

Kritik der Evidenz

Das Beispiel *evidence-informed policy research* der OECD¹

Zusammenfassung: Evidenz wird in der Erziehungswissenschaft auf zwei unterschiedliche Weisen verwendet: Sie definiert erstens ein bestimmtes Forschungsdesign und zweitens verweist der Begriff auf eine komplexe Transformation der Wissenspolitik und Wissensökonomie. Der vorliegende Beitrag untersucht Evidenz in der zweiten Verwendungsweise und zeigt am Beispiel der *evidence-informed policy research*, welche gesellschaftlichen Funktionen dem Begriff Evidenz in der Forschungs- und Bildungspolitik der OECD zukommen. Dabei zeigt sich eine enge Verknüpfung zwischen Forschung und politischer Steuerung. Sie zielt darauf ab, den Raum des Politischen zu verengen, indem politische Entscheidungen technologisch gewendet werden.

Schlagnote: Evidenz, OECD, Wissenspolitik, Wissensökonomie, Bildungspolitik

In den vergangenen Jahren hat der Begriff Evidenz in den Kultur- und Sozialwissenschaften große Aufmerksamkeit erfahren (Harrasser, Lethen & Timm, 2009; Cuntz, Nitsche, Otto & Spaniol, 2006) und in der Pädagogik seinen Bedeutungshorizont erweitert. Aus dem präzisen *Terminus technicus* ist ein Signalwort im Transformationsprozess der Erziehungswissenschaft geworden. Evidenzbasierte Bildungsforschung repräsentiert einen bestimmten Forschungstypus *und* wird als polemischer ‚Kampfbegriff‘² in einer paradigmatischen Debatte über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung benützt.³ Etwas schematisch könnte man zwischen einer ontischen und ontologischen Verwendung des Begriffs Evidenz unterscheiden.

-
- 1 Ich danke den anonymen Reviewerinnen und Reviewern, Helmut Heid, Edwin Keiner und Jakob Kost sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Wittenberger Gespräche 2013 für wertvolle Anregungen und Kommentare.
 - 2 Sieglinde Jorntz (2009, S. 69) kommt in ihrer Analyse des Begriffs Evidenz zum Schluss, dass die Bezeichnung „evidente Bildungsforschung“ vor allem als eine „Kampfansage gegenüber dem ‚Rest‘ der Disziplin zu interpretieren sei. Die spezifizierende Konstruktion einer *evidence-based* Forschung enthalte implizit den Vorwurf, dass ‚die anderen‘ keine stichhaltigen, eben evidenten Forschungsergebnisse liefern und allein evidente Bildungsforschung eine ernstzunehmende Wissenschaft sei.“
 - 3 Eine Stichwortanalyse der Datenbank *ERIC* und des Dokumentenservers *pedocs* erhärtet dieses Indiz (bei aller Vorsicht solcher Grobanalysen): Ab ca. 2000 nehmen im deutsch- und englischsprachigen Raum Publikationen mit dem Stichwort Evidenz bzw. *evidence* deutlich zu und in der zweiten Hälfte der 2000er-Jahre finden sich Einträge zu Beiträgen, in denen ‚Evidenz‘ nicht nur im Zusammenhang mit empirisch-analytischen Studien, sondern auch programmatisch verwendet wird.

den.⁴ Während der ontische Begriff von Evidenz die Verfahrensregeln der Wissensproduktion bezeichnet (*methodologische Dimension von Evidenz*) (z.B. Davies, 1999; Feuer, Towne & Shavelson, 2002; Oakley, 2002; Davies, 2003), bezieht sich der ontologische Begriff auf die materielle und symbolische Kultur der Wissenschaften, die der Wissensproduktion zugrunde liegt: Überzeugungen, Gewissheiten und Rationalitätslogiken sowie wissenschaftliche und politische Organisations- und Arbeitsformen und Kooperationen, in denen sich diese Rationalitätslogiken materialisieren (*erkenntnispolitische Dimension von Evidenz*) (Jornitz, 2009; Bellmann & Müller, 2011b; zum Begriff der Erkenntnispolitik vgl. Seitter, 1985). Das Verhältnis zwischen beiden Evidenzformen ist asymmetrisch: Evidenz als Methodologie artikuliert immer auch ihre erkenntnispolitische Dimension, umgekehrt implizieren ontologische Aussagen über Evidenz Annahmen über den Begriff des Wissens oder über die Geltung von Ergebnissen.

Der Begriff Evidenz verdankt seine aktuelle Bedeutung in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft seiner erkenntnispolitischen Dimension, der Frage, welches Wissen für welche Gesellschaft und mit welchem Ziel produziert werden soll. Seine Funktion zeigt sich auf beispielhafte Weise in der *evidence-informed policy research*, in der Politik, Ökonomie, Verwaltung, pädagogische Praxis und Bildungsforschung programmatisch und organisatorisch verflochten sind. Ihr Ziel ist die Verwissenschaftlichung der Politik und die wissenschaftliche Professionalisierung der pädagogischen Praxis unter dem Titel „Wissen, was wirkt“ (Bellmann & Müller, 2011b).

Gegenstand dieses Beitrags ist eine Analyse der erkenntnispolitischen Ebene von Evidenz. Die These lautet, dass Evidenz die Funktion einer Verknüpfung zwischen heterogenen Diskursen erfüllt: zwischen Strategien von *governance*, neuen Formen der Forschungsorganisation wie *brokerage agencies* und methodischen Standards oder zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und philosophischen Fragen über Wissen und Lernen. Das Ziel des Beitrags ist eine exemplarische Analyse der programmatischen Verwendung des Evidenzbegriffs in Texten zur *evidence-informed policy research* der OECD. Die OECD ist für eine solche Analyse in mehrfacher Hinsicht ein bedeutsamer transnationaler Akteur, weil ihre Strategie darauf abzielt, wissenschaftliche Expertise mit Forschungs- und Bildungspolitik zu verknüpfen. Sie untersucht Bildung und gibt Empfehlungen für den Umbau des Bildungssystems. Mit ihren Evaluationen greift sie in nationalstaatlich geprägte Wissenschaftstraditionen und -kulturen ein und als heterogenes Netzwerk von Wissenschaftlern, Politikern, Ökonomen und Verwaltungsexperten ist die OECD eine Plattform, die Transformationen nationaler Erziehungswissenschaften und pädagogischer Agenturen unterstützt und verstärkt (OECD, 2002).

