

Martin Rothland
Manfred Lüders

(Hrsg.)

LEHRER BILDUNGS FORSCHUNG

Festschrift für Ewald Terhart

WAXMANN



Martin Rothland,
Manfred Lüders (Hrsg.)

Lehrer- Bildungs- Forschung

Festschrift für Ewald Terhart



Waxmann 2018
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3838-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Manfred Lüders und Martin Rothland</i> Vorwort.....	7
<i>Rainer Bromme</i> Ewald Terhart, John Hattie und das informierte Vertrauen in Wissenschaft	9
<i>Martin Rothland und Hedda Bennewitz</i> Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte	25
<i>Manfred Lüders</i> Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung?.....	43
<i>Werner Helsper</i> Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms.....	61
<i>Maria Fölling-Albers, Susanne Gebauer, Astrid Rank und Andreas Hartinger</i> Situieretes Lernen in der Lehrer(fort)bildung.....	77
<i>Raphaela Porsch</i> Lehrer/in werden – oder doch nicht? Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden.....	91
<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i> Wenn Lehrer/innen forschen. Stellenwert und Perspektive der Praxisforschung.....	109
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Zum Beispiel Salzmanns Symbolon. Eine kleine Erinnerung an alte und gelegentlich unbeachtete Herausforderungen des Lehrerberufs.....	125
<i>Hans-Joachim von Olberg</i> Vorüberlegungen zu einer Theorie der Didaktikgeschichte	141
<i>Hilbert Meyer</i> Allgemeine Didaktik im Globalisierungsprozess.....	161

Andreas Gruschka

Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches?..... 179

Jürgen Oelkers

Selbstreguliertes Lernen.

Ein Blick in die Geschichte 191

Roland Reichenbach

„Digitale Kompetenz“?

Launige und weniger launige Bemerkungen

zur Pädagogik des Lehrmittels..... 207

Moritz G. Sowada

Schulinspektion zwischen Gestaltungswille und Machtlosigkeit

Prekäre Einflussversuche auf Schulen und Lehrkräfte 219

Bernd Zymek

Zum Verhältnis von Schulentwicklung, Schulpolitik und empirischer

Bildungsforschung in Deutschland.

Die „G8-oder-G9-Kontroverse“ als zeithistorisches Lehrstück

über die Notwendigkeit eines „historisch-politischen Realismus“

der Bildungswissenschaften. 235

Rudolf Tippelt

Bildung und sozialer Wandel.

Eine aktualisierte, theoretisch-empirische Skizze

aus einer Makro- und Mesoperspektive 253

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 269

Vorwort

Die Schulpädagogik ist erst in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in das System der Wissenschaften aufgenommen worden. Bis dahin war sie als Praktische Pädagogik ein Element des Erziehungssystems mit spezifischen Funktionen in der Lehrerbildung, zunächst in seminaristischer Tradition, später an Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen. Der Übertritt vom Erziehungs- in das Wissenschaftssystem war in erster Linie der auf Bildungsexpansion eingestellten Bildungspolitik der damaligen Zeit geschuldet. Der Schulpädagogik bescherte diese Entwicklung zunächst eine für wissenschaftliche Disziplinen typische Infrastruktur: Professoren- und Qualifikationsstellen, Haushaltsmittel, Forschungs- und Lehrfreiheiten sowie die mit der Zugehörigkeit zu einer Fakultät verbundenen Selbstverwaltungs- und Promotionsrechte, kehrseitig jedoch auch einen hohen Kredit für noch zu leistende wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung. Es galt, die Orientierung der Praktischen Pädagogik an den Bedürfnissen der Profession durch eine strikte, auf die Produktion von Erkenntnissen ausgerichtete, wissenschaftliche Orientierung zu ersetzen.

Als Ewald Terhart 1978 qua Promotion in die erziehungswissenschaftliche Disziplin eintrat, war der Kredit auf die Verwissenschaftlichung der Schulpädagogik noch kaum abgezahlt. Bereits die ersten, noch mit Fritz Loser verfassten Publikationen, machten jedoch deutlich, dass die alte Währung praktischer Lehrerbildung ausgedient hatte und durch eine neue, an internationalen Entwicklungen und vor allem den Möglichkeiten empirischer Forschungen gehärtete Münze ersetzt werden sollte. Die Themen waren zunächst im angloamerikanischen Sprachraum entwickelte Lehr- bzw. Unterrichtstheorien und die interpretative Unterrichtsforschung. In den beiden nächsten Dekaden folgten zahlreiche Arbeiten zum Problem der Unterrichtsmethode, zur Curriculumforschung, zur An- und Verwendung von Wissen, zu Organisation und Erziehung, Moralerziehung, Didaktik, Schule und Schulentwicklung, Lehrerberuf und Lehrerhandeln. Zu diesen dann konstant gepflegten Themen kamen in den letzten zwanzig Jahren noch einige weitere hinzu: PISA, Qualität im Bildungswesen, Erziehungswissenschaft und Politikberatung, Heterogenität, Hochschuldidaktik, Bildungswissenschaften und empirische Bildungsforschung.

Sein Spezialgebiet hat Ewald Terhart mit dem Thema der Lehrerbildung bereits in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts gefunden. Den Anfang machten vereinzelte Beiträge zum Lehrerhandeln, zur Frage „Was bildet in der Lehrerbildung?“, zum Lehrerethos sowie zur Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium. Die an der Universität Lüneburg durchgeführte empirische Studie zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern (1994) lieferte die Basis für eine dauerhafte und hinsichtlich ihrer Vielschichtigkeit einzigartige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Fragen des Lehrerwerdens und Lehrerseins. Es folgten Untersuchungen zur Selektionspraxis von Lehrkräften, der Besetzung schulscharf ausgeschriebener Stellen, der Leistungsbeurteilung in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen und schließlich die deutschlandweite Kooperation im Projekt „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung“ (BilWiss).

Wenn heute von einer relativen Konsolidierung der Schulpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft die Rede sein kann, dann ist dies in weiten Teilen auch dem wissenschaftlichen Wirken von Ewald Terhart im Forschungsfeld der Lehrerbildung und des Lehrerhandelns zu verdanken.

Die frühzeitige Aufnahme wichtiger Themen, die Rezeption der dazugehörigen internationalen Diskussion, die informierende Herangehensweise unter Hinzuziehung von Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung, die kritische Analyse des jeweiligen Sachstandes, die gleichmäßige Wertschätzung differenter Ansätze und ein gesunder Skeptizismus hinsichtlich der begrenzten Möglichkeiten moderner Wissenschaft, der vor einer leichtfertigen Übernahme bestimmter einfacher „Lösungen“ ebenso wie vor extremen Positionierungen bewahrt, begründen Ewald Terharts außerordentlich hohe intra- und interdisziplinäre Reputation.

Seit 1990 gehört Terhart zu den zehn am meisten zitierten Autoren in der Zeitschrift für Pädagogik. Er hat in zahlreichen Gremien und Beiräten mitgewirkt (so unter anderem als Vorsitzender der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten gemischten Kommission „Lehrerbildung“ oder als Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund oder als Mitglied im Kuratorium des Instituts für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, Berlin) und ist mit Recht zu einem der begehrtesten Experten für die Beratung sowohl wissenschaftlicher als auch politischer Gremien in Sachen Lehrerbildung geworden.

Die vorliegende Festschrift würdigt Ewald Terharts herausragende wissenschaftliche Leistungen, die sich keinesfalls in der Fülle seiner Arbeiten zur Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung erschöpfen, sondern mit Beiträgen zur Unterrichtsforschung, Allgemeinen Didaktik, Wissenschaftsforschung sowie zur empirischen Bildungsforschung allgemein weit darüber hinaus gehen. Sie würdigt damit die Bedeutung Ewald Terharts für die disziplinäre Entwicklung der Schulpädagogik und zugleich den Kollegen, Weggefährten, Berater und Begleiter in unterschiedlichen Abschnitten und Stadien wissenschaftlicher Werdegänge. Die Beiträge wurden verfasst von frühen und neuen Mitstreitern, Wegbegleitern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sie sind Ausdruck einer hohen Wertschätzung Ewald Terharts als Wissenschaftler, Kollege und Förderer.

Erfurt und Siegen im Mai 2018
Manfred Lüders und Martin Rothland

Ewald Terhart, John Hattie und das informierte Vertrauen in Wissenschaft

Evidenzbasierte Bildungspraxis setzt bei allen Beteiligten ein gewisses Maß an Vertrauen in die Leistungsfähigkeit von Wissenschaft voraus. Dabei geht es nicht um eine uneingeschränkte Zuschreibung von Wahrheit und Relevanz aller Geltungsbehauptungen, die die empirische Bildungsforschung aufstellt, es geht nicht um blindes, sondern um *informiertes Vertrauen*. Was aber ist *informiertes Vertrauen*, an welche Voraussetzungen ist es gebunden und wie kann man es entwickeln?

