

Richard Münch

## Braucht die Soziologie einen neuen Positivismusstreit? Zum instrumentellen und reflexiven Gebrauch der Soziologie

**Zusammenfassung:** In diesem Aufsatz wird an Adornos und Habermas' Kritik an der positivistischen Soziologie und ihrer Umsetzung in Sozialtechnologie erinnert. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Anwendung sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Wissens in der Praxis in das Dilemma der Störung durch Nebenfaktoren und der Erzeugung von nicht intendierten Effekten gerät. Beratung, Benchmarking und Ranking sowie die PISA-Studie der OECD werden als Beispiele behandelt.

Schlagwörter: Positivismusstreit, angewandte Sozialforschung, reflexive Soziologie

### **Does Sociology need a new dispute on positivism? About the instrumental and reflexive use of sociology**

**Abstract:** The article reminds of Adorno's and Habermas' old critique of positivist sociology and their application in social technology. It is being emphasized that the application of social and behavioural science knowledge in practice runs in the dilemma of disturbing side-factors and unintended effects. Consulting, benchmarking and rankings as well as the PISA-study of the OECD are treated as examples.

Keywords: positivist dispute, applied social research, reflexive sociology

### **Einleitung: Die alte Frankfurter Kritik am Positivismus**

Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie ist schon lange her, man könnte glauben so lange, dass er vergessen ist. Genau betrachtet, hätte man im Oktober des vergangenen Jahres das 50-jährige Jubiläum der Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Tübingen feiern können, auf der Karl Popper und Theodor W. Adorno über die Logik der Sozialwissenschaften referierten und damit den Positivismusstreit initiierten, zu dem Hans Albert und Jürgen Habermas die weiteren einschlägigen Beiträge beige-steuert haben (Adorno et al. 1969). Den Frankfurter Kritikern Adorno und Habermas ging es im Kern darum, die in einer positivistisch verfahrenen Sozialforschung versteckte instrumentelle Herrschaft über den Menschen aufzudecken. Dagegen vertraten Popper und Albert das Konzept eines Kritischen Rationalismus, der sich einer derartigen ideologischen Verblendung enthoben glaubte. Nach diesem Konzept stellt eine werturteilsfrei vorgehende Sozialwissenschaft Wissen über Kausalzusammenhänge bereit, das sich zu beliebigen Zwecken einsetzen lässt, über die nicht in der Wissenschaft, sondern in der politischen Arena zu entscheiden ist. Die normative Begründung von Zweckset-

zungen der Wissenschaft zu übertragen, erschien den Kritischen Rationalisten Popper und Albert als Einfallstor für ihre politische Instrumentalisierung, weil sie mit Max Weber davon überzeugt waren, dass sich normative Fragen des richtigen oder guten Lebens nicht mit wissenschaftlichen Mitteln, auf jeden Fall nicht mit den Mitteln einer Kausalzusammenhänge aufdeckenden positiven Wissenschaft beantworten lassen.

Habermas (1992) hat später die Diskursethik als ein kritisches Begründungsverfahren eingeführt, die er zu Recht als eine philosophische Disziplin und nicht als Sozialwissenschaft verstanden hat. Damit hat auch Habermas anerkannt, dass die Sozialwissenschaften über kein Instrumentarium verfügen, mit dem sich normative Fragen entscheiden lassen. Aber darum ging es den Vertretern der Kritischen Theorie, Adorno und Habermas, im Positivismusstreit im Kern nicht wirklich. Was sie vielmehr stark machen wollten, war die Reflexion über die latent wirksamen Erkenntnisinteressen der positivistischen, insbesondere quantitativen Sozialforschung und über die Folgen ihrer Umsetzung in Sozialtechnologie für die gesellschaftliche Lebenswelt. Es sollte erkennbar gemacht werden, dass die Sozialforschung in einem Wirkungszusammenhang steht, der weit über die bloße Bereitstellung von Kausalwissen für beliebige, politisch zu debattierende und zu entscheidende Zwecke hinausgeht (Habermas 1968a, 1968b).

## Die Politik der Sozialtechnologie

Wie Habermas (1969: 186-191) etwa in seinem Aufsatz »Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik« dargelegt hat, ist die technologische Umsetzung von Kausalwissen stets ein Eingriff in gesellschaftliche Lebenswelten, der zu ihrer unreflektierten Veränderung führt. Es müssen Wirkungen von Kausalfaktoren überhaupt erst einmal als Zwecke gesetzt werden, und die Ursachen müssen bei ihren Einsätzen als Mittel selbst als Zwecke verstanden werden, um sich darüber klar zu werden, ob sie überhaupt gewünscht sind. Die Wirkung des Kausalzusammenhangs muss nicht identisch sein mit einem in der Praxis schon verfolgten Zweck. Allein weil das Kausalwissen zur Verfügung steht, kann es dann bei dessen technologischer Umsetzung zu einer Zielverschiebung kommen, um dem Interesse an der Erzeugung einer Wirkung zu dienen. Das geschieht aber bei der technologischen Umsetzung von Kausalwissen nicht zwangsläufig und schon gar nicht immer im politischen Raum, sondern in einem Kontext, den Ulrich Beck (1986: 329-357) als Subpolitik kategorisiert hat, das heißt im politisch nachgeordneten Verwendungszusammenhang von wissenschaftlichem Wissen. Dabei wird die stattfindende Zielverschiebung nicht als solche identifiziert, sondern in der Regel als eine Annäherung an ein schon gegebenes, nicht weiter zu debattierendes Ziel.

