

Einige Anmerkungen zur methodischen Triftigkeit von Christian Böhms Untersuchung:

„Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis Vierzig Jahre kritisch-konstruktive Didaktik an Deutschlands Schulen“¹

Gewusst haben wir es doch irgendwie schon immer, aber nun soll es im Rahmen einer quantitativen empirischen Studie „bewiesen“ worden sein: An Deutschlands schlechten PISA-Ergebnissen sind die – oft mit dem Namen Wolfgang Klafki verbundenen – Schulreformen mit ihrem leistungs- und wissenschaftsfeindlichem Unterricht schuld, die die Schulpolitik der Bundesländer, vor allem die von der SPD-regierten, beeinflusst haben. Kein Wunder, dass diese „wissenschaftliche“ Untersuchung in einschlägigen Kreisen sofort aufgegriffen wird.²

Liest man Christian Böhms (CB) Text, wird unmittelbar klar: CB mag die Pädagogik Wolfgang Klafkis ebenso wenig wie die Schulpolitik der SPD. Nun soll man bekanntlich über Geschmack nicht streiten. Da dieser „Geschmack“ jedoch unter dem Deckmantel einer „soliden empirischen Untersuchung“ als „Ergebnis quantitativer Analysen“ auftritt, lohnt ein genauerer Blick in die „Empirie“ dieser Untersuchung.

CB legt nach eigener Darstellung mit seinem Buch drei eigenständige, aber sich aufeinander beziehende und sich ergänzende und konkretisierende „Studien“ vor:

- Qualitative Evaluation der Pädagogik Klafkis
- Quantitative Evaluation der Pädagogik Klafkis
- Pädagogische Relevanz singulärer Klafki-Konstrukte

Mein Beitrag beschränkt sich auf die methodische Triftigkeit der „Quantitativen Evaluation“.³ **Worum geht es dabei?** CB hat den Verdacht, dass sich das, was er „Klafki-Pädagogik“ nennt, in den vergangenen Jahrzehnten in der föderalen Schullandschaft der Bundesrepublik irgendwie epidemisch ausgebreitet habe. Jedoch seien die einzelnen Bundesländer in unter-

¹ Christian Böhm (unter Mitarbeit von Birgit Böhm): Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis. Vierzig Jahre kritisch-konstruktive Didaktik an Deutschlands Schulen. Hamburg 2008 (Verlag Dr. Kovač). (78 €)

² In dem Internetforum „diskussion.edu.de/forum/“ äußert sich beim Thema „Die infantile Gesellschaft“ ein Teilnehmer mit folgenden Worten:

„Nach unserer föderalen Ordnung ist jedes Bundesland für sein Bildungssystem zuständig. Also haben wir sechzehn Bildungssysteme, welche durch sechzehn Schulgesetze gesteuert werden. Die Schulgesetze verfolgen, je nach politischer Couleur der Mächtigen, jeweils unterschiedliche pädagogische Konzepte. In den 1960er setzte sich, so weist eine Studie von Christian Böhm nach, die Pädagogik Wolfgang Klafkis in allen Ländern durch. Diese hat ihre Wurzeln in der Kritischen Theorie von Horkheimer, Adorno, Mitscherlich, Marcuse und Habermas. Sie fordert faktisch einen erziehungs-, leistungs- und wissensfreien Unterricht. Es reicht zu wissen, wo etwas steht. Das ultimative Schulsystem ist die Demokratische Schule, wie sie jetzt im Hamburger Programm der SPD steht.

Die o. g. Studie weist nach, dass jedes Bundesland mehr oder weniger nach Klafki arbeitet - jedes Land hat seine Klafki-Nähe. Interessant ist, dass Böhm mit einem komplexen Pfadmodell nachweisen kann, dass die Qualität des jeweiligen Bildungssystems von dessen Klafki-Nähe abhängt: Je geringer die Klafki-Nähe, desto besser schneidet das Bundesland bei PISA ab. Mehr noch: Böhm weist nach, dass, je länger die SPD in einem Bundesland Regierungsverantwortung getragen hat, desto größer ist dessen Klafki-Nähe und desto schlechter ist dessen Bildungssystem.“

³ Als empirisch arbeitender Erziehungswissenschaftler beschränke ich mich auf diesen Aspekt. Aber auch bei den beiden anderen Studien würde eine detaillierte Analyse wohl Erstaunliches zu Tage fördern.

schiedlichem Ausmaß von dieser Pädagogik infiziert. Sie unterschieden sich, was sich auf der Basis ihrer jeweiligen Schulgesetze belegen lasse, im Ausmaß ihrer „Klafki-Nähe“. Mit dem „unterschiedlichen Ausmaß“ kommt die SPD ins Spiel. Diese „Klafki-Nähe“ treffe für „SPD-nahe Länder“ stärker zu als für SPD-ferne. Die in den jeweiligen Schulgesetzen angelegte Übernahme der Klafki-Pädagogik habe Konsequenzen für den Schulalltag und lasse sich im unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler/innen nachweisen: Je größer die „Klafki-Nähe“ und die „SPD-Nähe“ eines Bundeslandes, desto geringer seien die durchschnittlichen Leistungen des Bundeslandes bei den PISA-Ergebnissen.

Doch zunächst ein kurzer Exkurs, damit sich auch die Leser/innen, die den CB-Text nicht kennen, vergegenwärtigen können, worum es inhaltlich geht: Die „Klafki-Pädagogik“ erfasst CB in Form von „Konstrukten“ (darauf wird weiter unten eingegangen), wobei sich der formale Begriff „Konstrukt“ in etwa mit „Kernaussagen“ übersetzen lässt.

Was sind solche Konstrukte/Kernaussagen? CB zitiert eine (ihm für seine Absichten wichtige) kürzere oder längere Textpassage aus dem von ihm ausgewählten Klafki-Text⁴, in der er dann ein Konstrukt (oder mehrere) bestimmt. Die Konstrukte werden dann noch in ein weiteres Gerüst („Begriff“, „Bildungsauftrag“ usw.) eingeordnet.

Zwei Beispiele zur Charakterisierung des Vorgehens.⁵ Aus dem Klafki-Text;

„Bildung (ist) als Allgemeinbildung in dreifachem Sinne zu bestimmen:

- Sie muß, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, Bildung für alle sein. – Dieses Bedeutungsmoment ist gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter **Ungleichheit der Chancen** zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten gerichtet.
- Sie muß, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern Bildung im Medium des Allgemeinen sein; ... **Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen** ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als **Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen und Gefahren.**“ (S. 301 f.)⁶

werden die folgenden drei als „Bildungsauftrag“ eingeordneten Konstrukte gewonnen:

a. Bildungsauftrag: gegen Ungleichheit der Chancen

b. Bildungsauftrag: Allgemeinbildung als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen

c. Bildungsauftrag: Allgemeinbildung als Auseinandersetzung mit gemeinsamen Aufgaben, Problemen und Gefahren.“ (a.a.O.)

Der Klafki-Text,

„Bildung ...als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten:

als **Fähigkeit zur Selbstbestimmung** jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;

⁴ Als Basistext hat CB „Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik; Beltz, 5. Auflage, 1996“ ausgewählt.

⁵ Die vollständige 27-seitige Liste der ausgewählten Textstellen und deren Auswertung findet sich bei CB in der „Anlage 1: Klafki-Liste“, S. 298 ff.

⁶ Alle Seitenangaben ohne weiteren Hinweis beziehen sich auf CB-Text.

als **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat; als **Solidaritätsfähigkeit**, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung kann nur gerechtfertigt werden, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“ (S. 300 f.) führt zu den folgenden drei als „Persönliche Fähigkeiten“ eingeordneten Konstrukten:

a. Pers. Fähigkeiten: Selbstbestimmungsfähigkeit
b. Pers. Fähigkeiten: Mitbestimmungsfähigkeit
c. Pers. Fähigkeiten: Solidaritätsfähigkeit“ (a.a.O.)

Einige weitere Beispiele für die von CB bestimmten Konstrukte und deren Einordnungen⁷ sind:

Konstrukt	Einordnung
interaktives bzw. soziales Lernen	Begriffe
Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung	Bildungsauftrag
Entwicklung sozialer Verstehens- und Handlungskompetenz.....	Bildungsüberziel
Hilfsbereitschaft	Bildungsunterziel
Aneignung selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden	Bildungsziel
für Kritik offen sein.....	Definition
Entwicklung des Problembewusstseins.....	Entwicklungsziel
handwerklich-technische und hauswirtschaftl. Produktivität	pers. Fähigkeiten
Lehr- und Lernformen für verstehendes und entdeckendes Lernen.....	Unterrichtsauftrag
Methodenorientiertes Lernen	Unterrichtsform

Im Klartext: Je mehr solcher „Konstrukte“ dieser Art CB in den Schulgesetzen der 16 Bundesländer wiederzufinden glaubt, desto schlechter schneiden nach seinen Analysen die Länder bei den Ergebnissen der PISA-Studien ab. Alle diese Konstrukte stehen unter einem „Generalverdacht“; sie werden alle als gleich bedeutsam angesehen, haben „gleiches Gewicht“. **Also im Detail:** Sollte im Schulgesetz eines Landes beispielsweise von „Aneignung selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden“ oder von „methodenorientiertem Lernen“ die Rede sein, dann ist das für das Abschneiden des Landes bei den PISA-Studien schlecht. **Soweit der Exkurs.**

Zwei methodologische Anmerkungen

CB geht davon aus, dass sich im Zeitraum von 1960 bis 2000⁸ die Schulgesetze der SPD-Bundesländer immer mehr der Pädagogik Klafkis angepasst hätten. In dieser 40-jährigen Epoche wurden aber nicht nur die Schulgesetze⁹ verändert, sondern hat auch W. Klafki seine Überlegungen zur Bildungstheorie und Didaktik seit ihrem Ersterscheinen 1963 als „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ bis zur letzten „durchgesehenen“ Auflage als „Neue Studien

⁷ Auf die Frage, welche Rolle die jeweiligen Einordnungen spielen, wird später noch eingegangen werden.