Ich werde die These vertreten, dass die Akteure der Bildungspraxis (wer damit gemeint ist wird im nächsten Abschnitt skizziert) für evidenzbasiertes Handeln ein bestimmtes Verständnis von und Wissen über die Wissenschaft benötigen und dass dieses Verständnis die Grundlage für informiertes Vertrauen bildet; neben weiteren kognitiven, motivationalen und einstellungsbezogenen Voraussetzungen, die in diesem Beitrag nicht näher betrachtet werden. Dazu braucht es wiederum Wissenschafts-*Vermittler*, die ein solches Verständnis vorbereiten und befördern. Ewald Terhart ist ein solcher Vermittler und an seinen Arbeiten lässt sich damit auch illustrieren, welche Voraussetzungen *informiertes Vertrauen* in die empirische Bildungsforschung hat. Dieser Beitrag ist in mehrerlei Hinsicht ein subjektiver Beitrag zu der Festschrift: Zum ersten ist nicht alles, was hier über evidenzbasierte Bildungspraxis gesagt wird, selbst durch empirische Evidenz begründet. Zweitens gibt es natürlich auch weitere Kolleginnen und Kollegen, deren Arbeiten beispielhaft dafür sind, wie man Voraussetzungen informierten Vertrauens bei den Akteuren der Bildungspraxis schaffen kann, die aber hier nicht vorkommen. Und schließlich will ich als Beispiel für Befunde empirischer Bildungsforschung nur die Ergebnisse von Hatties Metaanalyse (Hattie, 2009; deutsch 2013) heranziehen – was natürlich auch eine subjektive Auswahl ist. Sie ist aber gerechtfertigt, weil die Auseinandersetzung mit John Hattie, seinen Befunden und mit seiner Rezeption in Deutschland (Terhart, 2014a) ein gutes Beispiel für jene *Vermittlung* von Wissenschaft ist, die m.E. für die Evidenzbasierung der Bildungspraxis erforderlich ist.

Die Bedeutung von Vertrauen für eine Evidenzbasierung ergibt sich aus dem Umstand, dass sowohl die Produktion der wissenschaftlichen Evidenz als auch ihre Nutzung für die Bildungspraxis arbeitsteilig erfolgt. Arbeitsteilung aber erfordert Kommunikation und Vertrauen. Ich beginne also nachfolgend mit der Skizzierung dieses Zusammenhangs. Zuerst will ich erläutern, was mit *Bildungspraxis* gemeint ist.

1 Evidenzbasierte Bildungspraxis und ihre Akteure

Empirische Forschung zu den Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen der Bildungspraxis wird von vielen Akteuren nachgefragt. Die pädagogische Praxis der Unterrichtsgestaltung und die pädagogische Praxis der Lehramtsausbildung benötigen sie ebenso wie die Bildungspolitik und Bildungsadministration, die die institutionellen Rahmenbedingungen, die Zielvorgaben und auch die Ergebnisbewertungen dieser unterschiedlichen Praxen vorgeben bzw. konkret gestalten. Wir haben an anderer Stelle skizziert, dass diese unterschiedlichen Akteure auch unterschiedliche Zielstellungen haben und ihr Umgang mit empirischer Forschung auch unterschiedlichen Systemlogiken folgt (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014). Beispiel: Die Gestaltung von Unterricht unter Einsatz von Laptops für alle Schüler durch eine einzelne Lehrperson benötigt anderes Wissen als etwa die Gestaltung einer Verordnung, die die Verfügbarkeit dieser Geräte für die Schule sicherstellt. Dies gilt auch dann, wenn sich beide Akteure der gleichen Studien über Computereinsatz in der Schule bedienen; sie werden sie unterschiedlich lesen, nutzen und wahrscheinlich auch unterschiedlich deuten.

Der Begriff der Evidenz ist nur sinnvoll im Kontext von Fragestellungen und Theorien zu verwenden. Evidenz ist weder identisch mit Primärdaten noch mit den Kennwerten aus Metaanalysen. Er bezieht sich vielmehr auf eine Deutung von Daten in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung und in Bezug auf theoretische Annahmen. „Wenn die Daten dazu dienen, Vermutungen, Hypothesen oder Theorien zu stützen – oder zu widerlegen – erhalten sie die Funktion von ‚Evidenz‘. In diesem Sinne gibt es keine Evidenz ‚an sich‘, sondern nur Evidenz ‚für‘ oder ‚gegen‘ Aussagen oder Vermutungen.“ (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016, 132). Aus wissenschaftslogischer Sicht ist die Deutung von Daten unter Bezug auf Fragestellungen und Theorien auch immer in Bezug zu *anderen* Daten und zu *konkurrierenden* Theorien vorzunehmen. Dass Daten nur im Lichte von Theorien einen Aussagewert haben, ist aus wissenschaftslogischer Sicht selbstverständlich, aber es muss in Zusammenhang mit der Debatte um evidenzbasierte Bildungspraxis betont werden. Es ist nämlich die Frage zu beantworten, wer denn dieses In-Beziehung-Setzen von Daten zu Fragestellung eigentlich vornimmt und vornehmen kann? In einer wissenschaftslogisch idealen Welt sind das die Forscherinnen und Forscher selbst, allerdings nicht im Sinne, dass es immer die gleichen Personen und Institutionen sein müssen, die die Daten produzieren und sie dann interpretieren und auf diese Weise ‚Evidenz‘ erzeugen. Dazu zwei Beispiele: Large Scale Assessments produzieren Daten, die ausdrücklich nicht nur für diejenigen gemacht werden, die sie erst erheben und dann auch weiter auswerten. Das National Educational Panel (NEPS, <https://www.neps-data.de/>) ist hier ein gutes Beispiel. Die Daten zu allen möglichen Aspekten von Bildungsverläufen werden ganz dezidiert von den NEPS-Wissenschaftlern für den allgemeinen Gebrauch anderer Forscher im In- und Ausland erhoben. Zur Evidenz werden die Daten aus NEPS erst dann, wenn sie unter Bezug auf eine theoretisch begründete Fragestellung gedeutet werden. Ein anderes Beispiel sind Metaanalysen, die gerade dann aussagekräftig sind, wenn sie Befunde vieler und unterschiedlicher Forscher aggregieren. Praktisch sind es häufig unterschiedliche Wissenschaftler, die die Originalstudien produzieren und die Metaanalysen durchführen. Die Gewinnung von Evidenz aus Daten ist also Teil der wissenschaftlichen Wissensproduktion selbst, sie ist dieser nicht nach-

geschaltet. Die Elaboration möglicher bildungspraktischer Folgen aus der so gewonnenen Evidenz erfordert dann weitere Arbeitsschritte. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind dann selbst keine Forschungsergebnisse mehr. Sie können aber ihrerseits wieder zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden. Die Elaborationen der bildungspraktischen Folgen aus Evidenz umfasst Interpretationen, die einerseits anhand von Generalisierungen oder Analogieschlüssen mehr oder weniger weitreichend über die Befunde hinausgehen und andererseits diese Befunde auch kontextualisieren und in diesem Sinne auch in ihrer allgemeinen Gültigkeit einschränken.

Ein Beispiel: Die korrelativen Daten zum Zusammenhang von Outcome-Variablen des Schulunterrichts und der Klassengröße werden erst zur Evidenz, wenn sie um die Rahmenbedingungen ihrer Entstehung (welche Varianzen von Klassengrößen gingen in die Berechnungen ein, welche Outcome-Variablen wurden einbezogen?) und um Kausalannahmen (z.B. bezüglich der Adaptation des Lehr-Lernprozesses an die Möglichkeiten, die sich durch verringerte Klassengrößen ergeben) erweitert werden (mehr Details zu diesem Beispiel, siehe Bromme et al., 2014). Soweit ist eine solche Elaboration noch Teil der originären Wissensproduktion zur Frage des Zusammenhangs von Klassengröße und Unterrichts-Outcome. *Weitere* handlungsbezogene Schlussfolgerungen zu der Frage, unter welchen Umständen welche Investitionen in die Reduktion von Klassengrößen sinnvoll wären, beziehen sich auf diese Evidenz, sie werden durch diese informiert, aber sie folgen nicht zwingend daraus. Derartige handlungsbezogene Schlussfolgerungen erfordern vielmehr weiteres Wissen (das im besten Fall ebenfalls wissenschaftlich begründet ist) um die Rahmenbedingungen und die Wirksamkeit möglicher Interventionen, normative Festlegungen über die damit zu erreichenden Ziele und auch – bei knappen Ressourcen – über die Ziele, die man stattdessen nicht mehr anstrebt; siehe dazu auch Bellmann (2016).