In den ersten beiden Abschnitten wird die Evidenzanalyse vorbereitet. Sie wird zum einen durch die doppelte Funktion des Evidenzbegriffs gerahmt, zum anderen durch das Feld, in dem Evidenz zum Einsatz kommt. Dementsprechend soll im ersten Kapitel gezeigt werden, welche Bedeutung die erkenntnispolitische Dimension von Evidenz in

4 Ich greife eine Unterscheidung von Chantal Mouffe (2007) auf. Sie grenzt vom Begriff der Politik (ontische Ebene) das Konzept des Politischen (ontologische Ebene) ab.

der erziehungswissenschaftlichen Debatte hat. Der Fokus richtet sich auf wissenskulturelle Voraussetzungen und Rationalitätslogiken von Praktiken, die sich auf Evidenz berufen: Welche Bedeutung hat eine Wissenskultur für die Durchsetzung und hegemoniale Kraft des *evidence turn*? Im zweiten Kapitel wird die Analyse durch die Bestimmung der Funktionsweise von Evidenz im Kontext der OECD-Politik vorbereitet. In der Programmatik sowie im Arbeits- und Organisationsmodus dieses Akteurs findet die erkenntnispolitische Dimension von Evidenz in der Form der Verknüpfung von technologischer Wissenschaft, Politik und Praxis ihren Ausdruck. Die OECD ist nicht einfach ein mehr oder weniger beliebiges Feld, das sich als Beispiel für die Illustration des *evidence turn* anbietet, sondern die These ist, dass die systematische Verknüpfung widerstreitender Verwendungsweisen von Evidenz eine wichtige Strategie deren Politik ist. Wie die erkenntnispolitische Dimension von Evidenz in den OECD-Programmatiken auftaucht und welche Funktion sie erfüllt, ist Gegenstand einer exemplarischen Analyse im dritten Kapitel.⁵ Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse für eine Kritik der Evidenz bewertet.

1. Evidenz als Erkenntnispolitik in der erziehungswissenschaftlichen Debatte

Zahlreichen kritischen Bemerkungen über Evidenz in der Erziehungswissenschaft stehen nur wenige systematische Analysen ihrer erkenntnispolitischen Dimension gegenüber. In der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Evidenzdiskurses lassen sich zumindest drei für eine Analyse der OECD-Programmatik relevante Befunde finden. Ihnen ist gemeinsam, dass sie Evidenz an der Schnittstelle heterogener Diskurse lokalisieren.

Evidenz und Wissenskultur: Der erste Befund lautet, dass Evidenz im Erkenntnisprozess in zwei unterschiedlichen Bedeutungen auftritt. Evidenz ist erstens die Qualität eines nach genau festgelegten methodischen Standards produzierten Wissens und zweitens stellt Evidenz als Element einer Wissenskultur die Bedingung der Möglichkeit für Erkenntnis dar. Unter Wissenskulturen versteht Sandkühler (2009, S. 76) „unterscheidbare, systemisch verfasste, holistisch (ganzheitlich) zu rekonstruierende Ensembles epistemischer und praktischer Kontexte“. Sie definieren Geltungsansprüche von Wissen und umfassen Überzeugungen, Weltbilder, kulturspezifische Praktiken und Techniken sowie Werte, Normen und Regeln. Evidenz sichert den kontextuellen Bedingungen der Wissensproduktion den Status einer nicht hintergehbaren Wahrheit. Sie produziert

5 Es sei vorausgeschickt, dass in dieser Analyse die OECD-Programmatiken nicht als wissenschaftliche Referenzliteratur behandelt werden, wie dies in der *scientific community* regelmäßig der Fall ist, sondern als Korpus einer Dispositivanalyse (siehe Abschn. 3.1). Die Interpretation zielt nicht auf den Wahrheitswert von Aussagen, sondern auf die diskursive Logik von Texten. Damit werden keine Aussagen über die Wissenschaftlichkeit einer Textsorte gemacht, sondern es wird behauptet, dass jede Textsorte auch als Material eines Diskurses analysiert werden kann.

Gewissheit und entzieht dieses Wissen im gleichen Zug der Notwendigkeit der Rechtfertigung. Evidenzorientierung als methodisch kontrollierte Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens verdeckt die wissenskulturellen Bedingungen der Wissensproduktion.

Evidenz als Autorisierungsstrategie: Mit der Negation der wissenskulturellen Voraussetzung für die Erzeugung von Wissen hängt ein zweiter Befund zusammen. Er beantwortet die Frage, warum Evidenz Zustimmung erzwingt und hegemoniale Kraft entfaltet. Christiane Thompson (2014) untersucht am Beispiel der Erstellung von Reviews durch das What Works Clearinghouse in den USA, wie Evidenzorientierung als Autorisierungsstrategie funktioniert. Hegemoniale Macht und Autorisierung realisieren sich, so die Autorin, im Versprechen auf Unterstützung für eine verantwortliche pädagogische Intervention, die wissenschaftlich fundiert ist und nicht mehr als Resultat parteilicher und interessengebundener ideologischer Auseinandersetzungen gesehen wird. Der Wissenschaft komme dabei die Funktion zu, die antagonistische Grundstruktur des Sozialen, seine grundlegende Offenheit, die das Terrain des Politischen bilde (Mouffe, 2007), durch wissenschaftsbasierte Entscheidungsprozesse zu schließen. Wissensproduktion sei aus dieser Sicht ein komplexer politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Prozess, der nicht auf epistemologische Entscheidungen reduzierbar sei, sondern unter dem umfassenderen Konzept einer „pädagogischen Wissensökonomie“ (Thompson, 2014) verhandelt werden müsse und Strategien der Autorisierung und der Erzeugung eines Legitimitätsglaubens einschließe.

Evidenz als performative Kraft: Daran schließt der dritte Befund an, den Bellmann und Müller (2011a, S. 9) in ihrer Evidenzkritik hervorheben. Evidenzbasiertes Wissen wirke bereits auf dem Weg seiner öffentlichen Darstellung und Kommunikation und nicht erst durch Intervention. Deswegen bleibe evidenzbasierte Pädagogik „unterbestimmt, wenn man sie allein als Beitrag zur Verwissenschaftlichung der erziehungswissenschaftlichen Forschung oder des pädagogischen Wissens generell interpretiert“ (ebd.). Ihre Wirkweise sei als ein hypertechnokratisches Steuerungsmodell zu bestimmen, in dem Indikatoren nicht die Grundlage für Steuerung bilden, sondern selbst Steuerungselemente *seien*. „Akteure reagieren auf das Bild, das die Wissenschaft von ihnen zeichnet, und unterschiedliche Akteure versuchen aus dem ihnen angebotenen Wissen in unterschiedlicher Weise Kapital zu schlagen“ (S. 10). Im Unterschied zur empirischen Bildungsforschung lasse sich evidenzbasierte Pädagogik als „*evidence movement*“ (Hansen & Rieper, 2009) charakterisieren, deren Merkmale hegemoniale Kämpfe, politische Einflussnahmen sowie die Legitimation von Interventionen in Forschung und Praxis seien.