⁸ Der Beginn ist von CB „bewusst“ gewählt worden – 1959 verabschiedete die SPD das Godesberger Programm (s. S. 99); das Ende ist durch die ersten PISA-Erhebungen festgelegt, die Mitte 2000 stattfanden.

⁹ In seine Analyse bezieht CB auch die „neuen Bundesländer“ ein, ohne zu klären, wie sich deren zehnjährige Existenz mit den von ihm betrachteten vierzig Jahren verhält.

zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik“ von 1994¹⁰ kontinuierlich weiterentwickelt.¹¹

Wie schon erwähnt: CB unterstellt bei seinen quantitativen Querschnittsanalysen am Ende dieser Epoche monokausale Einwirkungen folgender Art: Von 1960 bis 2000 wurden in den einzelnen Bundesländern die Entwicklungen in der Schulpolitik in unterschiedlichem Ausmaß durch Klafki geprägt; bei den „SPD-nahen“ stärker, bei den „CDU-nahen“ schwächer. Je größer diese Prägung im Jahr 2000 ist, desto schlechter schneiden 2000 die Länder bei den PISA-Tests ab.

Es ist offensichtlich, dass die Frage, wie die beiden historischen Prozesse abgelaufen sind und wie sie sich ggf. wechselseitig beeinflusst haben, einer aufwändigen historischen (und noch ausstehenden) Analyse bedarf. Was sich in den vierzig Jahren bei beiden Strängen in welcher Richtung verändert hat, interessiert aber CB nicht. Nur: seine Querschnittsüberlegungen am Ende der Epoche können diese Entwicklungen und Zusammenhänge nicht belegen. Was CB in diesem Kontext schreibt, mag zwar vielen Vorurteilen und Unterstellungen entsprechen, hat aber mit solider empirischer Forschung nichts zu tun. Es kann ohne Erkenntnisverlust überlesen werden. In Abb. 1 habe ich CBs Untersuchungskontext graphisch dargestellt.

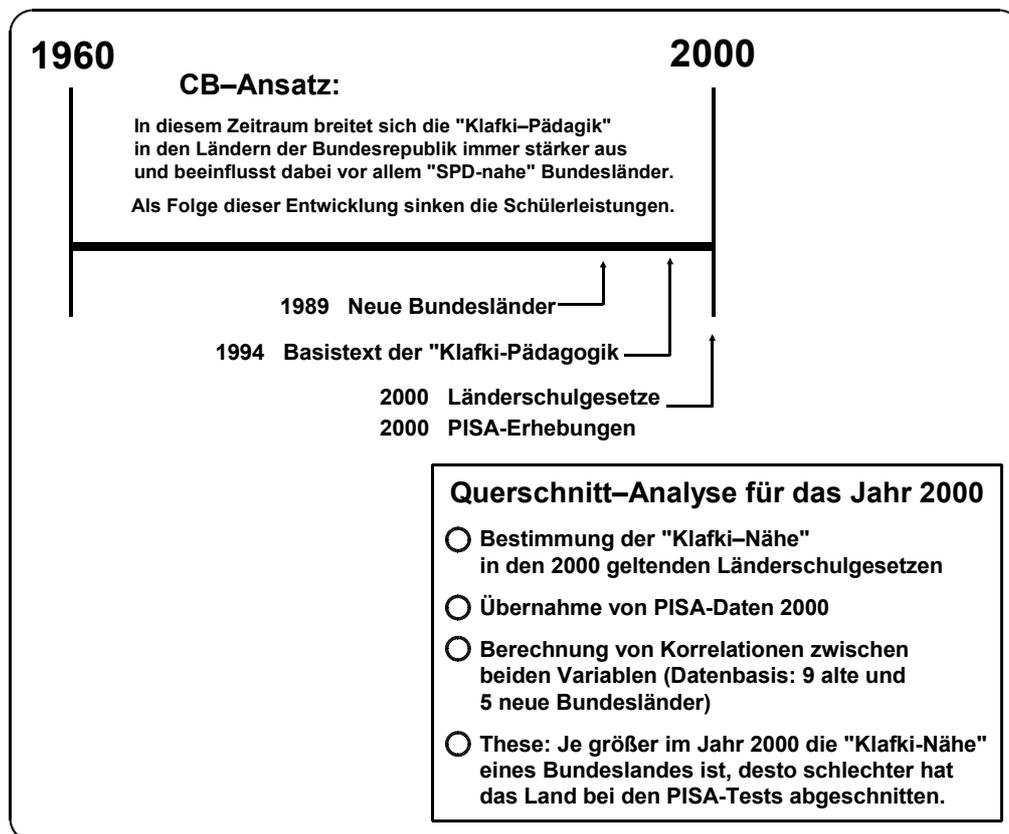


Abb. 1: Darstellung des Untersuchungskontextes

¹⁰ Bei dem von CB ausgewählten Text handelt es sich um eine unveränderte Auflage der durchgesehenen Auflage von 1994. CBs Analysen der „Klafki-Pädagogik“ haben somit 1994 als Referenzdatum.

¹¹ Ein Blick in den „Quellennachweis“ (Klafki 1994, S. 323 f.) zeigt, wie der Text ergänzt und verändert wurde. In diesem Kontext fällt auch auf, dass CB in seinem Literaturverzeichnis (S. 282 ff.) neben zwei Wikipedia-Informationen nur vier Schriften von Klafki aufführt; neben dem schon erwähnten Basistext werden noch zwei Beiträge aus einer Vortragsreise in Japan und Klafkis Dissertation erwähnt, die aber alle drei bei CBs Analyse keine Rolle spielen.

Im Kontext genereller Vorbehalte ist noch auf einen anderen Sachverhalt hinzuweisen:

CB nimmt an, dass die Schulgesetze über Lehrpläne und Richtlinien unmittelbare Auswirkungen auf den konkreten Unterricht haben. Die damit verknüpfte zentrale Frage, ob und wie wissenschaftliche Konzepte – also Klafkis Überlegungen zur Allgemeinbildung – Eingang in Schulgesetze finden und wie die Schulgesetze sich dann in den einzelnen Schulen auf den konkreten Unterricht in den Klassen auswirken, beantwortet CB nicht, sondern unterstellt diesen Wirkungsmechanismus.

Meine zweite methodologische Anmerkung bezieht sich auf ein Problem jeder quantitativen empirischen Forschung: Was kennzeichnet eine quantitative empirische Untersuchung? Bei diesem Forschungstyp geht es im Kern immer um zwei Schritte:

Schritt 1: Es werden Daten gewonnen, beispielsweise durch Befragungen, inhaltsanalytische Auswertungen von Texten, Beobachtungen, Anwendung von Tests oder durch eine sonstige empirische Erhebungsmethode. In diesem Prozess hat die Solidität der Datengewinnung, die in einer nachvollziehbaren und nachprüfaren Beschreibung im Untersuchungsbericht zu dokumentieren ist, den zentralen Stellenwert(!). Wenn hier „geschludert“ wird, schlägt das „Gigo-Prinzip“ zu: „garbage in, garbage out“ (Müll rein, Müll raus)! Wenn also dieser erste Schritt nicht zu validen Daten führt oder wenn die Datenbasis für die Fragestellung nicht repräsentativ ist, dann sind alle nachfolgenden Analysen zweifelhaft.

Schritt 2: Die im ersten Schritt gewonnenen Daten werden relativ zu Fragestellungen und begründeten Hypothesen statistisch analysiert. Zwar können auch hier bei der Auswahl der Verfahren Mängel auftreten; numerisch fehlerhafte Berechnungen sind jedoch dank der vorliegenden EDV-Programme zur statistischen Datenanalyse praktisch ausgeschlossen.

Für die Beurteilung der Solidität einer quantitativen empirischen Untersuchung ist der erste Schritt entscheidend, also die Antwort auf die Frage, wie die Daten zustande kommen, die statistisch analysiert werden. Und dieser erste Schritt soll zunächst im Folgenden näher betrachtet werden.

Methodische Anmerkungen zu CBs quantitativer Evaluation

Worum geht es CB?

CB geht bei seiner quantitativen Untersuchung von einer „Eingangsfeststellung“ aus, die er „verifizieren“ will:

„Die Klafki-Pädagogik, zusammenfassend dargestellt in der Ausarbeitung „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik“, ist mehr oder weniger maßgebend für die einzelnen Bildungspolitiken der Bundesländer, jeweils gekennzeichnet durch die Klafki-Nähe.“ (S. 84)

Diese Feststellung ergänzt er durch zwei Hypothesen:

„Die Klafki-Nähe eines Bundeslandes wird maßgeblich bestimmt durch die SPD-Regierungsbeteiligungquote in einem Bundesland von 1960 bis 2000.“ (S. 85)¹².

Und die zweite lautet:

„Der Bildungserfolg eines Bundeslandes wird maßgeblich bestimmt durch die Klafki-Nähe seiner Bildungspolitik.“ (a.a.O.)

¹² S. Fußnote 9.

Empirische Erfassung der „Klafki-Pädagogik“ für die nachfolgenden quantitativen Analysen

CBs Untersuchungsabsichten haben als Voraussetzung, dass es in empirisch-wissenschaftlicher Weise – also auch in einer vom Lesenden nachprüfbarer Form – gelingt, Klafkis Grundgedanken in einer solchen Weise zu systematisieren, dass das Ergebnis eine solide Basis für die quantitative Überprüfung der Eingangsfeststellung und der beiden Hypothesen ermöglicht. Diese Basis will CB durch eine „Inhaltsanalyse der Ausarbeitung Klafkis“ (S. 87) gewinnen.

Nun ist eine „Inhaltsanalyse“ keineswegs ein beliebiges, sondern ein in der empirischen Sozialforschung anerkanntes Verfahren, bei dessen Anwendung das Beachten bestimmter Regeln unverzichtbar ist. Dazu gehören beispielsweise die begründete Auswahl der Textstichprobe, das Festlegen einer Kodiereinheit und die Überprüfung der Kategorien u.a. darauf, ob sie überschneidungsfrei und erschöpfend sind. Alle diese Informationen sucht man bei CB vergebens. Eine Inhaltsanalyse hat er somit nicht durchgeführt, sondern etwas, was er „semantische“ Analyse nennt.