Beim Mitteleinsatz ist die Frage, ob er gegen gegebene Normen verstößt, mit anderen Zielen im Konflikt steht und außer der beabsichtigten Kausalwirkung nicht-intendierte Nebenfolgen hat. Darüber besteht häufig kein ausreichendes Wissen, weil das zur Anwendung gebrachte Kausalwissen aus einem kontrollierten wissenschaftlichen Verfahren stammt, in dem die Zahl der möglichen Kausalzusammenhänge auf ein Minimum reduziert werden muss, um zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen. Bei ihrer technologi-

schen Umsetzung in der sozialen Praxis besteht diese Vereinfachung jedoch nicht. Es ergeben sich eine Vielzahl von Interaktionseffekten mit einer Vielzahl von wirksamen Faktoren, die bei der Ermittlung des Kausalwissens im wissenschaftlichen Verfahren ausgeklammert wurden. Diese Interaktionseffekte können die beabsichtigte Kausalwirkung direkt stören, verändern oder ganz zunichte machen. Die praktische Anwendung von artifiziell erzeugtem Kausalwissen kann deshalb verheerende Folgen hervorrufen.

In den Naturwissenschaften ist es deshalb üblich geworden, umfangreiche Erprobungstests durchzuführen, bevor neue technologische Mittel zum Einsatz kommen. Dem Genehmigungsverfahren von Arzneimitteln gehen stets lange Testphasen voraus. Trotzdem kommt es auch dabei immer wieder zu nicht genau vorhergesehenen Nebenwirkungen. Beim Einsatz von sozial- und verhaltenswissenschaftlichem Wissen, zu dem auch das wirtschaftswissenschaftliche Wissen zählt, geschieht das jedoch – wenn überhaupt – in einem höchst bescheidenen und in der Regel wenig verlässlichen Umfang. Dementsprechend ist das Unwissen über die Wirkungen der Umsetzung dieses Wissens sehr groß. Daraus folgt auf der einen Seite, dass die Anleitung der sozialen Praxis durch sozial- und verhaltenswissenschaftliches Wissen besonders häufig, wenn nicht sogar immer zu unerwünschten Ergebnissen führt, die Praxis sich so verändert, wie es gar nicht gewünscht ist. Die weitere Folge dieses Dilemmas der sozial- und verhaltenswissenschaftlich angeleiteten Praxis ist die rasche Abfolge von Reform und Reform der Reform. Auf der anderen Seite bleiben aber viele Nebenfolgen auch wieder aufgrund von mangelndem Wissen im Nebel. Man sieht sie gar nicht, auf jeden Fall nicht unmittelbar nach dem Einsatz von neuem, wissenschaftlich begründetem Wissen, sondern erst viel später, wenn es schon zu spät ist.

Auf jeden Fall trägt die verstärkte Anwendung von sozial- und verhaltenswissenschaftlichem Wissen große Unsicherheit in die gesellschaftliche Praxis hinein. Es wächst paradoxerweise das Unwissen mehr als das Wissen, weil jedes Wissen über einen einzelnen Kausalzusammenhang von Nichtwissen über eine viel größere Zahl von Nebenfolgen begleitet wird, die sich aus dessen Einsatz in der Praxis ergeben (Jokisch 1981; Japp 1997; Wehling 2001; Lau/Böschchen 2001). Die Folge der Expansion der Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist die große Verunsicherung über die Gestaltung der gesellschaftlichen Praxis. Dass diese Verunsicherung mit dem zunehmenden Einsatz sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Wissens so enorm wächst, liegt an der grundsätzlichen Differenz zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen, die bei diesen Disziplinen besonders stark zu Buche schlägt. Erfahrungswissen ist in der Praxis verwurzelt und kennt deren komplexen Wirkungszusammenhänge aus unmittelbarer Anschauung. Es ist darauf spezialisiert, ist aber auch nur in einem konkreten Kontext gültig und nicht auf andere Kontexte übertragbar, weil dabei dieselben unbekannteren Interaktionseffekte wie beim Einsetzen von wissenschaftlichem Wissen auftreten. Erfahrungswissen ist auch unmittelbar mit den normativen Prinzipien und Regeln einer Praxis verwoben. Es ist normativ durchtränkt und hat selbst verbindlichen Charakter. Demnach wird es in der Regel nicht hinterfragt. Die jeweils damit einhergehenden Nebenfolgen werden entweder in Kauf genommen oder ignoriert. Sie stellen sich wegen der normativen Einbettung des angewandten Erfahrungswissens nicht als Problem dar. Kennzeichen einer durch Erfahrungswissen

geprägten sozialen Praxis ist deshalb die große Sicherheit darüber, dass sie die richtige ist. Sicherheit hat dabei zwei sich ergänzende Seiten. Auf der einen Seite resultiert sie aus dem tatsächlichen Wissen über die komplexen Zusammenhänge einer konkreten Praxis, auf der anderen Seite ergibt sie sich aus der normativen Einbettung des Erfahrungswissens, das dem Fragen nach Zweck, Mittel und Nebenfolgen enge Grenzen setzt.

All diese sicherheitsverbürgenden Eigenschaften fehlen dem Einsatz von wissenschaftlichem und in verstärktem Maße dem Einsatz von sozial- und verhaltenswissenschaftlichem Wissen. Dieses Wissen stellt das Erfahrungswissen der Praxis in Frage, ohne allerdings dessen Sicherheit durch eine eigene Sicherheit ersetzen zu können. Im Horizont der expandierenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften verliert alles Erfahrungswissen seine Gültigkeit und alle gegebene Praxis ihre Verbindlichkeit. Es wird als sogenanntes anekdotisches Wissen abgewertet. Zurück bleibt nichts als Unsicherheit.