2 Evidenzbasierte Bildungspraxis erfolgt arbeitsteilig – Arbeitsteilung erfordert immer Kommunikation

Eben wurde bereits deutlich, dass die Produktion von Evidenz in der empirischen Bildungsforschung in erheblichem Umfang arbeitsteilig erfolgt. Solche Arbeitsteilung ist notwendig wegen des Umfangs und wegen der thematischen Komplexität der Fragestellungen, die zugleich spezialisierte methodische Kenntnisse, spezielle technische Verfahren (z.B. für computerbasiertes Testen) und auch ganz praktisch viele Hände und Köpfe wegen des Umfangs der Datensätze erfordern. Der Aufbau spezieller Institute und Projektverbände zur Bildungsforschung (z.B. das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin, das PISA Konsortium, das NEPS –Konsortium, das Leibniz Institut für Bildungsverläufe (LifBI) in Bamberg, das die Verantwortung für die Koordination des NEPS hat) reflektieren diese Notwendigkeit der Arbeitsteilung bereits innerhalb der Wissensproduktion im engeren Sinne.

Evidenzbasierte Bildungspraxis umfasst also die Arbeitsteilung zwischen sehr vielen Akteuren. Arbeitsteilung aber erfordert immer auch Kommunikation. Dies klingt selbstverständlich, ist aber praktisch bereits eine erhebliche Anforderung, die ihrerseits nur mit speziellen technischen und methodischen Kenntnissen bewältigt werden kann. Das

gilt bereits für die Arbeitsteilung innerhalb der Wissensproduktion selbst. Large Scale Assessments sind wiederum ein gutes Beispiel dafür. Die Ergebnisse müssen einerseits anonymisiert, andererseits möglichst einfach nutzbar aufbereitet werden und es müssen Zugangswege erarbeitet werden, die den Schutz der beteiligten Probanden gewährleisten und zugleich die Daten und ihre Erhebung möglichst umfassend dokumentieren. Ein anderes Beispiel: Wer Metaanalysen durchführt ist darauf angewiesen, dass er/sie Zugang zu den Ergebnissen möglichst vieler Studien erhält, nicht nur solchen, die erfolgreich im Sinne der zu prüfenden Hypothese waren.

Die voranstehenden Beispiele ebenso wie die theoretischen Diskurse über die Deutung von Daten beziehen sich auf die *wissenschaftsinterne* Kommunikation zwischen Akteuren, die alle mehr oder weniger Spezialisten des gleichen Faches (Bildungsforschung) sind.

Darüber hinaus ist – wie oben beschrieben – die Elaboration handlungspraktischer Maßnahmen ein weiterer Arbeitsschritt, der durch die eingangs zitierten weiteren Akteure der Bildungspraxis (Bildungsadministration, Lehrerbildung, Schulleitungen, Lehrkräfte etc.) vollzogen wird. Diese Nutzung der arbeitsteilig erzeugten Evidenz für die Bildungspraxis erfordert also auch *wissenschaftsexterne* Kommunikation. Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung können in Analysen der Bildungswirklichkeit und ihrer Bedingungen wie auch in Maßnahmen und Empfehlungen zur Veränderung dieser Bildungswirklichkeit bestehen (wir haben an anderer Stelle die Unterscheidungen von Wissensarten mehr ausdifferenziert, Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, siehe dazu auch Baumert, 2016). Immer aber handelt es sich erst einmal um Begriffe, Zahlen, Theorien, Beschreibungen, also um Wissen, nicht um Handlungen oder Werkzeuge. Generell gilt, dass jede Anwendung wissenschaftlichen Wissens nur möglich ist, wenn dieses Wissen auch kommunikativ vermittelt wird (Bromme & Beelmann, 2016).

Allerdings ist die *wissenschaftsexterne* Kommunikation eine qualitativ andere Art der Kommunikation als die Verständigung innerhalb der Wissenschaft bzw. innerhalb eines Faches. Es ist nicht mehr die Interaktion zwischen Spezialisten, die die gleichen Aufgaben haben und die gleiche fachliche Sprache sprechen (wenn auch je nach theoretischer Schule in unterschiedlichen Dialekten), es ist eher eine *Experten- und Laienkommunikation*. Natürlich sind auch Vertreter der Bildungspraxis aus Schuladministration oder aus Bildungsinstitutionen Spezialisten für ihre Aufgaben, aber überwiegend eben nicht Spezialisten der empirischen Bildungsforschung. Die Experten-Laienkommunikation wiederum ist eine Variante der *Wissenschaftskommunikation*. Dieser Begriff wird üblicherweise verwendet, wenn es um die Wissenschaftsvermittlung an die breitere Öffentlichkeit geht, aber die Übergänge sind fließend¹. Eine evidenzbasierte Bildungspraxis erfordert Wissenschaftskommunikation mit unterschiedlichen Segmenten der Öffentlichkeit, also Bürgern, die sich als politische Subjekte für Bildungsfragen interessieren, mit betroffe-

1 Die Experten-Laienkommunikation wird hier als Variante der Wissenschaftskommunikation begrifflich eingeordnet. Erstere bezieht sich auf Situationen, in denen die *Laien* dezidierte Problemlösungen von den *Experten* erwarten (z.B. in der Arzt-Patient-Interaktion; Bromme & Jucks, 2017), während mit Wissenschaftskommunikation eher Vermittlungsaktivitäten wissenschaftlichen Wissens gemeint sind, die allgemeinere Ziele der Wissensweitergabe und der Akzeptanzgewinnung verfolgen (Bromme & Kienhues, 2014).

nen Eltern, Schülern und Studierenden. Auch diese sind natürlich ebenfalls Teil des Bildungssystems und insofern umfasst die oben angesprochene Arbeitsteilung auch sie.

3 Wissenschaftskommunikation: Verstehen und Vertrauen

Unsere theoretische Annahme ist also, dass evidenzbasierte Bildungspraxis immer auch *Wissenschaftskommunikation* erfordert.

Zuerst noch eine Bemerkung zum Begriff der Wissenschaftskommunikation (WK). Wir unterscheiden einen *strategischen* und einen *analytischen* Begriff der WK (Bromme & Kienhues, 2014). Der strategische Begriff bezeichnet Initiativen und Programme, (beispielsweise universitäre ‚Nächte der Wissenschaft‘), die auf eine möglichst verständliche Vermittlung von Wissenschaft mit einer allgemeinen Bildungsabsicht zielen (Public Understanding of Science, PUS²).

In diesem Beitrag wird WK im Unterschied dazu *analytisch*, als Begriff für die tatsächliche Praxis der WK verstanden. Damit bezeichnen wir auch solche Fälle der Kommunikation von Bürgern über Wissenschaft und mit Wissenschaftlern als WK, die von den Beteiligten nicht als Wissenschaftskommunikation wahrgenommen werden. Ein Beispiel: Ein Bildungsforscher, der vor Schulleitern einen Vortrag über eigene Befunde zur Wirkung von Vergleichsarbeiten hält, betreibt in diesem analytischen Sinne Wissenschaftskommunikation, auch wenn keine der beteiligten Personen dabei Zielsetzungen verfolgt, wie sie etwa mit der Ausrichtung oder mit dem Besuch einer universitären Nacht der Wissenschaft verbunden sind.

Ausgehend von diesem analytischen Begriff von WK lassen sich nun die kommunikativen Bedingungen eines erfolgreichen Programms der Evidenzbasierung rekonstruieren. Dies soll hier nicht umfassend geschehen, ich will mich vielmehr auf wenige Aspekte beschränken:

4 Kommunikation ist ein kooperativer Prozess

Wenn wir von Wissenschaftskommunikation und von Experten-Laienkommunikation sprechen ist wichtig, dass mit *Kommunikation* nicht das Überbringen von Botschaften (Sender-Empfänger-Modell), sondern die kontinuierliche und wechselseitige Aushandlung von Bedeutungen gemeint ist (Bromme & Jucks, 2017). Im Sinne dieses theoretischen Modells basiert Kommunikation auf Annahmen über die wechselseitigen Kommunikationsziele und das bislang erreichte Verständnis des Gegenübers, selbst wenn diese Annahmen tatsächlich falsch sein sollten. Man beachte hier, dass dies ein psychologisches Modell der Kommunikation ist und dass damit noch nicht vorweggenommen

2 In jüngerer Zeit werden in der *strategischen* WK auch stärker dialogische Formen entwickelt, bei denen die Öffentlichkeit nicht nur passiv Neuigkeiten aus der Wissenschaft rezipiert, sondern sich engagieren soll (ACATECH, 2012). Deshalb hat sich im englischen Sprachraum der Begriff des ‚Public Engagement with Science‘ durchgesetzt. Auch dieses Konzept der WK ist ein strategisches, da es ebenfalls auf Aktivitäten aus dem Wissenschaftssystem zur Anregung und Organisation von Bürgerpartizipation an Wissenschaft abzielt.

ist, wie die Rollen zwischen den Kommunikationspartnern genau spezifiziert sind. In diesem psychologischen Sinne verstehen wir Kommunikation auch dann als Prozess der kooperativen Aushandlung gemeinsam geteilter Bedeutungen, wenn der Experte überwiegend doziert und der Laie das Gesagte für sich interpretiert. Es ist also kein normatives Modell, das nur besonders wünschenswerte oder erfolgreiche Kommunikationsformen beschreibt. Aber das Modell erlaubt die Benennung von Randbedingungen erfolgreicher Kommunikation.