Dazu führt CB aus:

„Die Analyse bezieht sich auf die Identifikation von Schulaufträgen sowie Bildungs- und Erziehungszielen in Form einer semantischen Analyse. Dabei werden Aufträge bzw. Ziele anhand der benutzten Vokabeln und ihrer jeweiligen Wortbedeutung bzw. lexikalischen Bedeutung sowie synonyme Begriffe identifiziert. Die Verfahrensweise gleicht im Prinzip der ‚engen Kontextanalyse‘, wie sie Diekmann [Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung, 2004, S. 512, WW] als Variante einer Explikation beschreibt.“ (a.a.O, S. 87)¹³

Zum konkreten Vorgehen bei der Analyse des Klafki-Textes findet sich bei CB:

„Die Inhaltsanalyse der Ausarbeitung Klafkis ‚Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik‘ erfolgt synchron zum Textverlauf. Die Dokumentation identifiziert zunächst umfassende Textpassagen, in denen relevante Konstrukte wie Bildungs- und Erziehungsziele sowie Schulaufträge beschrieben werden. Diese Passagen werden fortlaufend gezählt und mit der Seitenzahl gekennzeichnet: Die Textpassage 61/126 ist die fortlaufende Nummer 61 und befindet sich auf Seite 126 des Klafki-Buches. Die relevanten Worte bzw. Wortgruppen werden dann markiert und in einer gesonderten Spalte als Konstrukt abgelegt. Diese Konstrukte werden zusätzlich mit a, b, c, usw. gekennzeichnet. In Sonderfällen erfolgt eine weitere Differenzierung, sie sind mit Ziffern markiert: z. B. finden sich laut Klafki-Liste (Anlage 1) unter der Passage 61/126 die Konstrukte a) und b), wobei b) wiederum in sechs Konstrukte aufgefächert ist; die Identifizierung der ‚rationale Konfliktlösungsfähigkeit‘ ist eineindeutig über die Kennzeichnung 61/126b.5 möglich.“ (S. 91 f.)

Wie kann/muss man sich das Vorgehen vorstellen? CB nimmt den Klafki-Text in die Hand und liest mit Seite 1 beginnend Seite für Seite. „Relevante Textpassagen“ werden unter dem Blickwinkel wie „Bildungs- und Erziehungsziele sowie Schulaufträge“ identifiziert. In diesen Passagen werden die „relevanten Worte bzw. Wortgruppen“ markiert und als Klafki-Konstrukte notiert.

¹³ Was mit einer „semantischen Analyse“ gemeint sein kann, nach welchen Regeln sie durchgeführt wird usw., wird nicht erläutert. Der in diesem Zitat erwähnte A. Diekmann diskutiert an der Verweisstelle die sehr verdienstvollen Beiträge von P. Mayring zur qualitativen Inhaltsanalyse. Danach stellt die „Explikation“ nach der „Zusammenfassung“ den zweiten Schritt einer qualitativen Inhaltsanalyse dar, die durch eine „Strukturierung“ abgeschlossen wird. Mit Mayrings Methode der qualitativen Inhaltsanalyse hat CBs Analyse jedoch nichts zu tun. Was in der in der einschlägigen Methoden-Literatur als „semantische Analyse“ oder als „Inhaltsanalyse“ beschrieben wird, hat keine Ähnlichkeit mit CBs Verfahren.

Dazu drei Kommentare:

- Bei seinem Vorgehen verwendet CB als „Einordnungsbegriffe“ nicht nur die erwähnten „Bildungs- und Erziehungsziele“ und die „Schulaufträge“, sondern benutzt noch eine Reihe weiterer Begriffe, wie beispielsweise „Bezugsrahmen“, „Definition“, „Entwicklungsziel“, „Persönliches Handlungsziel“, „Politikauftrag“, „Lehrerbild“, „persönliche Fähigkeit“, „Statement“ usw. Keiner dieser Begriffe wird definiert, was auch für die beiden zentralen der „Ziele“ und der „Schulaufträge“ gilt. Welche Funktionen diese Einordnungen haben, bleibt unklar.
- Weit gravierender ist aber ein anderes Problem: Alle nicht „identifizierten Textpassagen“ sind für CBs Analyse irrelevant. Aber hat CB überhaupt den gesamten Klafki-Text bei seiner Analyse berücksichtigt? (Dazu später im Kontext von Tab. 1 mehr.)
- Und drittens sollte man mit den Texten zumindest „irgendwie korrekt“ umgehen. Auf S. 123 f. findet sich bei CB im Abschnitt 3.5 „Fazit der quantitativen Pädagogik Wolfgang Klafkis“ der Hinweis auf die „hedonistische Pädagogik Klafkis“. Jeder, der die „analytische“ Schrift gelesen hat, stutzt.¹⁴ Wenn diese Etikettierung bei der Zusammenfassung der „semantischen“ Analyse auftaucht, dann sollte sie auch bei den Detailergebnissen der Analyse (S. 298 ff.) auffindbar sein. Dort jedoch lässt sich keine Bezugspunkt zum Hedonismus finden.

Wie gewinnt CB sein Urteil? Klafki schreibt 1994 in seiner Studie:

„Allgemeinbildung muß, sofern das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleistet werden soll, als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden, also Bildung

- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
- der kognitiven Möglichkeiten,
- der handwerklich-technischen und hauswirtschaftlichen Produktivität,
- der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m.a.W.: der Sozialität des Menschen,
- der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
- schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Handlungsfähigkeit.“ (Klafki, 1994, S. 54)

Daraus wird bei CB:

„... Im Gegenteil, hiermit operationalisiert Klafki folgendes Allgemeinbildungsziel: Allgemeinbildung muß, sofern das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleistet werden soll, als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden, also als Bildung des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib [...]“. (S. 96)

Da bleiben nicht nur die weiteren Aufzählungspunkte unerwähnt, da wird auch der Kontext unterschlagen und da bleibt natürlich auch unberücksichtigt, dass der erste Aufzählungspunkt erst 1994 in Klafkis Schrift auftaucht (s. oben die erste methodologische Anmerkung). Aber mit dieser Reduzierung auf „lustvollen und verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Leib“ lässt sich doch wunderschön polemisieren; so S. 123f. oder S. 195 in der Fußnote 320.

Und was hat CB an „relevanten Textpassagen ermittelt? „Insgesamt wurden 94 Textpassagen identifiziert und analysiert.“ (S. 92). Tab. 1 gibt die Ergebnisse bezogen auf den Klafki-Text wieder. Klafkis Buch ist in vier Teile und zehn Studien gegliedert. Es umfasst 299 Seiten¹⁵.

¹⁴ Und wer Wolfgang Klafki persönlich kennt, fasst sich an den Kopf.

¹⁵ Reine Textseiten für die „Studien“, ohne Leer- und Zwischenseiten

Davon tauchen 56 in CBs Analyse auf. Betrachtet man die Buchseiten des Klafki-Textes als Zählereinheit, so findet CB nur auf weniger als einem Viertel der Seiten für die Analyse relevante Textteile.

Wer den analysierten Text kennt, kann nur mit Kopfschütteln zur Kenntnis nehmen, dass auf den übrigen Seiten des Klafki-Textes sich keine der oben im ersten Kommentar aufgeführten Sachverhalte befinden sollen. Ein kurzer Blick in den Klafki-Text zeigt das Gegenteil.

Teil	Studien	S	SCB	K
1. Teil: Bildungstheoretische Grundlagen einer neuen Allgemeinbildungskonzeption und der Grundriß kritisch-konstruktiver Didaktik	1. Studie: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept von allgemeiner Bildung	27	0	0
	2. Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme	39	26	56
	3. Studie: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik	56	11	15
2. Teil: Elemente kritisch-konstruktiver Didaktik	4. Studie: Exemplarisches Lehren und Lernen	21	5	5
	5. Studie: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts	11	0	0
	6. Studie: Innere Differenzierung des Unterrichts	36	3	3
	7. Studie: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung	39	8	12
3. Teil: Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik	8. Studie: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik	34	0	0
	9. Studien: Zur Unterrichtsanalyse: Schülermitverantwortung – ein fruchtbarer Ansatz und eine verspielte Chance	18	0	0
4. Teil: Innere Schulreform	10. Studie: Thesen zur inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule	18	3	4
Summe		299	56	95 ¹⁶

Legende: S: Seitenanzahl der Studie
 SCB: Anzahl der von CB in der Studie analysierten Seiten
 K: Anzahl der identifizierten Konstrukte
 „grau unterlegt“: von CB nicht berücksichtigte Studien

Tab. 1: Übersicht über das ausgewertete Textvolumen und über die Anzahl der jeweils ermittelten Konstrukte

Bei Tab. 1 fällt weiter auf, dass einige Studien keine einzige „relevante Textpassage“ aufweisen. Bei der 5. Studie „Thesen zur ‚Wissenschaftsorientierung‘ des Unterrichts“ ist das auch deswegen interessant, weil CB einen Gegensatz zwischen dem von ihm Klafki zugeschriebenen „Sozialbildungserfolg“ und der „leistungsorientierten Wissensbildung“ konstatiert. Vielleicht hätte er die 5. Studie doch in seine Auswertung einbeziehen sollen.

¹⁶ CB gibt „94 relevante Textpassagen“ an; dass es sich um 95 handelt, merkt man nur dann, wenn einem auffällt, dass CBs Zählung mit „0“ beginnt. Bei der kritischen Lektüre von CBs Untersuchung spielt dieser Sachverhalt selbstverständlich keine Rolle. Gleiches gilt auch im Hinblick auf den auf den Seiten 86 bis 91 mehrfach aufgeführten Beitrag „Baumert, Artelt, Carstensen, Stannat 2002“, der im Literaturverzeichnis nicht auftaucht. (Dass andere Schriften im Literaturverzeichnis doppelt auftauchen, sei auch nur am Rande erwähnt.)