### Wissenschaftliche Beratung

Infolge der verunsichernden Effekte der zunehmenden Anwendung sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Wissens steigt die Nachfrage nach neuen Instrumenten der Verringerung von Unsicherheit. Diesen Bedarf deckt zum Beispiel Beratung. So ist die enorme Expansion des Marktes für Beratung zu erklären, abzulesen an der Überschwemmung des Büchermarktes mit Ratgeberliteratur und an der explodierten Zahl von Beratungsfirmen sowie am Wachstum ihrer Umsätze. Auch der Einsatzbereich der Beratung ist ubiquitär geworden. Er ist schon längst nicht mehr auf die Wirtschaft beschränkt, sondern hat inzwischen alle Lebensbereiche erfasst. Aber auch die Beratungsbranche ist mit dem Paradox des überproportionalen Wachstums von Nichtwissen mit zunehmender Beratung konfrontiert. Sie trägt nichts anderes als Unsicherheit erzeugendes sozial- und verhaltenswissenschaftliches Wissen in die Praxis hinein. Deshalb erzeugt sie zu ihren eigenen Gunsten mit jedem Akt der Beratung neuen Beratungsbedarf und schafft sich so in einem spiralförmigen Prozess ihre eigene Nachfrage immer wieder neu. Sie erzeugt genau das, was den Ruf nach ihr erklingen lässt: Unsicherheit.

Wie wir gesehen haben, ist diese Unsicherheit insbesondere bei der Anwendung von sozial- und verhaltenswissenschaftlichem Wissen nicht mit wissenschaftlichem Wissen per se zu beseitigen. Es bedarf deshalb anderer Instrumente der Unsicherheitsreduktion. Diesen Bedarf erfüllen Modeströmungen des Beratungswissens, die sich global ausbreiten und aufgrund ihrer bloßen Ausbreitung die soziale Praxis unter isomorphischen Anpassungsdruck setzen. Modeströmungen sind Glaubenssysteme auf Zeit und reduzieren nur vorübergehend Unsicherheit, bis sie von der nächsten Modeströmung abgelöst werden (Kühl 2000). Glaubenssysteme benötigen Verkünder und Verbreiter wie wir es von den Religionen kennen. Gut zu beobachten ist das an den Managementlehren (Schmidt-Wellenburg 2009). Verkünder agieren zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie bündeln ihre Lehre in einem Bestseller, der zur Pflichtlektüre aller Unternehmensberater wird. Die Unternehmensberater spielen die Rolle der Verbreiter. Sie sorgen dafür, dass die Lehre überall zur Anwendung kommt. Charakteristisch für die Verkündung und Ver-

breitung der Managementlehren ist das Fehlen einer festen kirchlichen Organisation. Stattdessen handelt es sich um einen Markt, auf dem Verkünder wie buddhistische Gurus Schüler um sich scharen, um sie auf der Suche nach Wissen und Erlösung zu unterrichten. Gurus sind große Lehrer. Alle, die von ihnen gelernt haben, sorgen als kleine Gurus für die Verbreitung der Lehre. Die Schüler müssen in den Besitz des richtigen Wissens gebracht werden, um zur Erlösung zu gelangen. Dabei kommt es nicht auf eine reale Mittel-Zweck-Relation an, sondern auf die Umgestaltung des Denkens und der Sicht auf die Welt. Nur wer das richtige Denken hat, gelangt zur Erlösung. Genau genommen ist das richtige Denken schon die Erlösung.

Mit dem richtigen Denken ist man per se auch auf dem richtigen Weg zur Erlösung, gleichviel, was tatsächlich geschieht. Genau so funktionieren auch Managementlehren. Die paradoxe Steigerung von Nichtwissen beim Einsatz von sozial- und verhaltenswissenschaftlichem Wissen wird dadurch ausgeblendet, dass die Lehren nicht einfach Mittel zur Erreichung bestimmter Zwecke bereitstellen, sondern das Denken verändern und eine neue Sicht auf die Welt vermitteln. Allein das wird schon als Erfolg gewertet. Misserfolge im realistischen Sinne verfehlter Ziele werden dann weniger dem Einsatz falscher Mittel, sondern falschem Denken und mangelnder Bereitschaft, die Lehre anzunehmen, zugerechnet. Nur wenn an die neuen Instrumente des Managements geglaubt wird, helfen sie, die vorgesehenen Ziele zu erreichen. In der Tat ist im Falle von Misserfolgen die typische Auskunft der Management-Gurus, dass es am mangelnden Glauben an die Lehre und damit auch an der ungenügenden Konsequenz bei ihrer Umsetzung gelegen hat. Wie wir daran sehen, geraten wir bei der technologischen Umsetzung sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Wissens mitten in das Reich religiöser Daseinsbewältigung, wobei das Fehlen einer Kirche dafür sorgt, dass eine Vielzahl von Gurus miteinander um Schüler konkurrieren und dadurch eine erhebliche Dynamik das Feld der Praxis beherrscht. Sie zeigt sich in der raschen Abfolge von Modeströmungen.

Eine zwischen Beratung und Forschung stehende Form der Erzeugung und Reduktion von Unsicherheit durch die Umsetzung von sozial- und verhaltenswissenschaftlichem Wissen ist die enge Kopplung von wissenschaftlicher Forschung und gesellschaftlicher Praxis nach Mode 2 der Produktion wissenschaftlichen Wissens, der sich von Mode 1 der Trennung beider Sektoren unterscheidet (Gibbons et al. 1994). Für die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Forschung bedeutet das, dass sie von einem besonderen Interesse an der Umsetzung ihrer Ergebnisse in der Praxis geleitet wird. Die Auftragslage wird durch die weitere Nachfrage nach Forschungsergebnissen und Dienstleistungen bestimmt. Dadurch gleicht sich die angewandte Sozial- und Verhaltensforschung der wissenschaftlichen Beratung der Praxis an, ohne dass explizit Berater zwischen Forscher und Anwender eingeschaltet sind. So wird der Forscher zum Vermarkter seiner Forschungsergebnisse. Umso mehr muss ihm daran gelegen sein, das Scheitern seiner Mission durch Interaktionseffekte, die weit über das kontrollierte Wissen hinausgehen, zu verhindern. Um dabei erfolgreich zu sein, muss er weniger Mittel zur Verwirklichung gegebener Zwecke bereitstellen, als vielmehr das ganze Denken beeinflussen und die Übernahme des neuen Denkens zum Beweis des Erfolgs machen. Auch dabei muss nach den Worten Max Webers (1973: 611) ein Stück weit das Opfer des Intellekts erbracht werden. Soweit sich