Resümee: Evidenz bezeichnet erstens methodische Fragen der Wissensproduktion und ist Bestandteil der epistemologischen Grundlage für die Erzeugung von Wissen. Zweitens kann man sie als eine Autorisierungsstrategie mit Auswirkungen auf die wissenschaftliche und pädagogische Praxis betrachten und drittens als eine performative Darstellungspraxis. Die Art und Weise, wie die ontische und ontologische Ebene von Evidenz zusammenhängen, ist keine Frage der Methodologie, sondern eine, die das Selbstverständnis von Humanwissenschaften in der Gesellschaft betrifft. Der Evidenz-

diskurs werfe Fragen danach auf, wie „Wissen erzeugt, hierarchisiert, verteilt, aber auch dargestellt und illustriert wird, um als pädagogisch bedeutsam zu gelten“ (Thompson, 2014, S. 13). Eine „pädagogische Wissensökonomie“ (ebd.) habe solche Fragen systematisch zu untersuchen. Gert Biesta thematisiert ebenfalls die Grenze zwischen epistemologischen und gesellschaftlichen Kategorien: „Im Grunde scheint sich der Hauptstreitpunkt nicht um Erkenntnis und Wahrheit zu drehen, sondern um die Frage, wer über die Gestaltung und die Zwecke der Erziehung mitbestimmen darf“ (Biesta, 2011a, S. 276). Nicht Fragen der Erkenntnis, Wahrheit und Wirklichkeit seien Gegenstand des Streits, sondern Fragen praktischer und politischer Art; „es sind Fragen nach Zwecken, Macht und Kontrolle“ (Biesta, 2011a, S. 277), nach demokratischen Prinzipien in der Forschungspraxis (Biesta, 2011b).

Das charakteristische Moment dieser Position besteht darin, dass sie die Relationalität zwischen Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Politik hervorhebt. Zugleich aber werden die Elemente, die eine Verbindung eingehen, als homogene und stabile Größen gedacht, die durch die Verknüpfung ihre Autonomie und Identität verlieren. Dem liegt ein Gedanke der Intrusion zugrunde, der die spezifische Funktion und Logik von Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Politik „verunreinigt“. So werde etwa Wissenschaft durch politische Intervention oder pädagogische Praxis durch Wissenschaft kontaminiert. Die Vorstellung von Intrusion berücksichtigt aber nicht, dass sich Wissenschaft, pädagogische Praxis und Politik zum einen durch ihre relationalen Beziehungen *auch* konstituieren und zum anderen im ‚Inneren‘ durch Heterogenität gekennzeichnet sind. Evidenz überbrückt diese doppelte Form der Heterogenität.

2. Die Bildungs- und Forschungspolitik der OECD

Die Analyse von Evidenz hat in diesem Beitrag einen präzisen Anspruch. Sie bezieht sich auf das politische und wissenschaftliche Feld, das durch die Programmatik, Arbeitsweise und Organisationsstruktur der OECD und die mit ihr verbundenen Netzwerke repräsentiert wird. Die Frage nach der Funktion von Evidenz in den programmatischen Texten der Bildungs- und Forschungspolitik der OECD gewinnt ihre Bedeutung aus dem Umstand, dass die OECD ihre Forschungs- und Bildungspolitik mit Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Ökonomie zu einer Gesamtstrategie des gesellschaftlichen Wandels verknüpft. Evidenz spielt darin eine Schlüsselrolle (Jakobi, 2007; Godin, 2004).

Der hier gewählte Analyseansatz beruht auf drei Annahmen über das Forschungsfeld: Die erste Annahme lautet, dass durch die Bildungs- und Forschungspolitik der OECD eine neue Performanzkultur entsteht. Dadurch verändert sich, zweitens, die erziehungswissenschaftliche Forschungskultur. Und die dritte Annahme lautet, dass diese Transformationen auf *governance*-Strategien beruhen, durch die Evidenz ihre besondere Funktion und Bedeutung gewinnt.

Die neue Performanzkultur: Mit der Transformation von Bildungssystemen und der Bildungsforschung entsteht eine neue, über Quasi-Märkte gesteuerte „Performanzkul-

tur“, so Radtke (2003a; siehe auch 2003b; 2006). Wenn man Radtkes Interpretation folgt, verdichten sich pädagogische Reformen zu einer Ideologie der Ökonomisierung, da sich jeder Reformschritt (*output*-Steuerung, Standards) mit anderen verkoppelt und im Sinne von Laclau (1997) auf ‚mehr‘ verweist, als ein einzelner Reformschritt impliziert. Die von Radtke beschriebene neue Performanzkultur ist Element und Prinzip einer komplexen Umgestaltung von Gesellschaft, in der die OECD als ein wichtiger Akteur mit koordinierender, organisatorischer und kanonisierender Funktion auftritt. Ihre Berichte haben eine performative Funktion, denn sie verändern in enger Kooperation mit lokalen Experten und Institutionen den Bezugsrahmen für Wissenschaft und pädagogisches Handeln. Das zeigt sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie entkoppelt sich von der Erziehungswissenschaft, indem sie mit *Learning Science* gleichgesetzt wird. Darin kommen eine Reduktion von Komplexität und eine Verschiebung des Gegenstandes zum Ausdruck, die auf einer Negation historischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge beruhen (Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010, S. 50).

Der Erfolg der OECD-Politik verdankt sich der Strategie „governance by comparison“ (Martens, 2007; siehe auch Martens & Niemann, 2010), der durch standardisierte Vergleiche Einfluss auf die Politik von Mitgliedsstaaten nehme. Dafür gibt es einfache Vorbilder (z.B. im Sport), sodass sie für Politiker, Medien und ein größere Öffentlichkeit ohne besondere Expertise lesbar und interpretierbar sind (Martens, 2007, S. 40). Seit den 1990er-Jahren werden *rankings and ratings* als *governance*-Instrumente auch von der OECD eingesetzt. Vergleichsstudien haben mittlerweile eine Eigendynamik erreicht, die von einzelnen Staaten nicht mehr ohne weiteres kontrollierbar seien, sodass die von der OECD über Jahre hinweg aufgebauten Forschungs- und Expertisenetzwerke erheblichen Einfluss auf politische Entscheidungsträger nehmen (Martens & Niemann, 2010, S. 7-8).⁶

Erziehungswissenschaftliche Forschungsmonokultur: Die neue Performanzkultur hat Auswirkungen auf nationale Forschungskulturen. Keiner (2005; siehe auch Wolter, Keiner, Palomba & Lindblad, 2004) untersucht, wie die OECD über Studien zur nationalen Forschungs- und Entwicklungspolitik Einfluss auf erziehungswissenschaftliche Forschung nimmt (OECD, 2002; siehe auch Martens, 2007, S. 49-53; Taylor & Henry, 2000; Bieber & Martens, 2010). Er kritisiert Standardisierungsvorschläge der OECD, weil sie eine „erziehungswissenschaftliche Forschungsmonokultur“ begünstigen und einen breiteren wissenschaftshistorischen Kontext ausblenden. Seine These lautet, dass im Zuge der wissenschaftlichen Professionalisierung von Disziplinen wie Psychologie und Soziologie – Keiner (2005) spricht von einem Prozess der „Reinigung“ – die Erziehungswissenschaft einen „spezifischen ‚Rest‘“ übernommen habe, nämlich die Reflexion und Forschung über Probleme, deren wissenstheoretisches Amalgam sich der direkten technologischen Verwertbarkeit, der kausalen Zurechnung von Effekten und der Standardisierung entziehe. Keiner fasst darunter die Irritationen des Nicht-Wissens,

6 Dem müsste einschränkend hinzugefügt werden, dass Mitgliedsstaaten auf Ergebnisse der OECD-Studien abhängig von nationalstaatlichen Debatten und Problemlagen unterschiedlich reagieren.

der Zukunftsoffenheit oder der Gegenwärtigkeit des Utopischen. Keiner verbindet in seiner Analyse zwei Problemfelder, die für *evidence-informed policy research* relevant sind: Die Verengung des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes und des Wissensbegriffs überlagern sich mit der Dynamik der wissenschaftlichen Entwicklung und der Positionierung von Disziplinen und Fakultäten im Kampf um Ressourcen.