Fazit ist, dass die unerlässliche Bedingung der Analyse des gesamten(!) Klafki-Textes nicht erfüllt ist. Die entscheidende Frage, nach welchen Kriterien die „Textpassagen“ identifiziert wurden, bleibt unbeantwortet. Die Textbasis ist zudem nicht repräsentativ für den gesamten Klafki-Text. Das Vorgehen genügt den Anforderungen einer soliden empirischen Auswertung nicht.

Wie geht es mit den 95 identifizierten Textpassagen weiter?

„Es ließen sich 179 Konstrukte separieren, wobei vier von ihnen in insgesamt 28 weitere Konstrukte differenziert wurden. Insgesamt gehe ich von 203 Konstrukten aus, welche die Klafki-Pädagogik hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsziele sowie der Schulaufträge hinreichend genau abbilden. Die Zusammenstellung von Textpassagen und Analysen findet sich in der Klafki-Liste gemäß Anlage 1.“ (a.a.O., S. 92)¹⁷

203¹⁸ Konstrukte sollen die Bildungs- und Erziehungsziele der Klafki-Pädagogik hinreichend genau abbilden. Aber wodurch sich ein Konstrukt von den anderen ausgewählten Textteilen abgrenzt, wie es definiert wird, das sind Fragen, auf die CB in seinem Text keine Antwort liefert. CBs Konstrukte korrespondieren zu den Kategorien einer Inhaltsanalyse, sie müssten also beispielsweise „überschneidungsfrei“ sein. Und wie sieht das bei den 203 Konstrukten – wahrlich eine stolze Zahl – aus?

Dazu zwei Beispiele: CB führt im Zusammenhang mit „Empathie“ die folgenden vier Konstrukte auf, die ohne Zweifel einen gleichen Kern haben und z.T. identisch sind:

Nr./S.	Konstrukt
30/63	Empathiefähigkeit
53/101	Empathiefähigkeit entwickeln (s. 30/63a)
62/128	Empathiebereitschaft
76/227	Empathiefähigkeit

Es bleibt ein Geheimnis von CB, warum diese vier Angaben gesondert gezählt wurden.

Gleiches gilt im Kontext der vier Konstrukte zu „Selbstbestimmung“:

Nr./S.	Konstrukt
4/53	Selbstbestimmungsfähigkeit
22/62	Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit
49/76	Befähigung zur Selbstbestimmung
75/226	Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung

Aber es geht nicht nur um Ungereimtheiten dieser Art, sondern auch darum, dass die ausgewählten Textpassagen so verkürzt interpretiert werden, dass vom Original nichts mehr übrig bleibt. Auch dazu ein Illustrationsbeispiel: In der 52. identifizierten Textpassage zitiert CB Klafki mit:

¹⁷ CB hat seine Analyse „wörtlich“ in der Anlage 1 wiedergeben. Sie ist für den empirischen Sozialwissenschaftler einer der wenigen Lichtblicke im gesamten Böhm-Text, da sie als einzige Textstelle im Detail eine kritische Auseinandersetzung mit einem Teil von CBs „Analysen“ ermöglicht.

¹⁸ Diese Anzahl ließ sich bei einer Auswertung der Anlage 1 (S. 298 ff.) nicht reproduzieren. Ursache könnte sein, dass CB seine Notationsregeln (s. Zitat oben) nicht konsequent angewendet hat; s. dazu beispielsweise die Textpassage 70/153 (S. 321): Hier ist unklar, ob die Spiegelstriche gesondert gezählt wurden oder nicht. Jedoch ist diese Differenz für die Ergebnisbeurteilung nicht bedeutsam: Es werden irgendwo zwischen 195 und 203 Konstrukte sein.

„...Didaktik als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung in Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter ‚Lehre‘ (im weitesten Sinne von reflektierter Lern-Hilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher ‚Lehre‘ sich vollziehende Lernen zu beziehen“ (S. 316).

Daraus folgert CB das Konstrukt:

„a. Definition: Didaktik. Bezieht sich auch auf Freizeitdidaktik!“ (a.a.O.)

Was auf den ersten Blick unverständlich erscheint, erklärt sich beim Blick in Klafkis Original-Text. Zu seiner Erläuterung des Begriffs „Didaktik“ führt W. Klafki in der Fußnote 12 (Klafki 1994, S. 91) aus:

„Dieser Vorschlag enthält terminologische Korrekturen an früher von mir bevorzugten Fassungen des Didaktikbegriffs, die allerdings innerhalb dieses weiten Bedeutungsrahmens weiterhin ihr relatives Recht behalten.

Im folgenden setzte ich die Begriffe ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ in Anführungsstriche, weil es einstweilen an einem allgemeinverständlichen Oberbegriff fehlt, der die nicht nur in den schulischen Einrichtungen und vergleichbaren Ausbildungssituationen praktizierten Formen von Anregung und Leitung sowie von Aneignung umfaßt, sondern auch zum Beispiel die in der Freizeitbetreuung praktizierten Formen der Animation seitens der Betreuer und des Kommunizierens/Gestaltens/Spielens/Improvisierens auf seiten der Teilnehmer.“

Von Klafkis Definition von Didaktik ist im Konstrukt nichts übrig geblieben. Welchen Stellenwert haben Konstrukte dieser Art für die von CB angestrebte Analyse der Länder-Schulgesetze? (Aber man sollte nicht vergessen: Sollte wider Erwarten das Wort „Freizeit“ beispielsweise in der Form „zu den Aufgaben der Schule gehöre auch die Vorbereitung auf die Freizeit“ in einem der Länderschulgesetze auftauchen – wir wissen schon –, das wäre schlecht für das Abschneiden bei PISA!)

Irgendwie seltsam sind auch die Zusätze, die CB am Ende seiner Anlage aufgeführt hat. Erfolgte vorher die Abfolge der relevanten Textpassagen korrespondierend zum Klafki-Text, so sind jetzt die ausgewählten Passagen „bunt“ über den Text gestreut¹⁹.

Das Fazit? Leserinnen und Leser, die eine solide Basis für die nachfolgenden Analysen erwartet haben, werden enttäuscht. Statt einer Liste von nachvollziehbar beschriebenen, voneinander abgegrenzten und systematisch geordneten „Konstrukten“ findet er nur ein unanalysiertes Konglomerat von nicht analysierten Begriffen vor²⁰. Mit solider empirischer Sozialforschung hat dieses „Analysieren“ nichts zu tun. Dennoch werden die Ergebnisse als Grundlage der weiterführenden Analysen verwendet, um die es im nächsten Abschnitt geht.

Analyse der Schulgesetze und „Klafki-Nähe“ der Bundesländer

CBs nächste Aufgabe besteht nun in dem Nachweis, dass die Schulgesetze der 16(!)²¹ Bundesländer sich in ihrer „Klafki-Nähe“ unterscheiden. Aber dabei gibt es vorab zwei Probleme:

¹⁹ Das gilt für die Textpassagen von 90 bis 94. Der empirische Sozialforscher vermutet: Da hat noch irgendein Konstrukt für die nachfolgende Auswertung der Schulgesetze gefehlt. Die „empirische Wahrheit“ weiß nur CB.

²⁰ Der bei der Lektüre des CB-Textes nicht unplausible Verdacht, dass CB in seiner „Liste“ nur „seine Vorurteile“ nach dem Motto „typisch Klafki“ reproduziert hat, soll zumindest in einer Fußnote nicht unerwähnt bleiben.

²¹ Die neuen Bundesländer, deren Schulgesetze erst nach der Vereinigung verabschiedet werden konnten, sind also einbezogen. 40 Jahre?

Die Schulgesetze der Bundesländer haben eine „Geschichte“. CB geht von dem aktuellen Stand (2000) aus:

„Es werden die derzeit gültigen Gesetze herangezogen. Sie sind im Zuge von Regierungswechseln seit dem Jahr 2000, dem Erhebungsjahr der PISA-Bezugsdaten, z. T. geändert worden. Diese Änderungen beziehen sich aber i. d. R. nicht auf die zu untersuchenden grundsätzlichen Texte. Sie sind damit nicht als eine grundsätzliche Änderung des pädagogischen Konzepts zu verstehen.“ (S. 88)

Aber die Schulgesetze haben nicht nur ihre Geschichte, sondern sind auch lange Texte, die nur schwierig mit Hilfe der oben geschilderten „Konstruktliste“ analysiert werden können. Also müssen sie vorab auf ihre relevanten Teile reduziert werden. Die Auswahl der analysierten Paragraphen dokumentiert CB in seiner „Anlage 2: Gesetzesliste“ (S. 329 f.). Der Anfang dieser Anlage ist in Tab. 2 zitiert.

Dabei ist schon auffällig, dass in Baden-Württemberg nur ein Paragraph zitiert wurde, in Berlin aber vier.²² Dass in Baden-Württemberg das „Recht auf Bildung und Erziehung“, die „Bildungs- und Erziehungsziele“ oder die „Grundsätze für die Verwirklichung“ keine Rolle spielen, ist kaum denkbar.

Bundesland	analysierte Paragraphen
Baden-Württemberg	§1: Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule
Bayern	Art. 1 Bildungs- und Erziehungsauftrag Art. 2 Aufgaben der Schulen
Berlin	§1 Auftrag der Schule §2 Recht auf Bildung und Erziehung §3 Bildungs- und Erziehungsziele §4 Grundsätze für die Verwirklichung

Tab. 2: Zur Illustration der Auswahl der Textbasis in den Länderschulgesetzen

Auf den Sachverhalt, dass die von CB analysierten Gesetzestexte sich in der Anzahl der ausgewählten Paragraphen unterscheiden, wurde schon hingewiesen. Die Vermutung, dass unterschiedliche Textvolumina einbezogen wurden, bestätigt sich bei einer „Wortzählanalyse“²³, deren Ergebnisse in Tab. 3 CBs Basis-Ergebnissen beigelegt sind und die bei späteren Überlegungen noch benötigt werden.