5 Wissenschaftliches Wissen, professionelles Wissen und Alltagswissen sind unterschiedliche Wissensformen

Für *erfolgreiche* Verständigung ist eine gute Abschätzung der wechselseitigen Kommunikationsziele, der thematischen Perspektiven und auch der Vorkenntnisse des Kommunikationspartners erforderlich. Man muss nicht von Anfang an eine gemeinsame Sprache sprechen, aber man muss ggf. um die Sprachunterschiede wissen. Die Interaktionspartner sollten sich darüber im Klaren sein, dass alle kommunikativen Akte vor dem Hintergrund der je eigenen Perspektive (diese besteht auch aus dem Wissen zu der Thematik um die es in dem jeweiligen Kommunikationsakt geht) produziert und auch verstanden werden. Das ist bei der WK besonders wichtig, weil wissenschaftliches Wissen, das professionelle Wissen der Akteure der Bildungspraxis und Alltagswissen je unterschiedliche Wissensformen sind. Beispiel: Eine wissenschaftliche Aussage über die Rolle der sozialen Herkunft für Übergänge im Bildungssystem wird z.B. als Verhältnis der Wahrscheinlichkeiten formuliert, mit der zwei fiktive Schüler (zufällig ausgewählte Personen aus zwei Gruppen, für die bestimmte Randbedingungen gleich sind, bei denen die soziale Herkunft sich aber unterscheidet) eine Gymnasialempfehlung erhalten. Dieses Verhältnis (Quotient der Wahrscheinlichkeiten) ist erst mal nur ein Datum, das durch weitere deskriptive und explanative Annahmen mit dem abstrakten theoretischen Konzept der sozialen Herkunft verknüpft ist. Es ist offensichtlich, dass dieses Wissen in vielerlei Hinsicht anders ist als das alltägliche Verständnis von und die persönliche Erfahrung mit sozialer Ungleichheit im Bildungswesen. Es ist auch in vielerlei Hinsicht anders als das professionelle Erfahrungswissen von Lehrkräften über die konkreten Erscheinungsformen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und dem schulischen Weg ihrer Schüler.

6 Um Verstehen zu erreichen, muss der Unterschied zwischen den Wissensformen berücksichtigt werden

Das Beispiel wurde gewählt, da man es noch recht einfach so umformulieren kann, dass es auf der Grundlage des Alltagsverständnisses zu verstehen ist. Es zeigt aber auch, dass solche Umwandlungen eine realistische Einschätzung der vorhandenen Kenntnisse und auch der spezifischen Fragestellungen der Adressaten erfordern. Dabei geht es nicht nur um ein Bewusstsein für unterschiedliche Bedeutungen gleicher Worte, nicht nur um einfache Sätze und gute Beispiele. Es geht auch um die Berücksichtigung möglicher Un-

terschiede in den epistemischen Zielen (was wollen die professionellen Akteure der Bildungspraxis, was wollen Eltern eigentlich wissen, welche Art von Antworten können überhaupt gegeben werden?). Auch das lässt sich anhand dieses Beispiels illustrieren. Wer gegen den Befund unter Verweis auf einzelne konkrete Gegenbeispiele argumentiert oder wer sich über die vermutete Diskriminierung seines Kindes beschwert, kann durch einen Befund, der sich auf eine Zufallsvariable und deren Verteilung in Stichproben bezieht, weder widerlegt noch bestätigt werden³. Dennoch ist WK dann nicht am Ende, man kann diese Differenz der epistemischen Zielsetzungen durchaus direkt adressieren.

Sowohl die erziehungswissenschaftliche, insbesondere die fachdidaktische Forschung als auch die pädagogische Psychologie des Lehrens und des Medieneinsatzes bieten nun viele Anregungen zur erfolgreichen Vermittlung zwischen diesen unterschiedlichen Wissensformen. Zwar sind diese überwiegend für das Lehren und Lernen in formellen Lehrsituationen (Schule und Hochschule) konzipiert und erprobt, aber Anregungen für die Wissenschaftskommunikation sind dabei durchaus zu finden (z.B. Bauer et al, 2017). Ebenso gibt es sowohl empirische Befunde wie auch gute Praxisbeispiele für erfolgreiche Wissenschaftskommunikation. So gibt es zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Thema Klimawandel diverse Studien zum Umgang mit der inhärenten Unsicherheit wissenschaftlicher Prognosen (Joslyn & LeClerc, 2016) und auch praktische Anleitungen für die Wissenschaftskommunikation (van der Linden, Maibach, & Leiserowitz, 2015).

Für die empirische Bildungsforschung sind mir solche Handreichungen zur Wissenschaftskommunikation nicht bekannt, aber man findet durchaus Beispiele für gut aufbereitete Befunde. Hatties (2009) Buch *Visible Learning* enthält viele Elemente, die typisch für gute⁴ WK sind, auch wenn es beim Lesen streckenweise mühsam ist, wie z.B. Terhart (2014b) berichtet. Einige dieser Elemente guter Wissenschaftskommunikation sollen hier kurz skizziert werden. Am wichtigsten ist sicherlich die thematische Zuspitzung auf die Frage *what works?* und damit auf eine Fragestellung, die für Laienleser unmittelbar auf Wirkungsmechanismen abzielt, die man aus der Alltagserfahrung kennt. Das ist vermutlich einer der Gründe für den großen Erfolg dieses Buchs. Aber es ist natürlich auch ein Problem, da die Bildungswirklichkeit (also hier: schülerseitige Outcome-Variablen des Unterrichts) komplexer determiniert ist, als es die *what works?* Metapher vermuten lässt. In dem sehr instruktiven Beitrag von Ewald Terhart (2014c) zu den „Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems“ finden sich dazu viele Argumente.

Ein weiteres Merkmal ist der Einsatz von einheitlich gestalteten visuellen Metaphern (Barometer mit Farbmarkierungen) für Grade der Wirksamkeit und auch eine relativ einfache Metrik (Tabellen mit Rangreihen) mit der die Komplexität der vielen Determinanten von Lernerfolg reduziert wird. Weiterhin trägt die theoretische Gruppierung der Bedingungsvariablen in Faktorengruppen (Lernende, Familie, Schule, Lehrpersonen, Lehrpläne, Unterricht) zur Kommunizierbarkeit der Ergebnisse bei. Beide Merk-

3 Auch in der wissenschaftsinternen Diskussion um Hattie (2009; 2013) gibt es diverse Beiträge (z.B. Brügelmann, 2014), bei denen es um diesen Unterschied zwischen einer erfahrungs- und fallbasierten Wissensform und einer stichprobenbasierten Wissensform geht.

4 Gut sei an dieser Stelle verstanden als: So aufbereitet, dass der Unterschied zwischen den Wissensformen vermindert wird.

male zeigen auch, dass verständliche WK nicht erst dann beginnt, wenn die Ergebnisse aufbereitet werden, sondern durch theoretische, konzeptionelle Entscheidungen bereits vorbereitet wird. Damit ist aber auch klar, dass die Bewertung dieser Merkmale als Beitrag zur *guten* WK dann wieder zurückzunehmen ist, wenn sie in der Sache selbst zu kritisieren sind. Sowohl die einheitliche Metrik (Wecker, Vogel & Hetmanek, 2017; Pant, 2014) wie auch die theoretische Gruppierung der Faktoren, die als Prädiktoren erfolgreichen Lernens betrachtet werden (Reiss & Bernhard, 2014 am Beispiel des ‚Problemlösens‘) erweisen sich bei näherer Betrachtung als durchaus fragwürdig.