Governance without government: In Keiners und Radtkes Analysen bleibt der Akteurstatus der OECD unterbestimmt. Die OECD tritt einerseits wie *ein* Akteur mit einer klar profilierten Bildungs- und Wissenschaftspolitik auf, andererseits jedoch werden ihre Aktivitäten aus einem weit verzweigten Netzwerk aus politischen Entscheidungsträgern, Beamten und Wissenschaftlern gespeist. So entsteht ein Vexierbild: Einmal tritt der politische Apparat in den Vordergrund, dann wieder definiert sich der Akteurstatus der OECD durch wissenschaftliche Aktivitäten aus vielfältigen Quellen, oder sie tritt als ein *think tank* (mit Konferenzen, Publikationen, Expertengesprächen) in Erscheinung.⁷ Das Oszillieren zwischen Hegemonie und Vielstimmigkeit, zwischen einem wissenschaftlichen Diskurs (der mit dem Wahrheitsanspruch geführt wird) und politischen sowie ökonomischen Aktivitäten (die auf Hegemonie zielen) ist Teil einer Strategie von *governance without government* (zu den *governance*-Mechanismen der OECD vgl. Martens & Jakobi, 2010). Henry, Lingard, Rizvi und Taylor (2001) rekonstruieren in ihren Analysen, wie die OECD diesen Politik- und Herrschaftsstil entwickelt hat. Intellektuelle Überredung mache das Fehlen sanktionierender Machtmittel gegenüber den Mitgliedsstaaten wett. Ein entpersönlichter Wissenschaftsapparat – in Berichten wird oft auf die Nennung von Autoren und Autorinnen verzichtet – trete an die Stelle der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Über Zielbindung und Finanzierung werde eine komplexe Mischstruktur aus Projekten, Berichten und teilautonomen Einheiten gesteuert. Konflikte zwischen den Nationalstaaten können durch *peer pressure* oder variable Projektträgerschaft gemildert werden. Die Macht der internationalen Einheit – es handelt sich um ein Geflecht aus Experten, Regierungen und Angestellten der internationalen Organisation – bestehe überwiegend aus dem Macht- und Informationsgewinn dieser Netzwerkakteure qua Netz.

Resümee: Evidenz als Erkenntnispolitik gewinnt seine politische und wissenschaftliche Bedeutung durch transnationale Akteure, die wie die OECD wissenschaftliche Analyse konsequent mit politischer Intervention verflechten und eine Organisationsstruktur schaffen, die zwischen Netzwerk, Mitgliederverband und zentralistischem Ap-

7 Dieses Changieren zeigt sich auch an scheinbaren Nebensächlichkeiten, zum Beispiel in der Differenz zwischen geschriebenem Text und gesprochenem Wort: Der Report über die Evaluation der englischen Erziehungswissenschaft und die Präsentation auf dem Roundtable der ECER 2003 in Hamburg fielen, so Keiner (2005, S. 21), deutlich auseinander. „Dies indiziert die Aufspaltung dieses wissenschaftspolitischen Willens der OECD in einen formalen, verschriftlichten und einen informalen, mündlichen Diskurs über Erziehungswissenschaft; einen Diskurs, der sich auf ‚harte‘ Ergebnisse der Diskussionen des Gutachternetzwerks bezieht und die Rahmendaten setzt und einen, der durch ‚weiche‘ Interpretationen und Akzeptanzvermittlungen einzelner Gutachter gekennzeichnet ist, die über hervorragendes Hintergrundwissen verfügen und fallbezogen wissenschaftspolitisch Einfluss nehmen.“

parat changiert. Die OECD initiiert neue Forschungsagenda und politische Steuerungsformen, aber zugleich bündelt sie als Plattform für wissenschaftliche, politische und ökonomische Akteure gesellschaftliche Transformationen. Sie ist Akteur in der Geschichte, aber nicht zwangsläufig deren Subjekt. Dafür bedient sie sich unterschiedlicher Sprachen und Kommunikationsstile. Ihnen liegt ein wissenschaftlich-technologisches Prinzip zugrunde, dessen Rationalitätslogik im Konzept der Evidenz ihren konzentrierten Ausdruck findet.

Vor diesem Hintergrund muss man mit Vorsicht von einem politischen Akteur sprechen, weil damit die Komplexität von Praktiken und institutionellen Formen der Kooperation, des Regierens und der Herrschaft nicht hinreichend ausgedrückt wird. Angemessener wäre, die Praktiken und Organisationsformen als eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Organisation von Herrschaftsverhältnissen zu begreifen, die über die Produktion von Wissen und Humankapital gesteuert wird.

3. Evidence in Education – Die Bildungs- und Forschungspolitik der OECD

Die Funktion der erkenntnispolitischen Dimension von Evidenz in der Programmatik der OECD ist Gegenstand der folgenden Analyse. Als primäre Materialgrundlage eignet sich dafür der Report *Evidence in Education* (CERI, 2007a), weil er die Programmatik der *evidence-informed policy research* kohärent darstellt. *Evidence in Education* wurde 2007 vom *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* publiziert und basiert auf vier Seminaren, die zwischen 2004 und 2006 in den USA, Schweden, Niederlanden und Großbritannien mit Forschern und politischen Entscheidungsträgern aus allen OECD-Staaten zu folgenden Fragen durchgeführt wurden: (1) Wer sind die Akteure im Prozess der Vorbereitung, Implementierung und Umsetzung von *evidence-informed policy research* und wie ist die Qualität der Interaktion und Kommunikation zwischen Akteuren? (2) Welche Methodologien und Epistemologien sind in den *scientific communities* vorherrschend? (3) Welche Mechanismen gibt es, um Spannungen und Schwierigkeiten im Prozess von *evidence-informed policy research* zu lösen?