CBs Auswahl unterstellt, dass sich in diesen nicht analysierten Teilen keine relevanten Aussagen finden. Ein Blick in beispielsweise die Teile der Schulgesetze, in denen es um Schulformen, Schüler oder Eltern geht, zeigt unmittelbar, dass auch dort immer wieder Bildungs- und Erziehungsaufträge zu finden sind.²⁴ CBs Auswahl ist unvollständig und nicht repräsentativ.

Wie geht CB mit diesen ausgewählten Paragraphen um? Dazu schreibt er:

²² Auch in Sachsen-Anhalt wurde nur ein Paragraph analysiert, in Bremen jedoch sieben. Nicht unwichtig ist auch, dass die Entwicklung dieser Schulgesetze von 1960 bis 2000 unberücksichtigt bleibt (s. hier auch die erste methodologische Vorbemerkung).

²³ Dazu wird „problemlos“ für die von CB in der Anlage 2 (S. 329 f.) aufgeführten Paragraphen per Textverarbeitung WORD für jedes Bundesland die Anzahl der Wörter ermittelt.

²⁴ S. beispielsweise im Schulgesetz von Baden-Württemberg §6 (1) für die Hauptschule und §7 (1) für die Realschule.

„In einem anschließenden Schritt werden die in den Ländergesetzen gefundenen Schulaufträge und Bildungsziele dahingehend untersucht, ob sie einem Schulauftrag oder einem Bildungs- und Erziehungsziel, wie sie Klafki definiert, zuzuordnen sind. Es wird also festgestellt, ob sie ‚klafkisch‘ sind oder nicht. Die Zuordnung erfolgt, sobald die von Klafki genutzte Vokabel oder Phrase identisch, synonym oder kontextkonform ist mit der Vokabel oder Phrase des Gesetzes. Als Entscheidungshilfe wird der direkte kontextuelle Zusammenhang z. B. eine Wortgruppe, in dem der indizierte Begriff verwandt wird, genutzt. Bleiben immer noch Zweifel, dann wird dieses Konstrukt als ‚nicht-klafkisch‘ qualifiziert. Durch diese defensive Vorgehensweise wird eine größtmögliche **Objektivität** und **Reliabilität** (fett: WW) in der Klafki-Bewertung der zu untersuchenden Konstrukte erreicht. Methodisch handelt es sich hierbei um eine Strukturierung 1.ter Ordnung, da ja lediglich eine Kategorie, nämlich Klafki-Konstrukte, zu identifizieren ist. Es wird gleichsam ein bivariates semantisches Filter (als zweistufiges Differential) konstruiert, das über eine quasi eindeutige Ja/Nein-Aussage die Menge der Konstrukte analysiert und separiert.“ (S. 89).²⁵

Weiter findet man dazu bei ihm:

„Die Schulgesetze aller 16 Bundesländer werden hinsichtlich der für die Aufgabenstellung relevanten Paragraphen bzw. Artikel untersucht. Die Liste der Gesetze und der untersuchten Paragraphen ist in der Gesetzes-Liste, Anlage 2, abgelegt. Es werden insgesamt 47 Paragraphen analysiert. Zur Untersuchung aller Gesetzestexte werden diese zunächst vollständig in einer Tabelle abgelegt. Es erfolgt dann eine Unterteilung nach Sätzen bzw. Aufzählungs-Satzteilen, die jeweils durchnummeriert werden. Diese Textbestandteile werden daraufhin auf dort definierte Schulaufträge, Bildungs- und Erziehungsziele untersucht. Sie werden entsprechend markiert. Die so indizierten Konstrukte werden nun dahingehend überprüft, ob sie jeweils eine Entsprechung in der Liste der 203 Klafki-Konstrukte haben. Ist dies der Fall, wird die Kennzeichnung aus der Klafki-Liste dem jeweiligen Konstrukt zugeordnet; es wird als ‚klafkisch‘ eingestuft.“ (S. 92)

Und:

„Der folgende, rein numerische Rechengang stellt dann zunächst die insgesamt vorhandene Zahl von Schulaufträgen sowie von Bildungs- und Erziehungszielen pro Bundesland fest sowie die Zahl der davon als klafkisch eingestuften Konstrukte. Das prozentuale Verhältnis von klafkisch eingestuften Konstrukten zur Gesamtzahl der festgestellten Gesetzes-Konstrukte ist dann das Maß für die gesuchte Klafki-Nähe des analysierten Schulgesetzes. Jedem Schulgesetz eines Bundeslandes ist damit eine bildungspolitische Klafki-Nähe zuzuordnen. Mehrfachnennungen werden als solche mehrfach gezählt. Damit ist sichergestellt, dass die durch die Mehrfachnennung unterstellte Betonung oder Wichtigkeit dieses Konstrukts, aus Sicht des Gesetzgebers, bei der Berechnung der Klafki-Nähe eins-zu-eins abgebildet wird.“ (S. 89 f.)

Doch sehen wir uns – der Kürze wegen – nur einmal den §1 des baden-württembergischen Schulgesetzes an (s. Abb. 2).

In diesem Text hat CB auf die oben geschilderte Weise 21 „Konstrukte, gesamt“ und 11 „Klafki-Konstrukte“ identifiziert. Welche? CB führt dazu aus:

„Auf die Ausweisung der Inhaltsanalysen der sechzehn Schulgesetze, die problemlos mittels der Klafki-Liste reproduzierbar ist, wird aus Platzgründen verzichtet.“ (S. 92)²⁶

²⁵ Wer wagt angesichts der letzten drei Sätze dieses Zitats noch an der Solidität der Untersuchung zu zweifeln? Aber es handelt sich nur um pseudowissenschaftliches „Brimborium“.

²⁶ In dem in Abb. 2 wiedergegebenen Text „problemlos“ und eindeutig (reliabel und valide) 21 Konstrukte zu identifizieren und dann 11 davon – immer noch „problemlos und eindeutig (reliabel und valide) – als Klafki-Konstrukte auszuweisen, ist eine „reizvolle Rätselaufgabe“.

Aus „Platzgründen“ wird auf wichtige Informationen verzichtet? Selbstverständlich ist es in Ordnung, wenn nicht alle 16 Analysen im Text wiedergegeben werden. Aber die exemplarische Wiedergabe zumindest einer dieser Analysen hätte deswegen erfolgen sollen, da man nur so die methodische Triftigkeit des Vorgehens beurteilen kann.

§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat und dass er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muss.

(2) Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler

in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern,

zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlichdemokratischen Grundordnung zu erziehen, die im Einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihm nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlichdemokratische Grundordnung, wie in Grundgesetz und Landesverfassung verankert, nicht in Frage gestellt werden darf,

auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln,

auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten.

(3) Bei der Erfüllung ihres Auftrags hat die Schule das verfassungsmäßige Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, zu achten und die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen.

(4) Die zur Erfüllung der Aufgaben der Schule erforderlichen Vorschriften und Maßnahmen müssen diesen Grundsätzen entsprechen. Dies gilt insbesondere für die Gestaltung der Bildungs- und Lehrpläne sowie für die Lehrerbildung.

Abb. 2: §1 des Schulgesetzes von Baden-Württemberg

Unverzichtbar ist aber eine Übersicht, der man für jedes Bundesland beispielsweise folgende Informationen entnehmen kann:

- Welche „Nicht-Klafki-Konstrukte“ liegen vor, die ja nach CBs Logik zu positiven PISA-Ergebnissen beitragen?
- Welche der 203 Klafki-Konstrukte tauchen auf?
- Gibt es bei den „Nicht-Klafki-Konstrukten“ wie bei den „Klafki-Konstrukten“ Überschneidungen zwischen den Bundesländern?

Auf diese Fragen sucht man in CBs Text vergeblich auf eine Antwort. Die Inhalte interessieren ihn nicht, ihn interessiert lediglich, ob eine „Vokabel oder Phrase des Gesetzes“ „identisch, synonym oder kontextkonform“ mit einer von Klafki genutzten „Vokabel oder Phrase“ ist. Es geht CB um „Vokabeln oder Phrasen“, egal, was in diesen „Vokabeln/Phrasen“ steht. Geht es beispielsweise um „Hilfsbereitschaft“, um die „Aneignung selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden“ oder um „Methodenorientiertes Lernen“? CB reicht es, wenn er

etwas von ihm Identifizierten – was immer es sein mag – das Etikett „klafkisch“ anhängen kann.^{27 28}

Spätestens an dieser Stelle ist ein Hinweis wichtig: W. Klafki hat in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Bildungspolitik viele Verdienste. Aber dass er derjenige ist, der, um bei den obigen Beispielen zu bleiben, „Hilfsbereitschaft“, „Aneignung selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden“ oder „Methodenorientiertes Lernen“ als Zielsetzungen schulischen Lernens „erfunden“ hat, trifft bei aller Wertschätzung nicht zu. Diese, wie auch die meisten der anderen von CB ermittelten Konstrukte gehörten früher und gehören auch noch heute zu den anerkannten Zielsetzungen schulischen Lernens. Oder kennt CB ein Bundesland, in dem die Frage, ob die drei genannten Konstrukte wichtig seien, verneint würde? Aber wenn es in einem Land im ausgewählten Teil des Schulgesetzes eine entsprechende Vokabel gibt, dann, so CB, ist das schlecht für die PISA-Ergebnisse dieses Landes.

Fazit: CB analysiert ein Phantom, das er sich zurecht geschneidert hat. Das Phantom – gleiche „Vokabeln oder Phrasen“ – hat weder etwas mit der Pädagogik W. Klafkis noch mit dem konkreten Schulunterricht in den Bundesländern zu tun.

Doch weiter im Kontext von CBs Analyse: Nach seiner Auszählung der Konstrukte bestimmt er die „Klafki-Nähe“ eines Bundeslandes als prozentualen Anteil der Klafki-Konstrukte an der Gesamtzahl aller Konstrukte. Seine Ergebnisse sind in Tab. 3 zusammengestellt.