die Rezipienten das neue Wissen angeeignet haben, befinden sie sich im Wahren, das sie die Welt in neuer Weise sehen lässt und schon als Erfolgsbeweis gilt. Die Verwissenschaftlichung der Governance verschiedenster Funktionsbereiche lebt demnach in hohem Maße von Mechanismen, die Unsicherheit mittels Glaubenssätzen reduzieren.

## Benchmarking und Ranking

Eine in unserer Gegenwart zunehmend bedeutender gewordene Form der Reduktion von wissenschaftlich erzeugter Unsicherheit sind Verfahren des Benchmarkings und des Rankings von Individuen, Organisationen und ganzen Staaten hinsichtlich bestimmter Leistungsindikatoren. Durch Benchmarking wird ein Wettbewerb um Leistungserbringung geschaffen, bei dem sich eine sogenannte *best practice* derjenigen herausbildet, die am erfolgreichsten sind, das heißt, festgesetzte Leistungsindikatoren am weitreichendsten erfüllen (Camp 1989). Rankings halten das Ergebnis von Benchmarking-Prozessen in Ranglisten fest. Dann leiten sie sich aus Benchmarking-Prozessen ab. Sie können aber auch direkt Leistungsindikatoren bestimmen, anhand derer Individuen, Organisationen oder Staaten in eine Rangfolge gebracht werden. In der Folge fangen die in unterschiedliche Ränge eingestufteten Akteure an, danach zu schauen, wie sie ihren Rang verbessern können. Dadurch wird die Erfüllung der im Ranking gesetzten Leistungsindikatoren zum primären Ziel. Die Praxis der Akteure an der Spitze der Rangliste wird zum Vorbild für die weiter unten platzierten Akteure. Was sie tun, wird implizit zur *best practice*. Die schlechter platzierten Teilnehmer hoffen, durch Nachahmung zum Erfolg zu kommen.

Auch beim Benchmarking und Ranking ist die Wissenschaft mit im Spiel. Sozialwissenschaftler setzen Erhebungsinstrumente ein und definieren Leistungsindikatoren, um Daten zu generieren, die dann wiederum mit sozialwissenschaftlichen Methoden ausgewertet werden. Auch dabei finden Setzungen mit der normativen Kraft des Faktischen statt. In aller Regel ist die Praxis wesentlich komplexer als die Messinstrumente vorgeben (Raas 2005; Münch 2011). Es muss zwangsläufig Komplexität reduziert werden, um die Sache handhabbar zu halten und überhaupt zu fixierbaren Rangunterschieden gelangen zu können. Auf diesem Wege bilden die gesetzten Leistungsindikatoren eine Realität *sui generis*, die in dem Maße, in dem sie die Aufmerksamkeit von Beobachtern und Akteuren auf sich zieht, zugleich die Praxis so verändert, dass sie nur noch auf das ausgerichtet wird, was im Leistungstest zählt. So werden unter der Hand, ohne politische Debatte neue Ziele gesetzt, die von den ursprünglichen Zielen mehr oder weniger weit abführen, ohne dass dies direkt zu Bewusstsein gelangen muss. Es werden Fakten mit normativer Kraft geschaffen. Die Welt der Rankings ist dann die Welt der Praxis selbst. Auch hier werden nicht einfach Mittel (Benchmarking, Rankings) eingesetzt, um gegebene Ziele der Praxis zu erreichen. Vielmehr findet weitgehend unter der Hand eine Zielverschiebung statt. Die Praxis ist nicht mehr auf ihre ursprünglichen Ziele eingestellt, sondern auf das neue Ziel des Aufstiegs im Rang. Dabei wird stillschweigend unterstellt, dass damit auch die ursprünglichen Ziele besser erreicht werden. Das ist aber keineswegs sicher.



Aufgrund der unvermeidlichen, unkontrollierten Interaktionseffekte kann das Erreichen der ursprünglichen Ziele sogar verhindert werden.

Interaktionseffekte treten zwangsläufig auf, wenn versucht wird, Best-Practice-Modelle aus dem Kontext, in dem sie zum Erfolg geführt haben, in andere Kontexte zu übertragen. Sie können leicht vereiteln, dass im neuen Kontext dieselben Erfolge erzielt werden wie im ursprünglichen, und sie können ebenso leicht verhindern, dass vorher erreichte Ziele weiterhin erreicht werden. Vielfach entstehen Hybride, die weder die neuen noch die alten Ziele verwirklichen, dafür aber andere Konsequenzen haben, die erwünscht aber auch unerwünscht sein können. Weil vieles im Nebel des Unwissens verborgen bleibt, wird den Akteuren noch nicht einmal klar, was überhaupt geschieht. Wieder zeigt sich das Paradox der Erzeugung von mehr Unsicherheit durch vermeintlich sicheres Wissen. Und wieder bedienen religiöse Angebote die Nachfrage nach Unsicherheitsreduktion. In diesem Fall ist es der Glaube an die wissenschaftliche Objektivität von Benchmarking und Ranking.