3.1 Methodische Vorbemerkungen

Im Unterschied zur methodologischen Analyse von Evidenz kann sich eine erkenntnispolitische Kritik der Evidenz nicht auf eine gegebene Definition und einen festgelegten Analysekörper berufen. Zwar gehören historische Referenzen, epistemologische Probleme und wissenschaftstheoretische Fragen zum Material, aber sie bilden nicht das exklusive Terrain von Evidenz oder den essenziellen Kern des Begriffs. Es verhält sich umgekehrt: Der Begriff Evidenz wird durch Praktiken, Programme und ihre Kontextualisierungen hervorgebracht und verändert. Evidenz verweist auf methodische Prinzipien wissenschaftlicher Forschung, sie reflektiert das Verhältnis von Politik und Wis-

senschaft, und an Evidenz entzündeten sich hegemoniale Kämpfe um ‚richtige‘ Wissenschaft.

Um die Verkettung dieser heterogenen Debatte zum Gegenstand der Analyse machen zu können, behandle ich Evidenz als ein Dispositiv. Bei Foucault taucht der Begriff des Dispositivs an dem Punkt auf, wo er zeigen möchte, wie sich Wissen bildet und wie ein Wissensobjekt entsteht. Beim Dispositiv handelt es sich um eine „heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (Foucault, 1977/2003, S. 392). Die Verbindungen sind kontingent und haben die Form einer Artikulation (bzw. Re-Artikulation), wie sie Stuart Hall (1996, S. 141) im Anschluss an Gramsci beschreibt: „The two parts are connected to each other, but through a specific linkage, that can be broken. An articulation is thus the form of the connection that can make a unity of two different elements, under certain conditions.“ Artikulationen sind Hall zufolge kontextualisiert und erzeugen Kontextualisierungen. Die Praxis der Artikulation wird nicht durch natürliche Grenzen restringiert. Deshalb muss man sie als politische Praktik oder Intervention begreifen.

3.2 Evidenz als Krisenintervention

Die erste Verknüpfung und Kontextualisierung der „evidence agenda“ (CERI, 2007a, S. 15-32) ist Politik. Der einleitende Absatz von *Evidence in Education* enthält dem Inhalt und Stil nach eine dramatische Botschaft: Weltweite Krisen wie SARS, die Maul- und Klauenseuche oder auch der Klimawandel bedrohen die Gesundheit und Sicherheit der Öffentlichkeit, haben ökonomische Verluste zur Folge und schränken die Bewegungsfreiheit der Menschen ein. Sie verursachen Naturkatastrophen und erschüttern das Vertrauen in politische Entscheidungsträger. Evidenz gewinnt ihre Bedeutung durch ein Verständnis von Politik als Krisenintervention:

- Politik ist eine Reaktion auf Krisen.
- Krisen sind ‚objektive‘ und keine politischen Krisen; somit gibt es auch keinen Zusammenhang zwischen ihren Verursachern und Bewältigern.
- ‚Objektive‘ Krisen verlangen keine politischen Entscheidungen, sondern ‚objektive‘ Lösungen.
- Entscheidungen müssen schnell getroffen werden: „dramatic action needed to be taken urgently“ (CERI, 2007a, S. 15). An anderer Stelle ist von „swift, time-sensitive decisions“ und von „rapid responses“ (ebd.) die Rede.

Das Bild von Politik als unverzüglicher Krisenbewältigung wird ohne weitere Begründung verallgemeinert und auf Bildungspolitik übertragen: „(...) these real-life instances illustrate the dilemma facing policy makers of all stripes, including education“ (ebd.).

Die Objektivierung von Politik als technische Lösung von Krisen determiniert Fragestellungen und Forschungsrichtungen von *evidence-informed policy research*. Forschungsergebnisse ‚erzwingen‘ politisches Handeln oder legen es zumindest nahe. Politische Entscheidungen können nach dieser Logik als eine Abfolge von technologischen Entscheidungen, die nicht auf einem politischen Willen basieren, sondern Sachlogiken folgen, interpretiert werden.

3.3 „at risk“

Die politische Krisenrhetorik verknüpft sich mit dem Risikodiskurs „at risk“, der psychologische Diagnostik, Pädagogik und politische Steuerung gemeinsam thematisiert. Identifiziert werden Prädiktoren für die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen. „Children and Youth at Risk“ ist das zentrale Thema der 1995 publizierten OECD-Schrift *Our Children at Risk* (CERI, 1995a). Die Studie geht auf einen Beschluss der OECD-Mitgliedsstaaten von 1989 zurück und wird durch folgende Überlegungen angeregt: „The concerns stem, not only from the claims of social justice, but also from the need to develop high level skills, in as many young people as possible, in order to maintain employment, productivity levels and economic prosperity. This is a situation that is further exacerbated by the increasing number of retired citizens and the falling birth rate“ (CERI, 1995a, S. 3).

Evidenz stützt im politischen Diskurs die Naturalisierung der Krise und im pädagogischen Kontext die Naturalisierung des Risikos. Mit dem Konzept „at risk“ reagieren die Expertinnen und Experten der OECD-Staaten auf zwei Positionen, die damals den Diskurs bestimmt haben: Sie wenden sich zum einen gegen biologistische Diskurse, die soziale Benachteiligungen an Faktoren wie Intelligenz knüpfen, und setzen dagegen einen Optimismus politisch-pädagogischer Steuerung. Zum anderen weisen sie gesellschaftskritische Positionen zugunsten individualtheoretischer Konzepte zurück.

Die OECD repräsentiert eine auch in der aktuellen Erziehungswissenschaft beobachtbare Entwicklung: Im ersten Schritt wird die gesellschaftstheoretische Analyse von Konzepten der pädagogischen Optimierung abgelöst. Pädagogische Programme sind in diesem Stadium noch gesellschaftstheoretisch rückgebunden; sie soll gesellschaftlich produzierte Ungleichheit kompensieren. Im nächsten Schritt findet eine psychologische Wende statt; der Zusammenhang zwischen Gesellschaftstheorie und pädagogischer Optimierung wird entkoppelt. Der Fokus richtet sich nun auf Lernen: auf individuelle Lernvoraussetzungen und Lernumgebungen. Dieser Schritt führt zu einem durch die Vorstellung von Plastizität des Hirns modifizierten Biologismus zurück. Aber auf neue Weise, denn die Erkundung biologischer Strukturen dient nicht mehr der Rechtfertigung von Vernachlässigung, sondern sie bildet die Grundlage für die Entwicklung von Instrumenten zur Optimierung von Lernprozessen (CERI, 2007b).

3.4 Evidenz als gouvernementale Strategie

Krisenbekämpfung und Risikominimierung sind Formen der politischen Steuerung. Ihnen ist gemeinsam, dass die Naturalisierung von Krisen und Risiken den Effekt hat, Politik durch evidenzbasierte Technologie zu substituieren. An die Stelle der öffentlichen Auseinandersetzung über unterschiedliche Gestaltungsinteressen von Gesellschaft treten wissensbasierte, von scheinbaren Sachzwängen geformte Entscheidungen.

