglieder vielleicht weniger irritierend, dass sie ein bestimmtes Verständnis von Schule, Unterrichten und Bildung ihren Publikationen zugrunde legt, sondern dass sie dieses als das einzig gültige darstellt. Die SWK treibt so die Umstellung auf Bildungsstandards und Kompetenzen weiter, obwohl nach zwanzig Jahren keine nachweisbaren Verbesserungen, bei der Grundschule sogar schlechtere Ergebnisse eingetreten sind. Das mit dem Grundschul-Gutachten und auch den Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel konzedierte Vorgehen sieht vor, dass schulische Bildung zu einem Kern abgeschmolzen wird, der verlässlich aufgebaut und getestet werden kann, nämlich die Fächer Mathematik und Deutsch bzw. die mit ihnen verbundenen Kompetenzbereiche. Plausibel wäre eine gänzliche Umstellung auf Testungen, für die dann die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet trainiert werden können. Von einem allgemeinbildenden Anspruch der Schule muss dann gar nicht mehr gesprochen werden.

Wird allein auf ein datengestütztes Unterrichten fokussiert, dann wird versucht, die Pädagogik und mit ihr die pädagogische Beziehung aus dem Unterricht herauszuhalten. Schülerinnen und Schüler sind dann mehr oder weniger auf sich allein gestellt. Das weitläufige Mantra vom Selbstlernen und der Selbstwirksamkeit ist eine Folge davon, dass Lehrkräfte sich zunehmend nicht mehr für das verantwortlich fühlen müssen bzw. sollen, was im Unterricht geschieht. Die Kinder selbst sind es, die schauen müssen, wie sie den Testungen, Diagnosen und Evaluationen gerecht werden können, um die entsprechenden Schulleistungen zu zeigen.

Die SWK nimmt für sich in Anspruch, wissenschaftliche Evidenzen für alles zu liefern, wofür sie votiert – und zwar allumfassend, von der Statusberichterstattung, über das grundlegende Verständnis bis zu den Diagnostik- und Fördermaßnahmen. Damit versucht sie, jedweden Einspruch aus dem Weg zu gehen, weil sie ex cathedra anderen wissenschaftlichen Ansätzen und Theoretisierungen so die Wissenschaftlichkeit abspricht. Das Irritierende dabei ist, dass sie jedoch allenthalben die Evidenzen selbst nicht liefern kann, die sie der Politik verspricht. Dann bleibt von der gewünschten oder proklamierten Eindeutigkeit wenig übrig, was aber nur dem auffällt, der sich auf den Rat nicht verlässt, sondern die Aussagen der Gutachten usw. an ihrer Nachweisbasis misst.

Neben der Brüchigkeit der versprochenen Evidenz lässt sich die präsentierte Eineindeutigkeit der Gutachten ins Wanken bringen, wenn man sie in einen internationalen Vergleich stellt. Dies war zuletzt noch einmal anlässlich

des Gutachtens des schwedischen Karolinska-Instituts (2023) zu beobachten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben eine „Stellungnahme zum Vorschlag der schwedischen Bildungsbehörde für eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Schulsystem 2023-2027“ verfasst, die zu einem gänzlich anderen Ergebnis kommt als die SWK in ihrem Gutachten zur „Digitalisierung im Bildungssystem“ (SWK 2022b). Während die SWK auf allen Ebenen von der Kita bis zur Hochschule für eine möglichst umfassende Einführung von digitalen Instrumenten im Bildungswesen plädiert, vertritt das schwedische Institut eine Gegenposition. Das Karolinska-Institut stützt sich dabei auf eine Vielzahl an wissenschaftlichen Studien, die die Fragwürdigkeit und auch die Gefährlichkeit der Digitalisierung im Bildungswesen herausstellen.¹⁸

Damit wären wir wieder an den Anfang des Artikels zurückgekehrt: Auf den ersten Blick scheint es tatsächlich zu jeder Studie eine zu geben, die das Gegenteil beweist. Dabei zeigte sich bei genauerer Betrachtung der SWK-Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel, dass die herangezogenen Studien selbst die Eindeutigkeit vermissen lassen, mit der sie ins Feld geführt werden. Der Fehler liegt in der Art und Weise, wie sich auf die jeweiligen Studien bezogen wird. Politisch wird eine Eindeutigkeit verlangt, die wissenschaftlich (noch) nicht hergestellt werden kann. Dies verweist darauf, wie selektiv in diesen Gutachten für die eigene Position argumentiert wird. Wissenschaftlich entscheidend wäre zu klären, welche Bedingungsgefüge im Unterrichtshandeln am Werk sind. Und politisch ginge es immer auch darum, offenzulegen, welches Ziel man (auch auf Basis des Gutachtens) verfolgt und was man sich von den jeweiligen Maßnahmen erhofft. Zur Sprache käme dann die normative Verfasstheit des pädagogischen Tuns selbst. Dieser ist nicht allein empirisch, aber erst recht nicht durch Argumentationsverzicht beizukommen.