Hinter dem Schleier der Objektivität von Zahlen und der Methodik ihrer Erzeugung bleibt verborgen, von wie vielen, aus keinem allgemeinen Gesetz ableitbaren Entscheidungen die Ergebnisse abhängen, wie weit diese von dem entfernt sind, was sie nur zu messen vorgeben, wie weitgehend sie die Praxis nach ihren eigenen Kriterien umgestalten und dadurch eine alle Aufmerksamkeit auf sich ziehende Realität *sui generis* schaffen. Benchmarking und Ranking setzen an die Stelle der alten Lebenswelt eine neue, artifiziell konstruierte Welt, die Orientierung im Alltagshandeln bietet. Auch sie erzeugen zunächst Unsicherheit, indem sie die alte Ordnung aus den Angeln heben, um sie wieder dadurch zu reduzieren, dass sie den Horizont des Denkbaren auf wenige Parameter einschränken. Im Vergleich zu den Managementlehren sind sie weniger anfällig für Modeströmungen, weil sie die Realität selbst erzeugen, die sie zu messen vorgeben und zu verbessern helfen sollen.

## PISA

Besonders wirksam sind die Glaubensziele der verwissenschaftlichten sozialen Praxis, wenn sie von einem Monopol verwaltet werden. In der Weltgesellschaft muss es sich um ein weltweites Monopol handeln. Ein gutes Beispiel für ein solches weltweites Monopol ist die alle drei Jahre durchgeführte PISA-Studie. In der Studie werden die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Lesen ihrer Muttersprache, in Mathematik und in Naturwissenschaft gemessen (Münch 2009: 29-91; OECD 2010). Auch an dieser Studie ist leicht festzustellen, dass das Messen von Kompetenzen mehrfach Selektionen vornimmt, die stets anders getroffen werden könnten. Die Beschränkung auf Grundkompetenzen in den drei genannten Bereichen ist der kleinste gemeinsame Nenner einer Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtskulturen. Das bringt den Test sehr nahe an die Ermittlung des Intelligenzquotienten und allgemeiner Kompetenzen der Schüler heran, die weitgehend schon vor dem Schulbesuch durch Geburt und Erziehung im Elternhaus ausgeprägt werden und durch den Unterricht nur noch in einem sehr beschränkten Maß be-

einflusst werden können (Rindermann 2007). Diese Reduktion von Komplexität zwecks Herstellung von Vergleichbarkeit zwischen sehr unterschiedlichen Unterrichtskulturen geht so weit, dass in allen drei Bereichen eben nicht Wissen, sondern einander sehr ähnliche Grundkompetenzen der Bewältigung eines bestimmten Typs von Aufgaben überprüft werden. Dementsprechend besteht eine sehr hohe Korrelation zwischen den gemessenen Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Infolgedessen weiß man mit dem Ergebnis in der Lesekompetenz eigentlich schon alles. Was gemessen wird, könnte man als Testintelligenz bezeichnen.

Die Beschränkung auf Testintelligenz ist indessen gar nicht so kulturneutral, wie sie sich gibt. Sie bevorzugt nämlich solche Unterrichtskulturen, deren Curriculum auf das Trainieren dieser Grundkompetenzen fokussiert ist und deren Unterricht voll und ganz von der Vorbereitung auf Leistungstests in diesen Kompetenzen dominiert wird. Dagegen sind solche Unterrichtskulturen im Nachteil, die auf die Aneignung von ausdifferenziertem Wissen in einem breiteren Spektrum von Fächern ausgerichtet sind. Mit Fremdsprachen, Geschichte, Religion, Kunst, Musik, Geographie und einem in Physik, Chemie und Biologie ausdifferenzierten naturwissenschaftlichen Unterricht sind beim PISA-Test keine Punkte zu gewinnen. Der Test entspricht dem angelsächsischen Konzept der Vermittlung einer elementaren ›literacy‹ in Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften, aber nicht dem deutschen, auf differenzierten Wissenserwerb in einem breiten Spektrum von Fächern ausgerichteten Konzept (Münch 2009: 39-53). Englischsprachige Länder ziehen allein schon aus ihrem weitgehenden Verzicht auf Fremdsprachenunterricht einen großen Vorteil, Länder, die darauf Wert legen, haben einen Nachteil.

Wir sehen daran, dass PISA nicht einfach kulturneutral Kompetenzen misst, sondern eine eigene Testkultur erzeugt, die zum globalen Muster für alle wird, die an dem Test teilnehmen und dabei gut abschneiden wollen. Und das sind in der Tat immer mehr Länder geworden. Hatten in der ersten Runde von 2000 noch 31 Länder teilgenommen, sind es 2009 schon 74 gewesen. Für sie alle ist ›Teaching to the test‹ die entscheidende Erfolgsbedingung für das Bildungssystem geworden. Auf diese Weise misst PISA nicht einfach, wie gut die teilnehmenden Länder ihre ursprünglich in kultureller Souveränität gesetzten Bildungsziele erreichen. Der Test erzeugt vielmehr eine neue Wirklichkeit der Bildung, die globale Geltung beansprucht und die für alle die gleichen Maßstäbe setzt. Er ist nicht nur ein Mittel, um gegebene Ziele zu erreichen, sondern setzt selbst neue Ziele für alle in gleicher Weise. Das geschieht hinter dem Rücken der Politik in der scheinbaren Neutralität eines irrtümlicherweise für kulturneutral gehaltenen Leistungsvergleichs von Bildungssystemen. Es ist Politik hinter dem Schleier wissenschaftlicher Objektivität.