Bezogen auf die drei ersten Spalten von Tab. 3 bilanziert CB:

„Insgesamt kann die Eingangsfeststellung bestätigt werden, wonach jedem Bundesland eine Klafki-Nähe zugeordnet werden kann.“ (S. 93)

Angesichts der oben im Detail angesprochenen Mängel kann man diesem Fazit wohl nur dann zustimmen, wenn es einem an den Grundkenntnissen empirischer Sozialforschung mangelt oder/und einem „die ganze Richtung sowieso nicht passt.“

Die SPD-Nähe der Bundesländer

CB ist der Meinung, dass sich die „Klafki-Pädagogik“ insbesondere in den Bundesländern ausbreiten konnte, in denen die SPD regiert hat. Dazu definiert er eine „SPD-Regierungsbeteiligungsquote“, für die ich im Folgenden in Analogie zu „Klafki-Nähe“ die Bezeichnung „SPD-Nähe“ wähle. Worum geht es dabei?

„Die SPD-Regierungsbeteiligungsquote ist definiert als der Quotient (in Prozent) aus der Zahl der Regierungsjahre der SPD in einem Bundesland seit 1960 bis zum Jahr 2000 und der Zahl 40. Letzteres bedeutet, dass in diesem Kontext die Beteiligungsverhältnisse über 40 Jahre, also von 1960 bis 2000, interessieren.“ (S. 99)

Grundlage dieser Berechnung sind die Parteizugehörigkeiten der Ministerpräsidenten und der Bürgermeister der Stadtstaaten (s. die in Anlage 3 aufgeführte „Präsidenten-Liste“ (S. 331 ff.)). Die Ergebnisse finden sich in der 4. Spalte der Tab. 3.

²⁷ Oben wurde CBs „Definition: Didaktik. Bezieht sich auch auf Freizeitdidaktik!“ angesprochen. Im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt findet man im §1 (2) 5 Schulauftrag: „... die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, des öffentlichen Lebens, der Familie und Freizeit vorzubereiten“. Also wohl „typisch Klafki“ und ein Minuspunkt für die Wissensvermittlung in Sachsen-Anhalt.

²⁸ Das ist wohl auch der Grund, warum die von CB verwendeten Einordnungen, zu denen ich in meinem ersten Kommentar zur „Empirischen Erfassung der Klafki-Pädagogik“ festgestellt habe, dass die Funktion der Einordnungen zumindest unklar sei, keine Rolle spielen. CB schreibt dazu: „Eine Differenzierung ist im Kontext dieser Studie nicht notwendig.“ (S. 298)

Mit der so definierten „SPD-Nähe“ prüft CB seine erste Hypothese, dass die Klafki-Nähe eines Bundeslandes im Zeitraum von 1960 bis 2000 maßgeblich durch die SPD-Nähe des Landes bestimmt wird. Die Daten zur Überprüfung befinden sich in den Spalten 3 und 4 der Tab. 3. Sein Ergebnis beschreibt CB mit:

„Damit ist die erste Hypothese, wonach die so definierte Regierungsbeteiligungsquote die Klafki-Nähe eines Landes erklärt, mit höchster Wahrscheinlichkeit richtig. Die SPD-Regierungsbeteiligungsquote in den Jahren 1960 – 2000 erklärt zu mehr als 64% die Klafki-Nähe der Bildungspolitik eines Landes“. (S. 102)

Bundesland	Konstrukte gesamt	Klafki-Kon- strukte	Klafki- Nähe	SPD- Nähe	Text- länge
Baden-Württemberg	21	11	52,4%	0,0%	294
Bayern	42	20	47,6%	0,0%	456
Berlin	84	62	73,8%	57,5%	1265
Brandenburg	57	42	73,7%	100,0%	1677
Bremen	63	50	79,4%	100,0%	1463
Hamburg	42	34	81,0%	100,0%	690
Hessen	53	39	73,6%	87,5%	1088
Mecklenburg-Vorpommern	56	45	80,4%	20,0%	893
Niedersachsen	36	26	72,2%	65,0%	449
Nordrhein-Westfalen*	52	37	71,2%	85,0%	820
Rheinland-Pfalz	30	18	60,0%	22,5%	743
Saarland	11	6	54,5%	35,0%	267
Sachsen	17	9	52,9%	0,0%	371
Sachsen-Anhalt	30	20	66,7%	60,0%	601
Schleswig-Holstein	34	20	58,8%	30,05	743
Thüringen	28	16	57,1%	0,0%	501

**Tab. 3: Zusammenstellung von wichtigen Basisergebnisse aus CBs Text
(ergänzt um die von mir berechneten Textlängen der analysierten Gesetzesteile)**

Die nüchternen Fakten: CB kommt zu dem Ergebnis (S. 101), dass beide Variablen mit $r = 0,80$ ($\alpha=0,01$)²⁹ korrelieren. Die Aussagekraft der SPD-Nähe für die „Klafki-Nähe“ beträgt 64,00% (a.a.O.)³⁰.

Die Zahlen sind korrekt, was aber für die Interpretation der Aussagekraft nicht zutrifft: Da es sich hier um eine Korrelation handelt, fehlt der Zusatz: „und umgekehrt“. CB interpretiert alle Korrelationen unzulässig kausal in der Weise³¹, die seinen Erwartungen entspricht. Denn, wie oben in der 1. Anmerkung zur Methodologie angesprochen, handelt es sich in diesem Zeitraum bei der SPD-Bildungspolitik und bei Klafkis Bildungskonzept um zwei teils getrennte,

²⁹ CB berechnet Produkt-Moment-Korrelationen; α ist das Signifikanzniveau.

³⁰ Bei dieser „Aussagekraft“ handelt es sich technisch gesprochen um die „gemeinsame Varianz“ der beiden Variablen; unter diesem Namen wird sie auch im Folgenden referiert.

³¹ Dass man Korrelationen nicht kausal, sondern nur als wechselseitige Beziehung interpretieren darf, gehört zu den Binsenweisheiten einer Einführung in die Statistik. Davon gibt es nur sehr wenige Ausnahmen, die aber nichts mit der Korrelation zu tun haben, sondern mit anderen Bedingungen. CBs Analyse gehört nicht zu diesen Ausnahmen.

teils mit einander verwobene Prozesse. Was hier Ursache und Wirkung sind, lässt sich vielleicht historisch analysieren, nicht aber in Form einer Querschnittsanalyse am Ende der ausgewählten Epoche.

Wirklich spannend ist aber auch eine ganz andere Frage: Kann es sein, dass bei diesem Ergebnis die durch die Wortzahl erfassten Textlängen der analysierten Texte wichtig sind?

Doch vorab ein anderer verblüffender Zusammenhang: Die beiden von CB ermittelten Variablen „Konstrukte, gesamt“ und „Klafki-Konstrukte“ korrelieren mit $r = 0,98^{32}$ ($\alpha=0,0001$). Die gemeinsame Varianz beträgt 95,8%. CBs Forschungslogik folgend, bedeutet dies: Je häufiger sich Bundesländer in ihren 2000 gültigen Schulgesetzen zu „Bildungs- und Erziehungsaufträgen“ (und was die CB'sche Liste sonst noch an Einteilungen liefert) äußern, desto häufiger werden Klafki-Konstrukte genannt, desto schlechter ist das Abschneiden der Länder bei PISA. Anders formuliert: Je weniger sich Bundesländer in ihren Schulgesetzen zu „Bildungs- und Erziehungsaufträgen“ usw. äußern, desto besser schneiden sie bei PISA ab.

Und nun zu den Variablen der bei den Analysen der Schulgesetze berücksichtigten „Textlänge“:

- „Textlänge“ und „Konstrukte, insgesamt“ korrelieren mit $r = 0,83$ ($\alpha=0,000$); gemeinsame Varianz 68,2%.
- „Textlänge“ und „Klafki-Konstrukte“ korrelieren mit $r = 0,88$ ($\alpha=0,000$); gemeinsame Varianz 76,9%.
- „Textlänge“ und „Klafki-Nähe“ korrelieren mit $r = 0,68$ ($\alpha=0,004$); gemeinsame Varianz 46,2%.
- „Textlänge“ und „SPD-Nähe“ korrelieren mit $r = 0,68$ ($\alpha=0,004$); gemeinsame Varianz 45,8%.

Das alles sind Ergebnisse, die sich bei CB nicht finden lassen, die aber belegen, dass die Auswahl der Textteile in den Schulgesetzen der Länder – von der wir wissen, dass sie unvollständig verlaufen ist – einen deutlichen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Klafki-Pädagogik und PISA-Ergebnisse

Aber CB hat ja noch eine zweite Hypothese formuliert, nach der der Bildungs(miss)erfolg eines Bundeslandes maßgeblich durch die Klafki-Nähe seiner Bildungspolitik bestimmt wird. Als Kriterien für den „Bildungserfolg“ wählt CB die Ergebnisse der Bundesländer in den drei Bereichen: Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung. In diesen Bereichen weist er für jedes Bundesland den Durchschnittswert beim Testergebnis sowie den Anteil der Risikogruppen aus (s. Tab. 5, S. 103). Die Ergebnisse sind für die 14 Bundesländer, die an der PISA-Studie 2000 teilgenommen haben, in Tab. 4 wiedergegeben.

Meine Erwartung war, dass die von CB berechneten Korrelationen im Sinne meiner 2. methodologischen Anmerkung numerisch korrekt wären: Mit dem Analyseprogramm SPSS müssen sich die Werte reproduzieren lassen. Um so mehr erstaunte es mich, dass sich diese Erwartung in einem zentralen Teil als falsch erwies: Die Korrelationen zwischen der Klafki-Nähe eines Bundeslandes und seinen PISA-Durchschnittsergebnissen lassen sich in den drei genannten Bereichen nicht reproduzieren.

³² Diese von CB nicht aufgeführte Korrelation ist die größte im Kontext seiner Untersuchung auffindbare.