Evidence in Education hat nach Auskunft von Burns und Schuller (2007, S. 16) eine Vorgeschichte, dokumentiert im CERI-Report *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges* von 1995. Darin werden gesellschaftliche Entwicklungen und Steuerungsprobleme beschrieben, die dem *evidence turn* zugrunde liegen und ihn begleiten. (1) Bildung und Wissen werden immer wichtigere Faktoren für Innovation und Wachstum in OECD-Ländern. (2) Der öffentliche Rechtfertigungsdruck für wachsende Bildungsausgaben nehme zu, so die Autoren. (3) Die medial angeheizte Sorge über die Qualität und Effektivität von Bildungsforschung wachse, weil die Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unzureichend seien. Daraus resultieren mangelnde Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ein schwacher sozialer *outcome* wie Gesundheit oder *citizenship*. (4) Eine Häufung von Informationen und neue Technologien mit einem besseren und direkteren Informationszugang haben die Konsequenz, dass Instanzen, die die Qualität der Informationen bewerten und kontrollieren, abnehmen. Gleichzeitig werden Entscheidungen im Bildungsbereich dezentralisiert, die Folgen des direkten Informationszugangs damit immer weniger steuerbar. Die von der OECD diagnostizierte Bedeutungszunahme wissensbasierter Innovation im Bildungsbereich werde jedoch in den OECD-Mitgliedsstaaten durch geringe Investitionen in Bildungsforschung, durch eine geringe Forschungskapazität insbesondere im Bereich der empirisch-quantitativen Forschung und der schwachen Verbindung zwischen Forschung, Politik und Innovation kontrastiert (CERI, 2007a, S. 17).

Evidenz kann als Dispositiv einer gouvernementalen Position begriffen werden, die auf ein spezifisches Regierungs- und Steuerungsdilemma antwortet: Erstens folgen politische Entscheidungen nicht allein ökonomischen Rationalitätslogiken, sie sind nicht auf Dauer angelegt und längerfristig kalkulierbar. Das gilt auch für jene gesellschaftlichen Sektoren, die für ökonomisches Wachstum und technologische Innovationen zentral sind, darunter Bildung und Forschung. Zweitens führt die Dezentralisierung von Entscheidungen im Bildungssystem durch die Einführung von Quasi-Märkten nur dann zu einer Systemveränderung, wenn Quasi-Märkte der ökonomischen Wachstumslogik folgen. Auch in diesem Bereich sind Entscheidungen nicht kalkulierbar, weil die beteiligten Akteure unterschiedlichen, aber nicht allein ökonomischen Interessen folgen. Wer die Politik an Wachstum, ökonomischer Dynamik und Wettbewerbsfähigkeit ausrichtet, muss schwer kalkulierbare politische Entscheidungen möglichst zurückdrängen oder neutralisieren, indem Entscheidungen von kurzfristigen partiellen Gruppeninteressen

sen entkoppelt werden, ohne die Prinzipien der liberalen Demokratie zu verletzen.⁸ Zustimmung erzwingen Entscheidungen, die als objektiv (und nicht interessengeleitet) wahrgenommen werden. Darin besteht die strategische Funktion von *evidence of education*.

3.5 Produktion von Evidenz

Evidenz als erkenntnispolitisches Dispositiv tritt nicht unvermittelt auf, sondern sie umfasst eine Reihe von wissenschaftlichen, politischen und technischen Prozessen der Entscheidungsfindung.

„*Decision-making*“: Evidenz ist die Grundlage für *decision-making*. Entscheidungen stehen nicht am Anfang von Prozessen, sondern bereits die Herstellung von Entscheidungsgrundlagen ist das Resultat komplexer politischer und wissenschaftlicher Vorentscheidungen, die von Politik- und Wissenschaftskulturen abhängen. Die Perspektive des „*decision-making*“ löst der OECD zufolge die Strukturperspektive ab, nach der Bildungssysteme beurteilt werden können. Der „*decision-making turn*“ lässt sich, wie die Analyse von Entscheidungsprozessen in 14 OECD-Mitgliedsstaaten zeigt, nicht als einfache technologische Wende begreifen, sondern als Prozess der De- und Repolitisierung.

In some cases, the decision-making process has been the subject of debates going well beyond education and concerning the role of the State, devolution or the decentralisation of government activity, and the role of competition with the public service. Directly or indirectly, these debates stem from a concern for the effectiveness and equality of the education system. Their frame of reference is technical rather than policy-oriented, even though they may call upon ideological principles and lead to institutional changes that have a substantial impact from a policy standpoint. (CERI, 1995b, S. 9).

Depolitisierung bedeutet, dass Entscheidungen über die Gestaltung des Gemeinwesens durch handlungsleitende Prinzipien wie Effektivität entpolitisiert werden, obwohl politische Prinzipien bedeutsam bleiben. Repolitisierung zeigt sich, wenn Bildung mit politischer Souveränität und kultureller Identität verknüpft wird:

In this case [zum Beispiel in Belgien oder Spanien], the willingness to transfer authority with regard to education stems from the recognition of this as one of the attributes of sovereignty and a symbol of cultural identity. The frame of reference for

8 Die Vielzahl an Publikationen über Demokratie und Postdemokratie können als Indikator für diese Entwicklungen gelten (exemplarisch für zwei unterschiedliche theoretische Fassungen von Postdemokratie: Crouch, 2008; Rancière, 2002).

the debate, in this case, is more policy-related than technical. (CERI, 1995b, S. 9-10)

Widerspruchsfreiheit: In *Evidence in Education* definieren Cook und Gorard (2007, S. 33) Evidenz methodisch und reduzieren das Thema auf eine Frage nach dem *golden standard*: „Should policy-centered education research be predominantly experimental or based on mixed-method studies?“ Diese Autorisierungsstrategie impliziert Vorentscheidungen, durch die zahlreiche Forschungstraditionen aus der *evidence-informed policy research* ausgeschlossen werden. Die auf diese Weise erzeugte Widerspruchsfreiheit ‚neutralisiert‘ Erkenntnisinteressen, das heißt, dass die Objektivierung durch Methode den politischen Charakter der Erkenntnisinteressen unsichtbar macht.

Community building: Evidenz wird durch die Qualität von Forschungseinrichtungen, Netzwerken und Gremien wichtiger bildungs- und forschungspolitischer Akteure verbürgt. Zum Aufbau einer *community* gehören Gutachtertätigkeiten, wissenschaftliche Referenzsysteme (der hier zitierte Report verweist nahezu ausschließlich auf OECD-Publikationen oder solche aus dem OECD-Umfeld), die Definition von Forschungsfeldern und die Kanonisierung von Traditionen (z.B. durch das Verfassen von Handbüchern, Einführungen und Lexika). Thomas Cooks Einschätzung der Geschichte der Erziehungswissenschaft belegt dies eindrücklich: „In conclusion, the argument is that learning ‚what works‘ is crucial in educational policy-making, and that it is especially a problem today. This is because we have failed over the last 30 years to accumulate a secure body of knowledge about effective educational practices“ (Cook & Gorard, 2007, S. 39).