7 Vertrauen: Voraussetzung und Ergebnis gelungener Wissenschaftskommunikation

Die voranstehend skizzierten Randbedingungen erfolgreicher Wissenschaftskommunikation bezogen sich auf die Förderung des Verstehens, also die Vermittlung des Wissens der empirischen Bildungsforschung an die unterschiedlichen Akteure der Bildungspraxis. Wissenschaftskommunikation zielt jedoch auch immer auf Vertrauen und baut darauf auf.⁵ Das ergibt sich bereits aus der Arbeitsteilung. Bereits in der innerwissenschaftlichen Kommunikation und Kooperation ist wechselseitiges Vertrauen notwendig. Der Bildungsforscher, der eine Agentur für sozialwissenschaftliche Erhebungen mit der Feldarbeit beauftragt, muss darauf vertrauen, dass diese die Erhebungen gemäß den vereinbarten Regeln durchführt, diese muss wiederum ihren Mitarbeitern vertrauen. Wer eine Metaanalyse durchführt, muss darauf vertrauen, dass die einbezogenen Studien nach den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis durchgeführt wurden. Die gegenwärtige Debatte um die Replikationskrise in der Psychologie (Open Science Collaboration, 2015), in den Biowissenschaften (Errington et al., 2014) und in den Wirtschaftswissenschaften (Chang & Li, 2015) illustriert, dass dies keine triviale Voraussetzung ist.

Vertrauen ist eine Zuschreibung im Kontext von Handlungen und Risiko. Es ist die Annahme des Vertrauensgebers, dass ein Akteur (der Vertrauensnehmer) eine bestimmte Handlung, die für den Vertrauensgeber relevant ist, so vollzieht, dass (auch) die Ziele und Interessen des Vertrauensgebers dabei berücksichtigt werden. Diese Zuschreibung ist aber nur dann als Vertrauen zu bezeichnen, wenn der Vertrauensnehmer diese Handlungen (ihre Ausführungen und ihr Ergebnis) nicht selbst kontrollieren kann, also das *Risiko* besteht, dass diese Ziele nicht erfüllt werden (salopp gesagt: *no risk, no trust*). Diese Elemente machen den Kern des psychologischen Konzepts von Vertrauen aus, wie es z.B. Mayer, Davis und Schoorman, (1995) formuliert haben. Sie sind aber auch bereits in der soziologischen Vertrauentheorie von Luhmann (1968) enthalten.

5 *Verstehen* im Sinne einer rationalen Durchdringung von wissenschaftlichen Geltungsbehauptungen und *Vertrauen* im Sinne des Eingehens eines Risikos (ich muss vertrauen, weil ich es eben nicht selbst wissen kann) sind durchaus etwas Gegensätzliches. Historisch gesehen war die Entstehung eines modernen naturwissenschaftlichen Weltverständnisses verbunden mit der Idee, dass Menschen, indem sie selbst die natürliche Welt *verstehen*, nicht mehr auf das vertrauen müssen, was sie von Autoritäten über die Beschaffenheit der Welt gelehrt bekommen, d.h. also *Verstehen* und *Wissen* statt *Vertrauen*. Allerdings ist inzwischen auch klar, dass angesichts der Komplexität und Arbeitsteiligkeit der Wissensproduktion, Vertrauen in der Wissenschaft für die tägliche Arbeit unerlässlich ist (Hardwig, 1991; Wiltholt, 2013).

Damit wird auch unmittelbar sichtbar, warum Arbeitsteilung nicht ohne Vertrauen möglich ist. Wenn Aufgaben so umfangreich werden, dass sie ein Akteur (eine Person, eine Organisationseinheit) nicht mehr alleine bewältigen kann, so sind sie in der Regel auch zu umfangreich, um die Beiträge jedes Kooperationspartners vollständig zu kontrollieren. Dies gilt noch mehr, wenn es nicht nur der bloße Umfang, sondern die thematische Komplexität einer Aufgabe ist, die eine Arbeitsteilung zwischen unterschiedlichen Typen von Spezialisten erfordert. Beispiel: Wenn der Bildungsforscher mit dem Statistiker zusammenarbeitet, weil beide jeweils Spezialwissen haben, das sie kombinieren, dann ist es genau dieser Umstand der die unterschiedlichen Spezialisten dazu zwingt, sich zu vertrauen. Hätten alle Beteiligten die gleiche Expertise, bräuchten sie den Kooperationspartner mit dem unterschiedlichen fachlichen Hintergrund nicht. Vertrauen ist also bereits innerhalb der Wissenschaft eine notwendige Randbedingung erfolgreicher Wissensproduktion.

Das gilt analog auch in der Wissenschaftskommunikation. Die oben skizzierte Unterschiedlichkeit der Wissensformen und praktischen Grenzen (bezüglich Zeit, Technik, Informationszugang und Vorwissen) der eigenständigen Prüfung wissenschaftlicher Geltungsbehauptungen lassen den Akteuren der Bildungspraxis gar keine andere Wahl als den Bildungsforschern zu vertrauen, wenn sie deren Forschungsergebnisse nutzen wollen. Vertrauen ist also nicht eine weitere, sozusagen wünschenswerte, aber eben auch verzichtbare Folge erfolgreicher Wissenschaftskommunikation, sondern es ist eine elementare Voraussetzung. Im Kern ist in der Wissenschaftskommunikation dabei *epistemisches* Vertrauen notwendig. Das ist die Annahme, dass die Geltungsbehauptungen, die die Wissenschaftler formulieren (also das wissenschaftliche Wissen) ‚wahr‘⁶ sind. Der Begriff des ‚epistemischen Vertrauens‘ beschränkt sich nicht nur auf einzelne Geltungsbehauptungen (Was ist wahr?), sondern auch auf die Personen oder die institutionellen Einheiten, die diese Geltungsbehauptungen formulieren (Wem kann man vertrauen?), siehe dazu Bromme & Goldman, 2014; Bromme, Stadler & Scharrer, 2018).

8 Wissenschaftskommunikation benötigt Vermittler, die informiertes Vertrauen ermöglichen

Vertrauen ist also eine elementare Voraussetzung erfolgreicher Wissenschaftskommunikation, die wiederum Teil der Evidenzbasierung von Bildungspraxis ist. Das bedeutet aber nicht, dass diese Voraussetzung auch tatsächlich gegeben ist, dass also die unterschiedlichen Akteure der Bildungspraxis auch tatsächlich der Bildungsforschung vertrauen. Mir sind keine Studien dazu bekannt, die empirisch das *Vertrauen* in die Bildungsforschung erheben, aber vor allem in Bezug auf diverse Naturwissenschaften gibt es Studien zu dem allgemeinen Vertrauen in Wissenschaft und Wissenschaftler.

Wir haben empirisch erhoben, welche Dimensionen relevant sind (am Beispiel Medizin und Klimaforschung), wenn es um die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit von Wissenschaftlern geht (Hendriks, Kienhues, & Bromme, 2015). Wir haben dabei drei

6 Vermutlich wegen der philosophischen Komplexität des Wahrheitsbegriffs spricht man in der empirischen Bildungsforschung aber nicht von der ‚Wahrheit‘, sondern von der ‚Belastbarkeit‘ der Evidenz.

Dimensionen gefunden, die gut zu der oben erwähnten psychologischen Theorie des Vertrauens (Mayer et al., 1995) passen, wenn auch in einer speziellen Ausprägung für den Kontext des Vertrauens in Wissenschaftler. Es sind:

- 1) die Dimension des ‚Könnens‘
- 2) die Dimension der ‚Integrität‘, die wir als Einhaltung von Regeln wissenschaftlicher Praxis definieren und schließlich
- 3) die Dimension ‚des Wohlwollens‘, also die Berücksichtigung der Ziele und Interessen des Akteurs, der Vertrauen schenkt.

Weder wäre es wünschenswert noch ist es praktisch der Fall, dass die Akteure der Bildungspraxis der empirischen Bildungsforschung grundsätzlich vertrauen, gar im Sinne eines blinden Vertrauens. Wir sprechen deshalb – aus einer normativen Perspektive – eher von *informiertem* Vertrauen in Wissenschaft und ihre Geltungsbehauptungen. Damit bezeichnen wir ein Verständnis von Wissenschaft⁷, das die Entstehungsbedingungen wissenschaftlicher Forschungsergebnisse soweit kennt, dass es im Falle konfligierender Geltungsbehauptungen zwischen unterschiedlichen Graden der Plausibilität auf informierte Weise unterscheiden kann. Dazu gehört auch ein Verständnis davon, dass Wissenschaft zugleich prinzipiell revidierbare und doch anderen Wissensformen in bestimmten Kontexten überlegene ‚Wahrheiten‘ produzieren kann. Eine kurze Formel dafür ist die Dialektik von *Gewißheit und Skepsis*. Dazu gehört schließlich auch ein Verständnis davon, dass Wissenschaft eine soziale, gesellschaftliche Institution (unter vielen) und zugleich eine epistemische Unternehmung ist (Longino, 2002).