Da dieses sehr schon gravierend ist, sei das Ergebnis vollständig belegt. Berechnet man mit SPSS die aufgeführten Korrelationen, so zeigen die in Tab. 5 wiedergegebenen Werte beachtliche Abweichungen zu den von CB mitgeteilten Befunden (alle S. 105). Die von CB genannten Anteile der „aufgeklärten Varianz“ vermindern sich bis über 20%. CB freut sich, dass „bei allen drei Kompetenzdimensionen ein sehr hoher Korrelationskoeffizient $r < -0,9$ besteht.“ (S. 105)

Land	Lesekompetenz	math. Grundbildung	naturw. Grundbildung	Klafki-Nähe (in %)
Bayern	510	516	508	47,6
Baden-Württemberg	500	512	505	52,4
Sachsen	491	501	499	52,9
Rheinland-Pfalz.	485	488	489	60,0
Saarland	484	487	485	54,5
Nordrhein-Westfalen	482	480	478	71,2
Thüringen	482	493	495	57,1
Schleswig-Holstein	478	490	486	58,8
Hessen	476	486	481	73,6
Niedersachsen	474	478	476	72,2
Mecklenburg-Vorpommern	467	484	478	80,4
Brandenburg	459	472	470	73,7
Sachsen-Anhalt	455	477	471	66,7
Bremen	448	452	461	79,4

Tab. 4: Daten von CB (S. 93 und S. 103) zu den PISA-Mittelwerten und zur Klafki-Nähe des Bundeslandes (Die Daten sind (CB folgend) nach fallender Lesekompetenz sortiert.)

Korrelation	r (nach CB)	a.V. ³³ (nach CB)	r (korrekt)	a.V. (korrekt)	Diff. a.V.
Klafki-Nähe mit Lesen	-0,937	87,8%	-0,818	66,9%	20,9%
Klafki-Nähe mit Mathematik	-0,949	90,1%	-0,824	67,9%	22,2%
Klafki-Nähe mit Naturwissenschaften	-0,939	88,2%	-0,874	76,4%	11,8%

Tab. 5: Unterschiede (falsche Berechnungen) bei den Korrelationskoeffizienten

Aus CBs Text und seinen Daten lässt sich keine Erklärung für diesen Sachverhalt finden. Dieser Befund verwundert umso mehr, da die deutlich niedrigeren Korrelationen bei den „Risikogruppen“ korrekt reproduzierbar sind. Die einzig mögliche Erklärung für diesen sehr erstaunlichen Befund sehe ich nur darin, dass CB bei seinen Korrelationsberechnungen andere Werte benutzt hat als die in seiner Tabelle (S. 103) angegeben.

Bei seiner zweiten Hypothese kommt CB zu folgendem Fazit:

³³ „a.V.“ bedeutet die „durch die Korrelation aufgeklärte Varianz“, die CB, wie schon erwähnt, ausschließlich im Sinne seiner Erwartungen interpretiert.

„Der in der zweiten Hypothese behauptete Zusammenhang zwischen Klafki-Nähe der Schulgesetzgebung und dem Bildungs(miss)erfolg existiert mit höchster Wahrscheinlichkeit. M.a.W., je geringer die Bildungspolitik durch die Pädagogik von Klafki geprägt ist, desto größer ist mit hoher Wahrscheinlichkeit der Bildungserfolg des Bildungssystems und umgekehrt.“ (S. 105)

Vorab: Die Aussage als solche ist formal korrekt. Aber was bedeutet sie inhaltlich? Je mehr Klafki-Vokabeln/Phrasen in den „Schulgesetzen“, desto geringer ist der „Bildungserfolg“? Aber was ist der Bildungserfolg? Das sind die Durchschnittswerte bei PISA. Also: Je mehr „Klafki-Pädagogik“ in den „Schulgesetzen“, desto niedriger fallen die „PISA-Mittelwerte“ aus. Bei großer „Klafki-Nähe“ müssen also die Mittelwerte der PISA-Daten niedrig sein und bei geringer „Klafki-Nähe“ groß. Aber wie aussagekräftig – statistisch gesichert – sind denn eigentlich die Mittelwertsunterschiede zwischen den Bundesländern? Diese Frage soll am Beispiel der „Lesekompetenz“ diskutiert werden.

Zur „Aussagekraft“ von Mittelwerten bei den PISA-Ergebnissen

Sieht man sich für die Lesekompetenz die Werte der Bundesländer in Tab. 4 an, so fällt auf, dass sich die Durchschnittswerte oft nur geringfügig unterscheiden; in einem Fall (Nordrhein-Westfalen und Thüringen) sind sie sogar gleich. Was bedeuten diese geringen Unterschiede im Kontext der Aussage, dass mit zunehmender Klafki-Nähe die Leistungen schlechter werden? Lässt sich also beispielsweise sagen, dass Rheinland-Pfalz mit einem Mittelwert von 485 Punkten statistisch signifikant besser abschneidet als Mecklenburg-Vorpommern mit 467 Punkten? Anders gefragt: Hat die von CB erfasste Korrelation überhaupt einen substantiellen Hintergrund auf der Ebene der Durchschnitte oder wird nur etwas Belangloses aufwändig berichtet?³⁴

Den PISA-Daten³⁵ lassen sich für die Bundesländer nicht nur die Mittelwerte, sondern auch deren Standardfehler SE entnehmen, mit deren Hilfe sich die Konfidenzintervalle für die Mittelwerte bestimmen lassen. Tab. 6 gibt die Konfidenzintervalle wieder, die in Abb. 3 graphisch dargestellt sind. Wenn immer sich die Konfidenzintervalle zweier Bundesländer überlappen, dann ist der Mittelwertsunterschied nicht mehr signifikant ($\alpha=0,05$). Also besteht beispielsweise (s. Abb. 3) zwischen den Mittelwerten von Rheinland-Pfalz (485 Punkte) und Mecklenburg-Vorpommern (467 Punkte) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% kein (!) signifikanter Unterschied.

Das bestätigt auch die generelle Auswertung von Tab. 6: Von den 91 möglichen Ländervergleichen führen deutlich mehr als die Hälfte zu nichtsignifikanten Unterschieden. CBs Korrelationen bedeuten für die Unterschiede in der durchschnittlichen Leistungshöhe zwischen den Ländern nichts.

Aber die Korrelation, selbst die korrigierten, sind doch so überzeugend hoch! Das stimmt, aber eine Korrelation (eine dimensionslose Größe) informiert nur über Stärke eines Zusammenhangs, sie informiert nicht über die Größe der verwendeten Daten, in diesem Fall über die

³⁴ Der Hintergrund dieser Überlegungen besteht darin, dass alle (!) PISA-Ergebnisse in Stichproben gewonnen wurden. Alle diese Ergebnisse sind mit einem Stichprobenfehler, dem sogenannten Standardfehler, behaftet. Differenzen dürfen erst dann als substantiell oder signifikant beurteilt werden, wenn sie größer als der Standardfehler sind.

³⁵ Artelt, C., Schneider, W. u. Schiefele, U: Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 55 ff. Die hier angesprochene Tabelle befindet sich auf S. 65.

der Mittelwerte. (In meinen Statistikkursen im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium lautet dazu der Kommentar: „Auch bei belanglosen Messwertunterschieden können sich sehr hohe Korrelationen ergeben. Sehen Sie sich also immer erst die Messwerte und deren Aussagekraft an, bevor Sie eine hohe Korrelation interpretieren!“ Und das gilt selbstverständlich auch für belanglose Mittelwertsunterschiede.)

Land	\bar{x}	SE	Konfidenzintervall
Bayern	510	4,0	502,0 bis 518,0
Baden-Württemberg.	500	5,5	489,0 bis 511,0
Sachsen	491	5,0	481,0 bis 501,0
Rheinland-Pfalz.	485	6,6	471,8 bis 498,2
Saarland	484	2,4	479,2 bis 488,8
Thüringen	482	7,0	468,0 bis 496,0
Nordrhein-Westfalen	482	2,6	476,8 bis 487,2
Schleswig-Holstein	478	4,2	469,6 bis 486,4
Hessen	476	6,6	462,8 bis 489,2
Niedersachsen	474	4,9	464,2 bis 483,8
Mecklenburg-Vorpommern	467	5,9	455,2 bis 478,8
Brandenburg	459	6,3	446,4 bis 471,6
Sachsen-Anhalt	455	5,9	443,2 bis 466,8
Bremen	448	4,1	439,8 bis 456,2

Tab. 6: Konfidenzintervalle für die Mittelwerte der Lesekompetenz
(Die Konfidenzintervalle wurden von mir berechnet.)

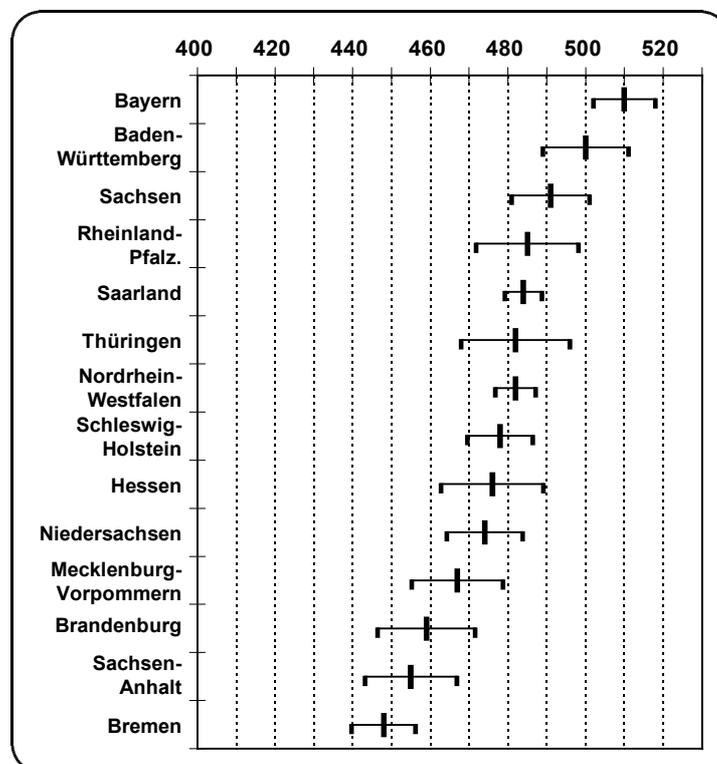


Abb. 3: Graphische Darstellung für die Konfidenzintervalle der Mittelwerte für die Lesekompetenz

Zum Beleg dieser Aussage möchte ich Leserinnen und Leser zu einem kleinen „Gedankenexperiment“ mit „fiktiven“ Daten einladen, das, so hoffe ich, in seiner Struktur und seiner Reichweite auch ohne umfangreiche Kenntnisse in der sozialwissenschaftlichen Statistik nachvollzogen werden kann. In Tab. 4 nimmt die durchschnittliche Lesekompetenz von Bayern mit 510 PISA-Punkten auf 448 Punkte in Bremen ab. Man nehme einmal an, dass bei gleicher Reihenfolge der Länder die Durchschnitte von Land zu Land nur um 0,1 Punkt kleiner werden, dass also die in Tab. 7 wiedergegebenen Werte vorliegen würden. Welche Ergebnisse nach CBs Logik sind hier zu erwarten?