Lesbarkeit der Ergebnisse: Während Verständlichkeit von Information durch Kriterien wie Klarheit und Einfachheit erzielt wird, bedeutet Lesbarkeit, dass sich aus den Ergebnissen ohne weitere Zwischenschritte der Interpretation eindeutige politische Entscheidungen ableiten lassen. Zwar ist Evidenz eine komplizierte Konstruktion in einem mehrstufigen Prozess (Bellmann & Müller, 2011a), aber ein evidenten Ergebnis ist unmittelbar einsichtig. Vergleichende Analysen wie die PISA-Länder-Rankings zählen in der OECD zu den bemerkenswertesten Verfahren der Herstellung von Evidenz. Das setzt voraus, dass Bildungsrankings als sinnvolle Vergleiche anerkannt werden. Globalisierungsrhetorik hat unter anderem die Funktion, diese Voraussetzung zu schaffen, indem sie zwischenstaatliche Beziehungen im Modus des Wettbewerbsverhältnisses definiert.

3.6 Die „Natur des Wissens“ und die kritische Funktion der Forschung

Zwischen dem Report *Educational Research and Development* (CERI, 1995b) und *Evidence in Education* (CERI, 2007a) liegt ein Prozess der Klärung der Rolle von *educational research* und speziell der „Natur des Wissens“ (CERI, 1995b, S. 29-31) sowie des Verhältnisses von Forschung und politischen Entscheidungen. Das Evidenzkonzept schließt eine vorläufige Entwicklung in diesem Prozess ab, der 1995 mit der Klärung

der „Natur des Wissens“ den Problemhorizont eröffnet hat. Damals wurden zwei unterschiedliche Forschungs- und Wissenstypen unterschieden: Auf der einen Seite produzieren Sozial- und Verhaltenswissenschaften kontextunabhängiges, generalisierbares und in Bezug auf soziale Werte neutrales Wissen. Zwischen der Produktion und Anwendung des Wissens gibt es keinen unmittelbaren Zusammenhang. Auf der anderen Seite herrscht vor allem bei Praktikerinnen und Praktikern die Auffassung vor, dass dieses Wissen nur wenig zur konkreten Praxis in Klassenzimmern beitragen könne, denn relevantes Wissen sei kontextabhängig und das Ergebnis einer reflektierten Praxis, das untrennbar mit sozialen und persönlichen Werten von Praktikerinnen und Praktikern verbunden sei (CERI, 1995b, S. 29).

Der OECD-Report plädiert für die stärkere Berücksichtigung wissenschaftlichen Wissens und kritisiert, dass Bildungssysteme Wissen aus sich selbst generieren und deswegen dazu tendieren, sich vom gesellschaftlichen Wandel zu entkoppeln und sich autopoietisch zu reproduzieren. Es sei problematisch, wenn Wissensproduktion und -verwendung aus der gleichen ‚Quelle‘ stammen. Durch Forschung generiertes Wissen sei ein spezifisches Wissen, das von konzeptuellen Rahmenbedingungen der Disziplinen und der kritischen Haltung von Wissenschaftlern abhängt (CERI, 1995b, S. 30). Das bringe Vor- und Nachteile:

Yet educational research cannot deliver the kind of independent, authoritative knowledge that directly suits the needs of educational policy-makers and practitioners, except when it limits itself to quite narrow fact-finding exercises. It cannot decide normative issues, which severely limits its ability to procure a consensus on practical decision-making and consensus-building. It is in the very nature of research to raise more questions than it can answer, or to seek to answer questions that have not been formulated yet. Thus, although research can expose a complex and contradictory set of issues, it is unable of itself to lend them operational reality. (CERI, 1995b, S. 30)

Worin besteht die kritische Funktion von Wissenschaft? Ihr kommt die Aufgabe zu, ein sich gegenüber ‚systemfremden‘ Erfahrungen abschottendes System aufzubrechen, indem sie zeigt, dass handlungsrelevantes Wissen zwar im System funktionieren mag, dass es aber nicht hinreicht, um Systeme wie die Schule grundlegend weiterzuentwickeln. Wissenschaft ist nach dieser Auffassung Systemkritik. Sie ist in zwei Formen vorstellbar: In der ersten Form zielt sie gegen die Engführung des Wissensbegriffs und die Kanalisierung dessen, was als Erfahrung diskursfähig ist. Das Ziel einer solchen Systemkritik wären Forschungen, die den Begriff des Wissens auf das Feld „unreglementierter Erfahrung“ (Adorno, 1966/2003) ausdehnen. In der zweiten Form führt Systemkritik zwar zu einer anderen Generierung von Wissen, nicht aber zu einem anderen Umgang mit Erfahrungen. Das ist bei jenen Forschungstypen der Fall, die auf Verfahren der strengen Operationalisierung beruhen. Damit werden Erfahrungen nach methodischen Gesichtspunkten zugerichtet und daraus entstehen allmählich gültige Weisen

des Erfahrung-Machens, sprich der Möglichkeit, etwas als Erfahrung diskursfähig artikulieren zu können.

Wenn eine bestimmte Form der Wissenspolitik die Grundlage und der Ersatz für politische Entscheidungen wird, dann setzt sich damit auch eine bestimmte Form durch, Gesellschaft zu erfahren und Wissen darüber zu gewinnen. Diese Form der Systemkritik mag das System von Grund auf verändern, indem sie tradierte Entscheidungs- und Herrschaftsstrukturen umwälzt, aber sie verändert nicht den Raum des Politischen, das heißt, Systeme werden dadurch nicht demokratischer und sie lassen keine anderen Erfahrungen zu.

Wenn man vor diesem Hintergrund den Report *Evidence in Education* liest, spricht vieles für eine systemprogressive, aber struktur- und erfahrungskonservative Veränderung des Bildungssystems. Evidenz ist ein politisches Programm, um eine bestimmte Wissens- und Erkenntnispolitik durchzusetzen. Sie löst die Spannung zwischen dem Bestehenden und einer Emanzipations- oder Befreiungsperspektive auf, indem die *knowledge-based economy* des Neoliberalismus und seiner Ethik der Lebensführung und Verantwortung der einzige Referenzrahmen für Wissensgenerierung ist (Jessop, Fairclough & Wodak, 2008). Diese Ökonomie, die ihre Grundlage in der Ausbildung von Humankapital hat (Keeley, 2007), verträgt sich nicht mit einem Bildungssystem, das Wissensgenerierung an die Erfahrung von Praktikern knüpft und deswegen für den Aufbau eines Wissensstocks als unverfügbar gilt. Zwar verändert diese Systemumwälzung auch Herrschaftsmodi, aber nicht die Struktur von Herrschaftsverhältnissen.

4. Fazit

Was bedeuten diese Analysen für eine Kritik der Evidenz? Erstens erzeugt die ambige und nicht immer präzise Verwendung des Begriffs eine Art Immunisierung gegenüber kritischen Positionen zur Evidenz: Kritik an deren erkenntnispolitischer Funktion wird methodologisch beantwortet. Dieser Registerwechsel verdeckt und immunisiert die darunterliegende ontologische Dimension. Kritik der Evidenz heißt, die strategischen Einsätze von Evidenz von deren methodologischen Verwendungsweisen zu unterscheiden und die Funktion der Interdependenz und der Verschiebungen zwischen der Methodik der Wissensproduktion und der wissenspolitischen Rahmung von Forschung, Politik und pädagogischer Praxis zu entziffern.