Dieses Grundverständnis von Wissenschaft als Voraussetzung informierten Vertrauens können die Bildungsforscher nur durch die Berichtlegung über ihre Ergebnisse nicht alleine schaffen. Es ist auch fraglich, ob man dieses Grundverständnis losgelöst von den Bildungsthemen, um die es den unterschiedlichen Akteuren geht, vermitteln könnte. Diese Annahmen über die Wissenschaft sind ja nicht abstrakt, im Sinne eines allgemeinen wissenschaftspropädeutischen Bildungsziels relevant, sondern in ihrer Kontextualisierung für Bildungsfragen. Für diese Kontextualisierung bedarf es der Vermittlungsarbeit durch Personen und Institutionen, die sowohl die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung synthetisieren als auch auf die gesellschaftlichen Debatten um die Bildungspraxis und schließlich auch auf konkrete Gestaltungsfragen der Bildungspraxis beziehen.

Eine solche Vermittlungsarbeit kann, wenn sie gelingt, die ‚Informationen‘ im Sinne des Begriffs *informiertes* Vertrauen liefern. Diese Personen bezeichne ich als ‚Wissenschafts-Vermittler‘. Vermittlung bedeutet dabei aber eben nicht nur eine didaktisch motivierte Vereinfachung, sondern es ist hier ganz wörtlich gemeint, nämlich als Vermittlung zwischen unterschiedlichen sozialen Praxen (Wissenschaft und Bildungspraxis)

7 In dieser sehr kurzen Beschreibung des Wissenschaftsverständnisses, das dem informierten Vertrauen zu Grunde liegt findet man ähnliche normative Vorstellungen wie in der gegenwärtigen Debatte zur Scientific Literacy (Kind & Osborne, 2017). Diese Parallele macht auch deutlich, dass die eigentlich wünschenswerten Bildungsvoraussetzungen des informierten Vertrauens nicht einfach allgemein vorausgesetzt werden können, so wie auch eine so verstandene Scientific Literacy eher ein pädagogisches Ziel als eine tatsächlich bei fast allen Erwachsenen zu findende Kompetenz ist.

und Wissensformen (Wissenschaft und berufspraktisches Erfahrungswissen sowie Alltagswissen). Mit seiner Organisation und Zusammenfassung der Diskussion zu Hattie (Terhart, 2014a), aber auch mit vielen weiteren Beiträgen (z.B. 2013; 2016; siehe auch www.uni-muenster.de/EW/personen/terhart.shtml) ist Ewald Terhart ein solcher Vermittler.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nachfolgend einige Beispiele für die Themen, die in der Vermittlungsarbeit angesprochen werden müssen, um die Grundlage für informiertes Vertrauen zu schaffen. Ich ordne sie nach den oben genannten Dimensionen von Vertrauensurteilen in Wissenschaft.

Zu der Dimension *Expertise und Können* ist deutlich zu machen, dass die empirische Bildungsforschung bestimmte Erwartungen der Öffentlichkeit an das *Können* nicht einlösen kann, und zwar schon deshalb, weil diese Erwartungen unrealistisch sind. Sie kann es schon deshalb nicht, weil es ‚die Bildungsforschung‘ nicht gibt, es handelt sich bei den meisten Fragen um einen partiell auch dissonanten Diskurs. Aber selbst wenn sich die Erwartungen auf einzelne Forscher oder deren Arbeit, wie z.B. auf Hatties Metaanalyse beziehen, ist es wichtig eine realistische Antwort auf die Erwartungen an das *Können* der Bildungsforschung zu geben.

Vor allem dann, wenn die Erwartungen sich auf komplexe lebensweltliche Szenarien in der Bildungswirklichkeit beziehen, kann empirische Bildungsforschung immer nur einzelne korrelative oder- gelegentlich- auch kausale Zusammenhänge empirisch zeigen, die in der jeweiligen Problemlage relevant sind, aber nicht das gesamte Szenario umfassen. Diese Problematik steht im Mittelpunkt aktueller Debatten um die empirische Bildungsforschung (z.B. Baumert & Tillmann, 2016). Auch der Streit um die Relevanz von Hattie (2013) für die Bildungspraxis spiegelt dieses Problem wider. Viele Kommentare dazu sind selektiv zustimmend, d.h. sie heben bestimmte einzelne Variablengruppen hervor und weisen darauf hin, dass diese eben nur unter bestimmten Bedingungen tatsächlich wirksam sind. Zu Recht werden diese Schlussfolgerungen aber nur gezogen, wenn sich entweder die Rahmenbedingungen noch spezifischer bestimmen lassen, als es bei Hattie (2013) geschieht oder wenn die Ergebnisse so robust sind, dass sie sich auch in anderen Ergebnisübersichten und in Studien, die näher an den hiesigen Kontextbedingungen sind, ähnlich gezeigt haben (z.B. Köller, 2014; Kremers, 2014).

Zu der Dimension *Integrität*, die wir als Einhaltung von Regeln wissenschaftlicher Praxis definieren, ist deutlich zu machen, warum bestimmte Befunde der empirischen Bildungsforschung aus der Sicht des Vermittlers als vorläufig wahr (in der Sprache der Bildungsforschung: als belastbar) gelten können. Bei unserem Beispiel der Diskussion um Hattie (2013) bezieht sich das zuerst auf die methodischen Fragen von Metaanalysen. Dies ist ein Beispiel dafür, dass es auch für die Vermittlungsaufgaben unterschiedlicher Spezialisierungen bedarf. In dem erwähnten Band von Terhart (2014) fällt auf, dass einige Beiträge darauf verweisen, dass die forschungsmethodische (statistische) Qualität der Hattie-Studie von anderen Fachleuten zu beurteilen sei, dann aber der Studie in methodischer Hinsicht Kredit einräumen, der z.B. durch den einschlägigen Beitrag von Pant (2014) gar nicht gedeckt wird.

Zu der Dimension ‚des Wohlwollens‘, also die Berücksichtigung der Ziele und Interessen der Vertrauensgeber (Öffentlichkeit und hier insbesondere Akteure der Bildungspraxis), gehört erst einmal, dass Bildungsforscher sehr klar sagen, dass viele Fragen, die sich in

der Bildungspraxis stellen, auch normative Aspekte umfassen. Es geht fast immer auch um die Frage, welche Bildungsziele erreicht werden sollen, wie mit Heterogenität umzugehen ist, welche Ressourcen wofür aufzuwenden sind? Bildungsfragen sind untrennbar mit der Frage verbunden, was kulturell und auch was gesellschaftlich wünschenswert ist. Bei der wissenschaftlichen Wissensproduktion kann und muss man solche normativen Fragen von den analytischen und deskriptiven Fragen trennen, aber man kann sie auch da nicht unausgesprochen lassen. In bildungspraktischen Kontexten ist eine solche Trennung gar nicht möglich. Wenn Fragen, wie auch die Kritikpunkte, die z.B. Eltern gegenüber Forschungsbefunden haben, sich auf solche normativen Aspekte beziehen, dann kann man nicht zu informiertem Vertrauen beitragen, wenn man die damit verbundenen Konflikte einfach ignoriert. In der Forschung zur öffentlichen Rezeption wissenschaftlicher Befunde aus den Naturwissenschaften ist der große Einfluss normativer Vorstellungen der Öffentlichkeit auf die Akzeptanz von Forschungsbefunden gut dokumentiert (Sinatra, Kienhues & Hofer, 2014).

Nun ist die große Bedeutung normativer Aspekte für Bildungsfragen erst einmal völlig unstrittig für Bildungsforscher. Aber für die Entwicklung informierten Vertrauens kann es dabei nicht bleiben, dass nur eingeräumt wird, dass die Auswahl möglicher Handlungsoptionen, auf die die Forschungsergebnisse der Bildungsforschung verweisen, auch eine normative Frage ist, die man persönlichen Entscheidungen und der politischen Willensbildung überlässt. Es besteht nämlich bei der Wissenschaftskommunikation die Gefahr, dass derartige Einschränkungen so verstanden werden, dass ‚wahre‘ Ergebnisse gar nicht möglich und Forschungsergebnisse immer perspektivenabhängig seien. Die Behandlung der Rolle von Zielen und Werten in der Wissenschaftskommunikation muss also in eine Darstellung der historischen und auch der politisch gesellschaftlichen Umstände und Diskurse, in denen diese öffentlichen Wertfragen verhandelt werden, eingebettet werden. Auch dafür sind die erwähnten Arbeiten von Ewald Terhart ein gutes Beispiel. So umfasst seine Beschreibung von Wirkungsannahmen in der Lehrerbildung (Terhart, 2014c) auch den gesellschaftlichen Kontext der Debatte um die Lehrerbildung.