Welch gravierende kulturverändernde Konsequenzen diese Art von Politik im Gewande wissenschaftlicher Objektivität haben kann, offenbart ein Blick auf die PISA-Rangliste. Ganz oben auf dieser Rangliste stehen, mit der einzigen Ausnahme Finnlands, asiatische Länder, nämlich Shanghai-China, Hongkong-China, Südkorea und Singapur, deren Bildungssystem ganz auf Drill und Leistungstests ausgerichtet ist. Und folgen wir einer Studie zum Bildungssystem Finnlands, dann leistet auch dort wie in den asiatischen Ländern der Respekt vor der unangefochtenen Autorität der Lehrer einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg beim PISA-Test (Simola 2005). Die Schülerinnen und Schüler in den



asiatischen Ländern sind Woche für Woche in Schule, Nachhilfeinstitut und zuhause von frühmorgens bis in den späten Abend mit der Vorbereitung auf Tests beschäftigt. Für Nachdenken über das Gelernte oder gar für Diskussionen darüber besteht keine Zeit. Es gibt überhaupt keinen Freiraum, in dem sich Kreativität entfalten kann.

Auf diese Weise werden gut funktionierende Lernmaschinen herangezogen, aber keine Persönlichkeiten, die zu kreativen Leistungen fähig sind. Das passt in die von Konfuzius begründete Lernkultur, nach der sich die Anwärter auf Beamtenstellen durch das Auswendiglernen literarischer Texte qualifizieren mussten (Weber 1972: 395-430). Das konfuzianische Prüfungssystem hat in China seit dem 7. Jahrhundert n. Chr. regimetreue Beamte ausgebildet. Entscheidend für sie ist die Reproduktion der Schriften, nicht ihre Interpretation oder gar Veränderung. So konnte die traditionelle Wissensordnung ohne wesentliche Veränderung von Generation zu Generation weitergegeben werden. Die Wissensordnung bildet ein im Gleichgewicht befindliches Ganzes, das nur so weit erhalten bleibt, als potentielle Störungen von vornherein ausgeschaltet werden. Deshalb müssen die Schüler die Texte auswendig lernen, ohne darüber zu reflektieren. Jede Frage ist schon eine Quelle der Störung, von der die Wissensordnung durcheinander gebracht wird. Deshalb ist der Konfuzianismus eine Kultur der Weltanpassung, der Max Weber (1972: 512-536) diametral die westliche Kultur der Weltbeherrschung entgegengesetzt und im asketischen Protestantismus verortet hat. Die Aufklärung hat diese Kultur der Weltbeherrschung säkularisiert und ihr noch die entscheidende Wende zu einer Kultur des Infragestellens von allem vorhandenen Wissen gegeben. Kennzeichen dieser Kultur ist die Kritik als Quelle des Erkenntnisfortschritts. Zu ihr gehört ein Unterricht, für den die Entwicklung von Kritikfähigkeit das oberste Ziel ist. Das ist genau das Gegenteil einer Unterrichtskultur, die ganz auf die Vorbereitung auf Leistungstests eingestellt ist.

Vergleichende Leistungstests sind ohne ein hohes Maß der Standardisierung nicht möglich. Je mehr Schulklassen in ein und demselben Test miteinander verglichen werden, umso weiter muss die Standardisierung getrieben werden, umso flächendeckender muss der Unterricht die zentral definierten Standards eintrainieren und umso weniger Freiraum für die Unterrichtsgestaltung, für Fragen, Kritik und die Entfaltung von Kreativität bleibt dann noch übrig.

In den USA hat man in zwei Stufen, zunächst nach dem Bildungsbericht »A Nation at Risk« von 1983, dann mit George W. Bushs Programm »No Child Left Behind« (NCLB), versucht, durch den verstärkten Einsatz von zentralen Leistungstests in der Muttersprache und in Mathematik bei gleichzeitiger Erweiterung der Schulautonomie, der freien Schulwahl und der Errichtung von sogenannten *Charter schools* als konkurrierende Alternative zu den öffentlichen Schulen, Fortschritte in der Bildung der Heranwachsenden zu erzielen. Nimmt man das Abschneiden der USA beim PISA-Test als Maßstab, dann sind alle diese Maßnahmen bislang ohne Erfolg geblieben. Die USA gehören mit den anderen angelsächsisch geprägten Ländern zu denjenigen Testteilnehmern, die trotz Umstellung ihres Schulsystems auf das neoliberale Programm erweiterter Schulautonomie, freier Schulwahl und zentraler Leistungstests von 2000 bis 2009 entweder kaum Fortschritte erzielt haben oder sogar Rückschritte hinnehmen mussten. Vermutlich sind die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Spitzengruppe der asiatischen Länder immer

noch nicht diszipliniert genug, um sich ganz dem Programm eines reproduktive Intelligenz belohnenden Testregimes zu unterwerfen.

Angesichts dieses Misserfolgs regt sich in den USA der Widerstand gegen das Testregime und die davon profitierende Testindustrie, und es werden Stimmen laut, die auf die Flurschäden verweisen, die es verursacht hat. Eine besonders scharfe Kritikerin ist Diane Ravitch (2010), die ursprünglich in der Bush-Administration das Programm maßgeblich vorangetrieben hat. Angesichts der ernüchternden Berichte von Bildungsexperten hat sie eine Kehrtwende vollzogen und brandmarkt das Testregime als Totengräber einer auf umfassende Bildung und die Entfaltung kreativer Fähigkeiten setzenden Kultur.

An dieser Stelle wird erkennbar, wie viel politische Brisanz in einem internationalen Leistungsvergleich steckt, der scheinbar kulturneutral die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in der muttersprachlichen Lesekompetenz, in Mathematik und in Naturwissenschaften misst. Angesichts der Tatsache, dass der Test die Kultur des Konfuzianismus zum globalen Vorbild macht, an der sich die anderen Bildungskulturen zu messen haben, ist hier nicht weniger als eine stille Kulturrevolution zu beobachten, die Grundpfeiler der westlichen Kultur der Aufklärung aus ihrer Verankerung im Bildungssystem reißt. Trotzdem ist nicht zu erkennen, dass sich breiter Widerstand dagegen formiert. Das liegt an der Restrukturierung symbolischer Macht in Fragen von Kultur und Bildung. Traditionell lag sie in den Händen der nationalen Lehrerverbände. Das hat sich mit der Einrichtung von PISA und der Durchführung des Tests durch ein Konsortium von fünf Unternehmen der globalen Testindustrie alle drei Jahre im Auftrag der OECD grundlegend geändert.