Literatur

- Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Dağlı, Ümmühan Yeşil (2019): Effect of increased instructional time on student achievement. In: Educational Review, Vol. 71, issue 4, S.501-517, DOI: 10.1080/00131911.2018.1441808
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2023): ohne Titel [Erziehungswissenschaftliches Wissen in seiner ganzen Breite repräsentieren. Schreiben an die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Senatorin Astrid-Sabine Busse bezüglich der Zusammensetzung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission vom 5. April 2023]. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.04_Anschreiben_KMK.pdf; 14.05.2024.

18 Ob bzw. inwiefern seine Stellungnahme dem Gehalt der betreffenden Studien entspricht, wird hier nicht geprüft. Dass dies jedoch erforderlich wäre, wurde mit dem Text darzulegen versucht.

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Zum Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an den Gymnasien: verabschiedet in der 8. Sitzung der Bildungskommission am 5./6. Mai 1967. Bonn.
- Eichler, Wolfgang/Uhlig, Christa (1993): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Was sie wollte, was sie war und wie sie abgewickelt wurde. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a.: Beltz, S. 115-126. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105967>; 14.05.2024.
- Freundl, Vera/Wedel, Katharina (2022): How Does Instruction Time Affect Student Achievement? The Moderating Role of Teacher Qualifications. In: CESifo Forum, Vol. 23, Heft 3, S. 33-39. <https://www.cesifo.org/DocDL/CESifo-Forum-2022-3-freundl-wedel-teacher-qualifications.pdf>; 14.05.2024.
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jornitz, Sieglinde (2023): Evidenz als Paradigma in der Bildungsforschung. In: Dammmer, Karl-Heinz/Kirschner, Anne (Hrsg.): Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 239-259.
- Karolinska Institut (2023): Stellungnahme zum Vorschlag der schwedischen Bildungsbehörde für eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Schulsystem 2023-2027. Stockholm: dnr 1-322/2023. Online zugänglich über: https://xn--die-pdagogische-wende-91b.de/wp-content/uploads/2023/07/Karolinska-Stellungnahme_2023_dt.pdf; 14.05.2024.
- Karliczek, Anja (2018): Wie ich mir den Nationalen Bildungsrat vorstelle. Gastbeitrag. In: Blog: Jan-Martin Wiarda, veröffentlicht am 3. Mai 2018; <https://www.jmwiarda.de/2018/05/03/wie-ich-mir-den-nationalen-bildungsrat-vorstelle/>; 27.04.2023.
- Klieme, Eckhard et al. (2003/07): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin.
- KMK (2016): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn/Berlin: Wolters Kluwer.
- Lankau, Ralf (Hrsg.) (2024): Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-) Besinnung auf das Unterrichten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Malycha, Andreas (2009): Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung. In: Die Hochschule, 18. Jg., Heft 2, S. 168-189, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-163771>; 14.05.2024.
- Mandel, Philipp/Süssmuth, Bernd (2011): Total Instructional Time Exposure and Student Achievement. An Extreme Bounds Analysis Based on German State-Level Variation. In: CESIFO Working Paper No. 3580, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/52463/1/668702435.pdf>; 14.05.2024.
- Mandel, Philipp/Süssmuth, Bernd/Sunder, Marco (2019): Cumulative instructional time and student achievement. In: Education Economics, Vol. 27, No. 1, S. 20-34, <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1512559>; 14.05.2024.
- Offener Brief (2023): Offener Brief von Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen an die KMK gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses. Messen macht noch keine Bildung. Online: <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>; 14.05.2024.

- SWK (2021): Arbeitsprogramm der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz für das Jahr 2022. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/20211209_SWK_Arbeitsprogramm_2022.pdf; 14.05.2024.
- SWK (2022a): Arbeitsprogramm der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) für die Jahre 2023 und 2024. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Arbeitsprogramm_2023_2024.pdf; 14.05.2024.
- SWK (2022b): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25273>; 14.05.2024.
- SWK (2022c): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25542>; 14.05.2024.
- SWK (2022d): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Online: <https://doi.org/10.25656/01:26114>; 14.05.2024.
- SWK (2023a): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25857>; 14.05.2024.
- SWK (2023b): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online: <https://doi.org/10.25656/01:28059>; 14.05.2024.
- Zabel, Nicole (2009): Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionengeschichtliche Studie. Chemnitz. Online: <https://d-nb.info/1002480337/34>; 14.05.2024.