Die Forschung zur Wissenschaftskommunikation in den Naturwissenschaften (z.B. zum Klimawandel) hat gezeigt, dass immer dann, wenn wissenschaftliche Fragen sich auf Angelegenheiten beziehen, die auch Gegenstand heftiger politischer Diskurse sind, die wissenschaftliche Erkenntnislage als unsicherer erscheint als sie tatsächlich ist. Es ist deshalb für Vermittler nicht nur wichtig, die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung selbst zu kennen, sondern auch die öffentlichen Diskurse dazu. Diese sind oft sehr selektiv, weil sie mit anderen Zielen als der Implementation von Forschungsergebnissen geführt werden. Empirische Studien zu solchen Diskursen sind ihrerseits besonders für diese Vermittlungsaufgaben von Interesse, z.B. de Moll, Riefing & Zenkel (2014); Riefing, de Moll & Zenkel (2016).

Ewald Terhart (2014c) beendet seine Übersicht zu *Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung* mit einem leidenschaftlichen Plädoyer für die Rollenklarheit zwischen Bildungsforschern und Politik, und dies betrifft ebenfalls die dritte der hier diskutierten Dimensionen. Diese Rollenklarheit ist für die Gewinnung und Erhaltung informierten Vertrauens in der Wissenschaftskommunikation besonders wichtig. Die Bildungsadministration und die Bildungspolitik fordern die Expertise der empiri-

schen Bildungsforscher nicht nur für die Produktion von Evidenz. Sie benötigen die Bildungsforscher ebenfalls bei der Nutzung dieses Wissens, also als Vermittler in dem hier skizzierten Sinne. Und sie benötigen sie als Berater bei Fragen, die auch dann entschieden werden müssen, wenn dies nicht evidenzbasiert möglich ist, weil nicht genügend Forschungsergebnisse dafür vorliegen oder weil die Fragen im Kern normativ zu entscheiden sind.

Deshalb erfüllen die Bildungsforscher sowie auch viele Institutionen der Bildungsforschung oft zugleich mehrere Aufgaben. Sie sind in einer Funktion die Produzenten der Evidenz, in anderen Funktionen aber Experten (im Sinne von Stehr & Grundmann, 2010), die die Vertreter der Bildungspraxis bei den im Kern praktischen oder politischen Entscheidungen *beraten*. Die Übernahme dieser unterschiedlichen Aufgaben durch die gleichen Personen ist durchaus sinnvoll, weil die Elaboration bildungspraktischer Implikationen von Forschungsergebnissen ein gutes Verständnis der Entstehung dieser Ergebnisse voraussetzt. Das ist eine weitere Variante der Arbeitsteilung, die als solche aber schwerer zu erkennen ist, wenn durch die gleichen Akteure unterschiedliche Aufgaben wahrgenommen werden.

Die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Vertrauen bei den unterschiedlichen Akteuren der Bildungspraxis (einschließlich der breiten Öffentlichkeit) erfordert in der Wissenschaftskommunikation eine große Klarheit darüber, in welcher Funktion und mit welcher Aufgabe die jeweiligen Beiträge geleistet werden (Baumert, 2016). Die Bildungsforscher müssen immer sehr deutlich wissen und es auch kommunizieren, welche dieser Funktionen sie gerade wahrnehmen. Eine solche Klarheit wird u.E. durch die strengen analytischen Unterscheidungen zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und Bildungspraxis, wie wir sie in diesem Beitrag ausgeführt haben, unterstützt. Solche analytischen Unterscheidungen sind Voraussetzungen, um dann auch darüber in der Wissenschaftskommunikation sprechen zu können, wo sich in der Bildungspraxis und im öffentlichen Diskurs diese klaren Unterscheidungen notwendigerweise auch verwischen.

* Für Hinweise zu diesem Beitrag danke ich Johannes Bauer und Dorothe Kienhues.

Literatur

- ACATECH (Hrsg.) (2012). *Perspektiven der Biotechnologie-Kommunikation. Kontroversen-Randbedingungen-Formate*. Heidelberg: Springer.
- Bauer, J., Berthold, K., Hefter, M., Prenzel, M., & Renkl, A. (2017). Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen. *Psychologische Rundschau*, 68(3), 188–192. doi:10.1026/0033-3042/a000363
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In J. Baumert, & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 31, 215–253.
- Baumert, J., & Tillmann, K. J. (Hrsg.) (2016). *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 31.
- Bellmann, J. (2016). Datengetriebenen und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In J. Baumert, & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bil-*

- dungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 31, 147–162.
- Bromme, R., & Beelmann, A. (2016). Transfer entails communication: The public understanding of (social) science as a stage and a play for implementing evidence-based prevention knowledge and programs. *Prevention Science*. doi:10.1007/s11121-016-0686-8
- Bromme, R., & Goldman, S. R. (2014). The public's bounded understanding of science. *Educational Psychologist*, 49(2), 59–69. doi:10.1080/00461520.2014.921572
- Bromme, R., & Jucks, R. (2017). Discourse and expertise: The challenge of mutual understanding between experts and laypeople. In M. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Hrsg.), *Handbook of Discourse Processes* (S. 222–246). New York, NY: Taylor & Francis.
- Bromme, R., & Kienhues, D. (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In T. Seidel, & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 55–81). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 27, 3–54.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In J. Baumert, & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 31, 129–146.
- Bromme, R., Stadler, M., & Scharrer, L. (2018). The provenance of certainty: Multiple source use and the public engagement with science. In J. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Hrsg.), *Handbook of multiple source use* (S. 269–284) New York: Routledge.
- Brügelmann, H. (2014). Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? Zur Bedeutung von „Evidenzbasierung“ für pädagogisches Handeln vor Ort. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. (S. 38–50). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Chang, A. C., & Li, P. (2015). Is Economics Research Replicable? Sixty Published Papers from Thirteen Journals Say “Usually Not”. In Board of Governors of the Federal Reserve System (Hrsg.), *Finance and Economics Discussion Series*, 83. Washington: DC.
- de Moll, F., Riefling, M., & Zenkel, S. (2014). „Bin ich wohl etwas naïv gewesen“. Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – das Beispiel ELEMENT. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 368–389. doi:urn:nbn:de:0111-pedocs-146626.
- Errington, T. M., Iorns, E., Gunn, W., Tan, F. E., Lomax, J., & Nosek, B. A. (2014). An open investigation of the reproducibility of cancer biology research. *eLife*, 3, e04333. doi:org/10.7554/eLife.04333
- Hardwig, J. (1991). The Role of Trust in Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 88(12), 693–708.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (Übersetzt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hendriks, F., Kienhues, D., & Bromme, R. (2015). Measuring laypeople's trust in experts in a digital age: The Muenster Epistemic Trustworthiness Inventory (METI). *PLoS ONE*, 10(10). doi:10.1371/journal.pone.0139309
- Joslyn, S. L., & LeClerc, J. E. (2016). Climate Projections and Uncertainty Communication. *Top Cogn Sci*, 8(1), 222–241. doi:10.1111/tops.12177
- Kind, P. E. R., & Osborne, J. (2017). Styles of scientific reasoning: A cultural rationale for science education? *Science Education*, 101(1), 8–31. doi:10.1002/sce.21251
- Köller, O. (2014). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und UnterrichtsvARIABLEN auf Schulleistungen. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. (S. 24–37). Seelze: Klett Kallmeyer.

- Kremers, T. (2014). Wie lernwirksam ist das Kooperative Lernen? Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie Studie. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. (S. 78–88). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Longino, H. E. (2002). *The fate of knowledge*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Luhmann, N. (1968). *Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349. aac4716. doi:10.1126/science.aac4716.
- Pant, H. A. (2014). Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metaanalysen. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. (S. 134–146). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Reiss, K., & Bernhard, M. (2014). Hatties *Visible Learning* im Kontext der Mathematikdidaktik. Das Beispiel Problemlösen. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. (S. 89–100). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Riefing, M., de Moll, F., & Zenkel, S. (2016). John Hattie Superstar – Ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs. *Pädagogische Rundschau*, 70(2), 187–211.
- Sinatra, G. M., Kienhues, D., & Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change. *Educational Psychologist*, 49(2), 123–138. doi:10.1080/00461520.2014.916216.
- Stehr, N., & Grundmann, R. (2010). *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486–500 doi:10.1080/13632434.2013.793494
- Terhart, E. (Hrsg.). (2014a). *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Terhart, E. (2014b). Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. (S. 10–23). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Terhart, E. (2014c). Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In D. Fickermann, & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. (S. 181–199). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2016). Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen. Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. In J. Baumert, & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 31, 73–88.
- van der Linden, S., Maibach, E., & Leiserowitz, A. (2015). Improving Public Engagement With Climate Change: Five “Best Practice” Insights From Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 758–763. doi:10.1177/1745691615598516
- Wecker, C., Vogel, F., & Hetmanek, A. (2017). Visionär und imposant- aber auch belastbar? Eine Kritik der Methodik von Hatties „Visible Learning“. *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 20, 21–40. doi:10.1007/s11618-016-0696-0
- Wiltholt, T. (2013). Epistemic Trust in Science. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 64(2), 233–253. doi:10.1093/bjps/axs007

Martin Rothland und Hedda Bennewitz

Praktiker zu Theoretikern!?

Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte

In alltäglichen Diskussionen ist der Vorwurf mangelnder eigener praktischer Erfahrung vielfach ein kaum zu entkräftendes Argument: Wer etwas selbst nicht gemacht, am eigenen Leibe erfahren oder erlitten hat, der sollte sich tunlichst hüten, diese Dinge gegenüber Erfahrenen zu beurteilen, oder aber – noch schlimmer – den Erfahrenen Ratschläge zu erteilen. Denn was sollten die Grundlagen für die Meinung, die Bewertung oder ein noch so gut gemeinter Rat des Unerfahrenen sein? Vielleicht bloßes Nachdenken, Informationen aus Büchern oder gar aus wissenschaftlichen Analysen und Forschungsbefunden? Oh nein, das wäre doch nur „graue Theorie“, die gegenüber der selbst gebzw. erlebten Praxis keinen Bestand haben kann, die dem Erfahrungswissen des Praktikers per se unterliegen muss. Erfahrungsvorsprung ist – so scheint es – nicht nur argumentativ uneinholbar! Wer etwas selbst erfahren hat, der weiß, wie das ist – und nur er kann es wirklich *wissen*.

Gilt nun diese ebenso schlagkräftig wie hemdsärmelig anmutende Argumentationsfigur auch für den Wissenschaftsbereich? Kann auch hier nur derjenige authentische und in der Sache richtige Aussagen treffen, der über eigene Erfahrungen in dem Gegenstandsbereich verfügt, über den er spricht, nachdenkt und forscht? Muss ein Militärhistoriker als Soldat selbst an den Thermopylen oder bei Austerlitz gekämpft haben, ein Kriminologe ein verurteilter Straftäter und ein klinischer Psychologe psychisch beeinträchtigt sein, um die verschiedenen Subjekte und Objekte, denen sich diese Wissenschaftler jeweils in ihrem Fachgebiet in Forschung und Lehre widmen, erklären und verstehen zu können? Und bedarf es praktischer Erfahrungen, um glaubwürdig gegenüber Studierenden an der Hochschule, den Angehörigen einer Profession, auf die sich ein Studiengang oder eine wissenschaftliche Disziplin in Teilen bezieht, oder gegenüber den Klienten der Berufsgruppen zu sein, in die Absolventen akademischer Studiengänge nach erfolgreichem Abschluss des Studiums potentiell einmünden?

Die genannten Beispiele aus den Bereichen der Geschichtswissenschaft, Kriminologie und Psychologie machen bereits deutlich, dass eigene „praktische“ Erfahrungen der Disziplinangehörigen in den Domänen, die Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Arbeit sind, nicht zu fordern oder zu erwarten sind. Dies würde zum einen zu geradezu absurden Vorstellungen von den Grundlagen wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis führen und zum anderen schlicht Unmögliches verlangen. So muss Norbert Frei kein Nationalsozialist gewesen sein, um als Historiker über den Nationalsozialismus zu forschen und zu lehren, erst recht muss (und kann) er kein Zeitzeuge gewesen sein, der selbst miterlebt hat, wie sich der „Führerstaat“ (Frei, 2013) etablierte, um in ihm das System von Repression und Terror am eigenen Leibe zu erfahren. Hans-Walter Rix muss auch nicht zu den Sternen geflogen sein, um seinem Bemühen, das Universum

und fremde Galaxien zu erforschen, eine persönliche praktische Erfahrungsbasis zu geben – die Reihe ließe sich mit weiteren Beispielen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen beliebig fortführen.

Im Kontext akademischer Lehrerbildung scheint dies jedoch anders zu sein. In den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft – insbesondere im Bereich der Schulpädagogik, auf den wir uns im Folgenden vornehmlich konzentrieren – werden eigene schulpraktische Erfahrungen nach erfolgreich absolvierter Lehrerbildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Landeshochschulgesetzen als Einstellungsvoraussetzungen für die Berufung auf eine Professur gefordert. Es ist indes nicht nur der Gesetzgeber, der individuell gewonnenes Erfahrungswissen in der (Schul-)Praxis zur Voraussetzung für die Besetzung erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer und fachdidaktische Professuren macht und damit fordert, dass diese Stellen mit Aufgaben in der Lehrerbildung grundsätzlich somit nur mit ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern zu besetzen sind (und im Falle der Schulpädagogik nicht mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern; vgl. Wernet, 2016). Stattdessen wird dieser Anspruch zuweilen auch von Fachdidaktikern, Erziehungswissenschaftlern und nicht zuletzt von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) als wissenschaftlicher Fachgesellschaft grundsätzlich geteilt.

Nach einem Überblick über die Entwicklung der rechtlichen Vorgaben und der aktuellen Gesetzeslage (1) sowie einer kritischen Diskussion von Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2) werden die Begründungen für das sogenannte Schulpraxiserfordernis kritisch diskutiert (3 und 4). Schließlich werden Konsequenzen für die akademische Lehrerbildung und die Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft aufgezeigt (5).

1 Hintergrund: Das Schulpraxiserfordernis im Hochschulrahmengesetz und die aktuellen Vorgaben in den Landeshochschulgesetzen

Im Zuge der dritten Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) wurde 1985 im § 44 Abs. 3 Satz 1 HRG (vom 14.11.1985) unter den Einstellungsvoraussetzungen für Professorinnen und Professoren ergänzend zur bisherigen Fassung des HRG aus dem Jahr 1976 festgelegt, dass auf „eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, [...] nur berufen werden [soll], wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist“. Diese Bestimmung ging auf den Gesetzesentwurf der Bundesregierung zur dritten HRG-Novelle zurück (Plander, 1998, S. 21).

Neunzehn Jahre später wurde mit dem Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG) vom 27. Dezember 2004 der § 44 Abs. 3 Satz 1 HRG wieder gestrichen (Artikel 1 Nr. 5 des Gesetzes vom 27.12.2004 (BGBl. I, S. 3835)). Stattdessen heißt es in der bis heute gültigen Fassung des HRGs unter § 44 Einstellungsvoraussetzungen für Professorinnen und Professoren lediglich:

„Einstellungsvoraussetzungen für Professorinnen und Professoren sind neben den allgemeinen dienstrechtlichen Voraussetzungen grundsätzlich 1. ein abgeschlossenes Hochschulstudium, 2. pädagogische Eignung, 3. besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit, die in der Regel durch die Qualität einer Promotion nachgewiesen wird, oder besondere Befähigung zu künstlerischer Arbeit und 4. darüber hinaus je nach den Anforderungen der Stelle a) zusätzliche wissenschaftliche Leistungen, b) zusätzliche künstlerische Leistungen oder c) besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mehrjährigen beruflichen Praxis“ (Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist).

Ungeachtet der Streichung des sog. Schulpraxiserfordernisses aus dem HRG wird mit nur einer Ausnahme diese in den Landeshochschulgesetzen bis heute aufrechterhalten. Verlangt wird von Bewerberinnen und Bewerbern auf eine Professur für Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaft mit „Aufgaben in der Lehrerbildung“ „im Regelfall („soll“) eine dreijährige Lehrtätigkeit nach der entsprechenden Lehramtsprüfung“ (Detmer, 2017, S. 159; vgl. Pautsch & Dillenburger, 2016, S. 214).

Tabelle 1: Bestimmungen zum Schulpraxiserfordernis in den Landeshochschulgesetzen

Bundesland	Einstellungsvoraussetzung für Professorinnen und Professoren	Fassung
Baden-Württemberg	§ 47 Abs. 3 LHG: „Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll in der Regel nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist.“	LHG vom 01.01.2005, Letzte Änderung 09.05.2017
Bayern	Art. 7 Abs. 1 BayHSchPG: „Im Bereich der Lehrerbildung soll von Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen zusätzlich der Erwerb der Befähigung für ein Lehramt im jeweiligen Fach und eine mindestens dreijährige Tätigkeit an einer Schule oder vergleichbaren pädagogischen Einrichtung nachgewiesen werden.“	BayHSchPG vom 23.05.2006, Letzte Änderung 13.12.2016
Berlin	§ 100 Abs. 3 BerlHG: „Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist.“	BerlHG vom 26.07.2011, Letzte Änderung 30.06.2017
Brandenburg	§ 39 Abs. 3 BbgHG: „Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist.“	BbgHG vom 18.12.2008, Letzte Änderung 28.04.2016
Bremen	HSchulG BR mit Verweis auf § 116 Abs. 5 BremBg: „Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist.“	HSchulG BR vom 06.03.2007, Letzte Änderung 20.06.2017 mit Verweis auf BremBg vom 22.12.2009, Letzte Änderung 20.06.2017