Das PISA-Konsortium ist als ein globales Monopol zu verstehen, dem es im Verein mit seinen nationalen Repräsentanten gelungen ist, globale Definitionsmacht in Fragen der Bildung auszuüben, dem die ihrer jeweiligen Bildungstradition verpflichteten Lehrerverbände nichts Gleichwertiges entgegensetzen können, um die symbolische Macht von PISA zu brechen. PISA arbeitet mit dem Schleier wissenschaftlicher Objektivität, der die Lehrerverbände nur Erfahrungswissen aus der Praxis entgegensetzen können (Kraus 2005). Dieses Wissen wird von den Bildungsforschern von vornherein als bloß ›anekdotisch‹ abgetan, auf dem sich kein ›wissenschaftlich‹ begründeter Unterricht aufbauen ließe. Dabei wird stillschweigend das Dilemma übergangen, dass wissenschaftliches Kausalwissen in der Praxis aufgrund vielfacher Interaktionseffekte nie genau diejenigen Ergebnisse hervorbringt, die unter den stark eingeschränkten Bedingungen kontrollierter wissenschaftlicher Verfahren erzielt werden. Und es wird die ganze Politik verschwiegen, die hinter dem Schleier scheinbarer wissenschaftlicher Objektivität verborgen ist. Das Regime der wissenschaftlich angeleiteten Governance von Bildung, Schule und Unterricht stützt demnach seine Herrschaft auf ein globales Monopol in der Definition von Bildung, für das es keine ernstzunehmende Konkurrenz gibt. Es wird getragen durch dessen Umsetzung mittels nationaler Repräsentanten und durch einen kaum zu durchschauenden Schleier der wissenschaftlichen Objektivität. Der darauf aufbauenden symbolischen Macht können die alten Inhaber der Herrschaft über die Bildung – die Lehrerverbände – nur noch ›anekdotisches Wissen‹ ohne Wert in der neuen Welt der Bildung entgegensetzen.

PISA bedient außerdem eine Regierungstechnik, die durch das Operieren mit Zahlen die in einer Gesellschaft ohne Grenzen verlorene Sicherheit wiederzugewinnen versucht (Foucault 2006; Power 1997; Miller und Rose 2008). Wenn jede lebensweltlich verankerte Praxis vor dem Horizont des weltweiten Benchmarkings ihre traditionale Legitimität einbüßt, dann bieten Zahlen und darauf aufgebaute Rankings eine Art Ersatzsicherheit. Die Regierung weiß wieder, was zu tun ist. Es genügt, PISA-Punkte zu sammeln, um nachweisen zu können, was für die Bildung der Heranwachsenden getan wird. PISA ist ein Sicherheitsdispositiv der offenen Bildungswelt ohne nationale Grenzen. Dazu kommt das Sicherheitsdispositiv der Akkumulation von Humankapital, das die Wettbewerbsfähigkeit jedes Einzelnen und der ganzen Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb gewährleistet. PISA unterstützt das Programm der neoliberalen Gouvernementalität und gewinnt dadurch an Legitimität. Es ist ein Vergleichstest, anhand dessen eine Regierungstechnik praktiziert werden kann, die auf die Selbstbehauptung des Einzelnen auf offenen Märkten statt auf den Schutz vor diesen Märkten durch wohlfahrtsstaatliche Instrumente der kollektiven Daseinsvorsorge setzt. Homolog dazu wird aus dem Vergleichstest abgeleitet, dass neoliberal regierte Schulsysteme mit Schulautonomie, freier Schulwahl und zentralen Leistungstests bei PISA besonders gut abschneiden. Dabei wird allerdings übersehen, dass diese Programmatik nur in den asiatischen Ländern zu Spitzenenergebnissen führt, wo die Disziplinierung durch Leistungstests besonders stark ausgeprägt ist. In den angelsächsischen Ländern, die als Vorreiter der neoliberalen Governance der Schulen gelten können, ist mit dem Setzen auf diese Programmatik jedoch eine Verschlechterung der PISA-Resultate einhergegangen. Dass daraus keine direkten Schlüsse auf das Versagen dieses Programms gezogen werden, wird wiederum durch die nie genau zu identifizierende Kausalität erleichtert. Man kann sich leicht damit herausreden, dass es nur an der unzureichenden Umsetzung des Programms liegt. In der Tat wird darauf verwiesen, dass das Programm nur in Verbindung mit zentralen Leistungstests wirkt.

Damit sind wir wieder bei der heimlichen Inthronisierung des konfuzianischen Bildungsregimes durch den PISA-Test angelangt. Er prämiert Bildungsregime, die Schülerinnen und Schüler zu Lernmaschinen machen, und bestraft Bildungsregime, die Wissenserwerb in einem breiteren Fächerspektrum mit der Entwicklung von Kritikfähigkeit und größeren Freiräumen für die Entfaltung von Kreativität verbinden. In dem Maße, in dem es PISA gelingt, die Bildungspolitik der Teilnehmerstaaten in seinen Sog zu ziehen, entsteht ein Zirkel der fortlaufenden Selbstbestätigung des Regimes. Weil Bildungserfolg gleichgesetzt wird mit Erfolgen im PISA-Test und homolog konstruierten nationalen Leistungsvergleichen, ist jeder PISA-Test eine Bekräftigung des Regimes. Weil Bildung nur noch in Gestalt von Testintelligenz gedacht werden kann, ist ein gutes Testergebnis eine Bestätigung, dass man sich auf dem richtigen Weg befindet, und ein schlechtes Testergebnis ein Ansporn, es in Zukunft besser zu machen. Niemand kommt noch auf die Idee, dass ein gutes Testergebnis kein Beweis für gute Bildung ist und ein schlechtes Ergebnis kein Beweis für eine schlechte. Was sich nachhaltig verändert hat, ist das Verständnis von Bildung. Mehr lässt sich nicht sagen. Vor allem wissen wir nicht, ob bessere Testergebnisse auch bessere Bildung außerhalb des selbstreferentiellen Bestätigungs-

kreislaufs der PISA-Testreihe mit sich bringt. Es gibt sogar Zeichen für das Gegenteil. Aber im Sog von PISA ist das nicht mehr denk- und artikulierbar.