Zweitens zielt die Kritik der Evidenz auf die epistemologische Konzeption von Evidenz als Dispositiv. Als Element eines Diskurses hat Evidenz eine präzise Bedeutung und Funktion, aber wenn man sie als Dispositiv behandelt, denn es geht vorrangig um die Rekonstruktion von Verknüpfungen heterogener Elemente und um Effekte solcher Verbindungen.⁹ Evidenz ist der Name für Regeln der Verknüpfung. Sie sind nicht

⁹ Ich habe an anderer Stelle zu zeigen versucht, dass sich Evidenz als Theorie der Verkettung von Sätzen begreifen lässt, wie sie Lyotard als theoretische Grundlage seines Werks *Der Widerstreit* ausgearbeitet hat (vgl. Lyotard, 1989/1983; Forster, 2014).

theoretischer Natur, obwohl theoretische Überlegungen in die Elemente und ihre Verknüpfungen einfließen, sondern es handelt sich um Praktiken, die das Feld der Wissenschaften mit dem der pädagogischen Praxis und der Politik auf eine spezifische Weise verbinden: Evidenz ‚erzwingt‘ kraft wissenschaftlicher Überzeugung praktische Entscheidungen. *Evidence-informed policy research* liefert nicht nur wissenschaftlich gestützte Informationen für politische Entscheidungen, sie ist *zugleich* der Name für ein Programm, das politische Deliberation durch wissenschaftlich-technische Steuerung ersetzt. Die Verwissenschaftlichung der Politik durch *evidence-informed policy research* verändert den Begriff des Politischen, denn Evidenz verengt den politischen Raum des Streits über gesellschaftliche Antagonismen. Aufgabe einer Kritik der Evidenz wäre es, den Zusammenhang von Wissensproduktion, pädagogischer Praxis und politischem Raum zum Gegenstand theoretischer und empirischer Studien zu machen. Diese strategische Notwendigkeit müsste sich von der These leiten lassen, dass die Evidenzdebatte in der Erziehungswissenschaft nicht die Fortsetzung eines alten Paradigmenstreits mit neuen Begriffen ist, sondern eine grundlegende Transformation der gesellschaftlichen Wissensproduktion anzeigt.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1966/2003). Negative Dialektik. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Bd. 6* (S. 8-212). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011a). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In Dies. (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.) (2011b). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bieber, T., & Martens, K. (2010). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education, 46*(1), 101-116.
- Biesta, G. (2011a). Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 269-278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biesta, G. (2011b). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95-121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burns, T., & Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. In Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.), *Evidence in Education. Linking Research and Policy* (S. 15-32). Paris: OECD Publishing.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 21*(41), 43-66.
- CERI (1995a) = Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.) (1995a). *Our Children at Risk*. Paris: OECD Publishing.
- CERI (1995b) = Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.) (1995b). *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. Paris: OECD Publishing.

- CERI (2007a) = Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.) (2007a). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- CERI (2007b) = Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.) (2007b). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD Publishing.
- Cook, Th., & Gorard, S. (2007). What Counts and What Should Count as Evidence? In Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (Hrsg.), *Evidence in Education. Linking Research and Policy* (S. 33-49). Paris: OECD Publishing.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cuntz, M., Nitsche, B., Otto, I., & Spaniol, M. (Hrsg.) (2006). *Die Listen der Evidenz*. Köln: DuMont.
- Davies, B. (2003). Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of ‚Evidence-based Practice‘. *Gender and Education*, 15(1), 91-103.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Forster, E. (2014). Evidenz in der Erziehungswissenschaft analysieren. Notizen zur Epistemologie. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche 2012* (S. 181-200). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Foucault, M. (1977/2003). Das Spiel des Michel Foucault. In Ders. (Hrsg.), *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Bd. III (1976-1979)* (S. 391-429). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Godin, B. (2004). The New Economy: What the concept owes to the OECD. *Research Policy*, 33, 679-690.
- Hall, S. (1996). *Critical Dialogues in Cultural Studies* (ed. by David Morley and Kuan-Hsing Chen). London/New York: Routledge.
- Hansen, H. F., & Rieper, O. (2009). The Evidence Movement. The Development and Consequences of Methodologies in Review Practices. *Evaluation*, 15(2), 141-163.
- Harrasser, K., Lethen, H., & Timm, E. (Hrsg.) (2009). Sehnsucht nach Evidenz. *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 3(1).
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: Pergamon.
- Jakobi, A. P. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 166-181.
- Jessop, B., Fairclough, N., & Wodak, R. (Hrsg.) (2008). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam/Taipei: Sense.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 68-75.
- Keeley, B. (2007). *Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt*. Paris: OECD Publishing.
- Keiner, E. (2005). Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(Beiheft 4), 13-23.
- OECD (2002). *Educational Research and Development in England. Examiners' Report. CER/CD (2002)10*. Paris: OECD Publishing.
- Laclau, E. (1997). Inklusion, Exklusion und die Logik der Äquivalenz (Über das Funktionieren ideologischer Schließungen). In P. Weibel & S. Zizek (Hrsg.), *Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration* (S. 45-74). Wien: Passagen.
- Lyotard, J.-F. (1989/1983). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Martens, K. (2007). How to Become an Influential Actor – The ‘Comparative Turn’ in OECD Education Policy. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Hrsg.), *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making* (S. 40-56). New York: Palgrave MacMillan.

- Martens, K., & Jakobi, A. P. (2010). Introduction: The OECD as an Actor in International Politics. In Dies. (Hrsg.), *Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making?* (S. 1-25). Oxford: Oxford University Press.
- Martens, K., & Niemann, D. (2010). *Governance by Comparison – How Ratings & Rankings Impact National Policy-making in Education* (TranState Working Papers No. 139). Bremen.
- Mouffe, C. (2007). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277-286.
- Radtke, F.-O. (2003a). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 14(27), 109-136.
- Radtke, F.-O. (2003b). Erneuerte Kausalitätsmythen für die Pädagogik. *Erwägen-Wissen-Ethik*, 14(3), 446-448.
- Radtke, F.-O. (2006). Das neue Erziehungsregime. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 82(1), 122-126.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seitter, W. (1985). *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft*. München: Boer.
- Taylor, S., & Henry, M. (2000). Globalization and Educational Policymaking: A Case Study. *Educational Theory*, 50(4), 487-503.
- Thompson, Ch. (2014). Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 93-111). Paderborn: Schöningh.
- Wolter, S., Keiner, E., Palomba, D., & Lindblad, S. (2004). OECD Examiners' Report on Educational Research and Development in England. *European Educational Research Journal*, 3(2), 510-526.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Edgar Forster, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
 E-Mail: edgar.forster@unifr.ch