Land	Lesekompetenz	Klafki-Nähe (in %)
Bayern	510,0	47,6
Baden-Württemberg	509,9	52,4
Sachsen	509,8	52,9
Rheinland-Pfalz.	509,7	60,0
Saarland	509,6	54,5
Nordrhein-Westfalen	509,5	71,2
Thüringen	509,4	57,1
Schleswig-Holstein	509,3	58,8
Hessen	509,2	73,6
Niedersachsen	509,1	72,2
Mecklenburg-Vorpommern	509,0	80,4
Brandenburg	508,9	73,7
Sachsen-Anhalt	508,8	66,7
Bremen	508,7	79,4

Tab. 7: Daten des fiktiven Beispiels

Zunächst würde sich in diesem Fall niemand ernsthaft über die minimalen Leistungsunterschiede Gedanken machen. Nur, diese beiden Variablen korrelieren mit $r = -0,847$; die Korrelation ist also noch stärker als die in Tab. 5 als „korrekt“ wiedergegebene Korrelation von $r = -0,818$. CBs Logik folgend, sind in diesem fiktiven Beispiel die Auswirkungen der Klafki-Pädagogik noch gravierender als bei seinen Originaldaten.³⁶ Aber die Größe der Mittelwertsunterschiede ist belanglos für die Stärke der Korrelation. Soweit das fiktive Beispiel zum Gebrauchswert von Korrelationen als Basis für die Analyse von Länderunterschieden.

Fazit: CBs Korrelationen liegen Durchschnitte zugrunde, die sich sehr oft nicht in substantieller Weise voneinander abgrenzen lassen. Er hat Belangloses aufwändig und breit analysiert. Ein weiteres Mal hat sich das Gigo-Prinzip bestätigt: Wenn man von unbrauchbaren Daten ausgeht, kommt Unbrauchbares heraus.

An dieser Stelle breche ich die Diskussion von CBs „Quantitativer Evaluation der Pädagogik Klafkis“ ab. Es macht angesichts der bis hier vorliegenden Ergebnisse keinen Sinn, sich auch noch mit seinen „Pfadanalysen“ zu beschäftigen.

³⁶ CBs Umgang mit den Daten entspricht im Übrigen genau der Art und Weise wie viele Bildungspolitiker mit den PISA-Ergebnissen umgehen: Sie interpretieren „Rangplätze“ oder „Abfolgen“ als Beleg für ihre jeweiligen Ansichten, ohne zu überprüfen, ob die Rangfolge überhaupt „interpretationsfähig“ ist.

Zum Gesamteindruck

Zunächst ist festzuhalten, dass CB zwei Sachverhalte unterstellt, die er zwar für seine Argumentation benötigt, für die er jedoch einen nachvollziehbaren Beweis schuldig bleibt.

- Nach CB beeinflussen die von ihm ausgewählten Passagen der Länderschulgesetze über Lehrpläne und Richtlinien den konkreten Unterricht in den einzelnen Schulklassen. Wie dieser Mechanismus ablaufen soll, wie also beispielsweise der „§1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ des baden-württembergischen Schulgesetzes (s. Abb. 2) konkret den Unterricht in Baden-Württembergs-Schulen – und zwar in allen PISA-relevanten Schulformen – bestimmt, diese Frage beantwortet CB nicht. Er geht schlicht davon aus, dass das so sei.

Und:

- Für CB stellen die von ihm ermittelten Konstrukte ein Klafki-spezifisches Vokabular dar. Bei aller Wertschätzung von W. Klafki, aber dieses Vokabular hat nicht er erfunden, sondern es gehörte und gehört zum größten Teil immer noch zum Vokabular aller, die sich mit „Schule“ beschäftigen. Welche Bildungspolitiker/innen und Lehrer/innen kann CB anführen, die beispielsweise gegen „Hilfsbereitschaft“, „Aneignung selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden“ oder „Methodenorientiertes Lernen“ sind? Er geht davon aus, dass diese Konstrukte eindeutig auf W. Klafki zurückzuführen sind.

Es ist CB nicht gelungen, seine Eingangsbehauptung und seine beiden Hypothesen in einer den Kriterien solider empirischer Forschung standhaltenden Weise nachzuweisen. Gravierende Mängel sind:

- **Analyse des Klafki-Basistextes**

- ⇒ Der Text wurde nicht vollständig analysiert. Es werden keine nachprüfbaren Kriterien für die Auswahl relevanter Textpassagen genannt.
- ⇒ Was ein Konstrukt ist, wird nicht definiert. Die Konstruktliste ist lediglich ein unanalysiertes Konglomerat von nicht festgelegten Begriffen.
- ⇒ Der Inhalt der Konstrukte spielt bei den nachfolgenden Analysen keine Rolle; denn dabei geht es nur um die Frage, ob sich „Wortähnlichkeiten“ (gleiche „Vokabeln“) auffinden lassen, gleich, um welche Worte es sich handelt.

Fazit: Am Ende dieser Analyse existiert keine valide und reliable Datenbasis für die nachfolgenden quantitativen Berechnungen. Zudem sind die Ergebnisse nicht repräsentativ für die Fragestellung. (Bereits hier könnte man die Auseinandersetzung mit CBs Analyse abbrechen.)

- **Schulgesetze und Klafki-Nähe der Länder**

- ⇒ Bei den Schulgesetzen der Länder wurden nicht alle relevanten Textteile einbezogen.
- ⇒ Die Identifizierung und Zählung von Klafki-Konstrukten wird nicht dokumentiert. Auch dieser Vorgang muss den Kriterien der Validität und Reliabilität genügen.
- ⇒ Akzeptiert man CBs Zählungen, dann besteht die größte Korrelation zwischen den von ihm ermittelten Konstruktanzahlen insgesamt und der Anzahl der Klafki-Konstrukte. Also in CBs Logik: Je weniger sich Bundesländer in ihren Schulgesetzen zu „Bildungs- und Erziehungsaufträgen“ äußern, desto besser schneiden sie bei PISA ab.

Fazit: Auf eine nicht nachprüfbar Weise gelangt CB zu einer Bestätigung seiner „Eingangsfeststellung“.

○ **Klafki-Nähe der Bundesländer und ihre SPD-Nähe**

⇒ CB interpretiert hier – wie auch an allen übrigen Stellen – unzulässig seine Korrelationen kausal in der Weise, die seinen Absichten entspricht.

Fazit: Über mögliche Ursachen und Wirkungen lässt sich bei Korrelationen in der Regel allenfalls spekulieren, nachweisen lässt sich nichts. (CBs Korrelationen gehören nicht zu den Ausnahmen.)

○ **Klafki-Nähe und PISA-Ergebnisse**

⇒ Bei den PISA-Durchschnitten sind CBs Werte nicht reproduzierbar, obwohl sie es anhand seiner eigenen Daten sein müssten. Die korrekten Werte fallen deutlich niedriger aus.

⇒ Auch bei sehr „bedeutungslosen“ Mittelwertsunterschieden der Länder lassen sich nach CBs Ansatz sehr hohe Korrelationen zwischen der Klafki-Nähe und den PISA-Ergebnissen berechnen.

Fazit: Er hat Belangloses aufwändig und breit analysiert.

Zusammenfassend stelle ich fest: CBs „Quantitative Evaluation der Pädagogik Klafkis“ ist ein gut brauchbares Beispiel für das schon erwähnte „Gigo-Prinzip“ – „Müll rein, Müll raus“.

Aber es gibt noch einen weiteren Eindruck: Da hat sich jemand mit viel Arbeit seinen ganzen Frust gegenüber der Klafki-Pädagogik und der SPD-Bildungspolitik, seine ganzen Vorurteile, „heruntergeschrieben“. OK, aber mit empirischer Forschung hat das nichts zu tun.

Wie lernt man schon im Anfängerkurs für Statistik: Zwischen der Anzahl der Störche und der Geburtenhäufigkeit besteht eine positive Korrelation: Ergo, so CB: „Die Störche bringen die Kinder.“

Dazu ein „Zusatz“: Wie viele werden sich bar jeder Kenntnisse in empirischer Sozialforschung der Meinung des in der Fußnote 2 zitierten Teilnehmers anschließen:

„In den 1960er setzte sich, so weist eine Studie von Christian Böhm nach, die Pädagogik Wolfgang Klafkis in allen Ländern durch. ... Sie fordert faktisch einen erziehungs-, leistungs- und wissensfreien Unterricht. ... Je geringer die Klafki-Nähe, desto besser schneidet das Bundesland bei PISA ab. Mehr noch: Böhm weist nach, dass, je länger die SPD in einem Bundesland Regierungsverantwortung getragen hat, desto größer ist dessen Klafki-Nähe und desto schlechter ist dessen Bildungssystem.“

Jedoch auch diese Leser müssen lernen: Die Störche bringen keine Kinder!