## Schlussbemerkungen

Am Beispiel PISA können wir erkennen, wie aktuell die alte Frankfurter Kritik am Positivismus ist. Die Warnung, dass die unhinterfragte technologische Umsetzung sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Kausalwissens in die Veränderung der gesellschaftlichen Praxis zu einer Herrschaft des ›Szientismus‹ führt, die sich demokratischer Kontrolle entzieht, ist nach der Erfolgsgeschichte einer expandierenden quantitativen Sozialforschung aktueller denn je. Was vor 50 Jahren noch kleine Ansätze waren, hat sich heute zu einer globalen Industrie der Datenproduktion und -auswertung ausgewachsen, die auf dem Wege der engen Kopplung mit der gesellschaftlichen Praxis zu einem elementaren Bestandteil der Ausübung von Herrschaft mit erheblicher kultur- und gesellschaftsverändernder Kraft geworden ist, aber nicht in ausreichendem Maße als solcher erkannt wird (Herzog 2008; Criblez 2008). Daraus muss man schließen, dass es in der Tat Bedarf an einem neuen Positivismusstreit gibt. Was die Frankfurter Kritik am Positivismus eingefordert hat, gilt es mit einer reflexiven Soziologie zu verwirklichen, die nichts anderes ist als eine Soziologie der Soziologie (Bourdieu/Wacquant 2006). Es ist eine Soziologie, die sich mit ihren eigenen Mitteln über sich selbst aufklärt, nicht mehr und nicht weniger (Beck/Bonß 1989). Das heißt, dass der instrumentelle Gebrauch der Soziologie, der in der angewandten Sozialforschung vorherrscht, dringend der Ergänzung durch ihren reflexiven Gebrauch bedarf.

## Literatur

- Adorno, Theodor W./Albert, Hans/Dahrendorf, Ralf/Habermas, Jürgen/Pilot, Harald/Popper, Karl (1969): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): »Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis«. In: Dies. (Hg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-45.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Camp, Robert C. (1989): *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices that lead to Superior Performance*. Milwaukee/Wisconsin: Quality Press.
- Criblez, Lucien (2008): »Bildungsforschung und Bildungspolitik oder: von überdauernden Problemen der Grenzziehung. Eine Replik auf Walter Herzog«. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30(1), S. 153-166.
- Foucault, Michel (2006): *Geschichte der Gouvernementalität*. 2 Bände Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzmann, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Habermas, Jürgen (1968a): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1968b): *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Habermas, Jürgen (1969): »Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik«. In: Adorno, Theodor W./ Albert, Hans/Dahrendorf, Ralf/ Habermas, Jürgen/Pilot, Harald/Popper, Karl: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 155-191.
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herzog, Walter (2008): »Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik«. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30(1), S. 13-31.
- Japp, Klaus-Peter (1997): »Die Beobachtung von Nichtwissen«. In: *Soziale Systeme* 3(2), S. 289-312.
- Jokisch, Rodrigo (1981): »Die nichtintentionalen Effekte menschlicher Handlungen. Ein klassisches soziologisches Problem«. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 33(3), S. 547-575.
- Kraus, Josef (2005): *Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf*. Wien: Signum.
- Kühl, Stefan (2000): *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglauben im Konzept der lernenden Organisation*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Lau, Christoph/Böschchen, Stefan (2001): »Möglichkeit und Grenzen der Wissenschaftsfolgenabschätzung«. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hg.): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 122-136.
- Miller, Peter/Rose, Nikolas (2008): *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2011). *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.
- Porter, Theodore M. (1995): *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Power, Michael (1997): *The Audit Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Raan, Anthony J.F. van (2005): »Fatal Attraction: Ranking of Universities by Bibliometric Methods«. In: *Scientometrics* 62(1), S. 133-143.
- Ravitch, Diane (2010): *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rindermann, Heiner (2007): »The G-Factor of International Cognitive Ability Comparisons: The Homogeneity of Results in PISA, TIMMS, PIRLS and IQ-Tests across Nations«. In: *European Journal of Personality* 21(5), S. 667-706.
- Schmidt-Wellenburg, Christian (2009): »Die neoliberale Gouvernementalität des Unternehmens. Management und Managementberatung zu Beginn des 21. Jahrhunderts«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28(4), S. 320-341.
- Simola, Hannu (2005): »The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education«. In: *Comparative Education* 41(4), S. 455-470.
- Weber, Max (1920/1972): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Bd. 1. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, Max (1922/1973): »Wissenschaft als Beruf«. In: Max Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 582-613.
- Wehling, Peter (2001): »Jenseits des Wissens? Wissenschaftliches Nichtwissen aus soziologischer Perspektive«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30(6), S. 465-484.

*Anschrift:*

Prof. Dr. Richard Münch  
 Universität Bamberg  
 Lehrstuhl Soziologie II  
 Lichtenhaidestr. 11  
 D-96052 Bamberg  
 richard.muench@uni-bamberg.de