

»Es kommt immer auf die Kontexte an und auf Balancierungen im Spannungsfeld von nutzloser Nützlichkeit und nützlicher Nutzlosigkeit«

Interview mit Theo Hug

Abstract

Im Rahmen unseres Buchprojekts haben wir auch Kolleg:innen ganz unterschiedlicher Fachdisziplinen gebeten, uns zum Thema »Vermessung der Bildung« Ihre Perspektiven näher zu bringen. Im Folgenden lesen Sie ein Interview mit Theo Hug, Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Sprecher des inter-fakultären Forums Innsbruck Media Studies an der Universität Innsbruck sowie Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste.

Mandy Schiefner-Rohs (MSR): Welches Schlagwort kommt dir als Erstes in den Sinn, wenn du an den Titel unseres Buches – »Vermessung der Bildung« – denkst?

Theo Hug (TH): Als Erstes kommt mir PISA in den Sinn, dann Learning Analytics, Scoring-Systeme und Verhaltensgenetik.

MSR: Und warum?

TH: Mit PISA hat zwar nicht alles angefangen, aber PISA gilt weithin als Prototyp für large-scale-Studien im Bildungsbereich, die im öffentlichen Diskurs und in der Politikberatung eine sehr prominente Rolle spielten und spielen. Eine Geschichte der Vermessung der Bildung müsste freilich entlang der Medien- und Kulturgeschichte der Menschheit ansetzen und der Rolle, die ko-evolutionäre Entwicklungsdynamiken an den Nahtstellen von Techniken des Zählens und Messens und von Bildungsprozessen immer schon gespielt haben – sei es in Bildungskontexten avant la lettre, sei es in den verschiedenen Weltregionen, die andere als die deutschsprachigen Deutungsmuster für bildungsrelevante Phänomenbereiche verwenden, oder eben in spätmodernen europäischen Bildungskontexten, die zunehmend von globalen Bildungsindustrien beeinflusst sind.

Es ist bemerkenswert, wie ungeachtet aller Kritik und auch der problematischen Effekte die kostenintensiven Schulleistungsuntersuchungen im Auftrag von Regierungen weiter durchgeführt werden und dabei die Vielgestaltigkeit von Bildungstraditionen und Lernkulturen über einen Kamm geschoren wird. Es ist eine Sache, wenn da etwa zuwanderungsbezogene Disparitäten in der Lesekompetenz im Überblick festgestellt werden, es ist eine andere Sache, wenn viele bildungsrelevante Themen gar nicht behandelt werden und diese ob der Überbewertung der Messergebnisse in der Politik marginalisiert und in der Bildungsforschung insgesamt unterbelichtet bleiben. Die weitreichenden Ansprüche der Messbarkeit, der Verfügbarkeit, der Steuerung und der Überwachung von Bildungsprozessen sind in meinen Augen sehr problematisch, zumal deren Grenzen und überhaupt Sinn und Unsinn, Verteilung von Nutzen und Verantwortung und nicht zuletzt die methodologischen Limitationen meistens nicht differenziert in den Blick genommen werden. Manchmal korrespondiert mit den Vermessungsaktivitäten eine datenpositivistische Vermessenheit, die die Potenziale verschiedener Erkenntnismodalitäten, Wissensformen und Forschungskulturen schlicht ignoriert.

Die erwähnten Ansprüche werden neuerdings in geradezu tranceartiger Manier weiterentwickelt, z.B. im Zusammenhang von Learning Analytics und Machine Learning und auch im Zusammenhang von Verhaltensgenetik. Das sind die Stichworte, die mir als Zweites einfallen und bei denen meiner Wahrnehmung nach allzu oft Vermessung und Big Data groß und Ethik und kritische Reflexion klein geschrieben werden.

MSR: Welche Rolle spielt denn dann Vermessung der Bildung in deiner Forschung, z.B. in deinen Theorien und Konzepten, aber auch in deiner empirischen Forschung?

TH: Fragen der Vermessung von Bildung spielen in meiner Forschung hauptsächlich als Gegenstand kritischer Untersuchungen eine Rolle – einmal abgesehen davon, dass meine Forschung und Lehre mitlaufend immer auch vermessen wird und die Messkriterien dabei zunehmend auf zwei Faktoren fokussiert werden: Drittmiteinnahmen und Beiträge in Zeitschriften, die im Web of Science gelistet sind. Der affirmative Umgang vieler Entscheidungsträger:innen mit den intransparenten Metriken in kommerzialisierten Kontexten der Wissenschaftssteuerung mutet dabei so befremdlich an wie die hohe Akzeptanz und Bereitschaft zur Aufgabe von Autonomieansprüchen im akademischen Raum generell.

In einem weiteren Sinne spielten Aspekte der Vermessung des Lernens im Kontext anwendungsorientierter Forschung vor rund 20 Jahren eine Rolle. In konzeptioneller Hinsicht ging es dabei zunächst um Microlearning als Pendant zu Microteaching. Microteaching-Konzepte waren damals schon lange bekannt und fanden auch in Innsbruck in der Lehrer:innenbildung seit Jahrzehnten Beachtung. Ex-

plizite Microlearning-Konzepte, die Lernenden-Perspektiven in den Vordergrund stellen, sowie Verhältnisbestimmungen von Mikro-, Meso- und Makroperspektiven des Lernens unter Berücksichtigung innovativer medialer Konstellationen gab es damals noch nicht. Kurz nach der Milleniumswende konnten wir am PC und dann mit den ersten Smartphones Prototypen für das Sprachlernen mit Lernkarteisystemen realisieren, die auch gut funktioniert hatten. Sie waren allerdings auf instrumentelle Lernformen z.B. auch hinsichtlich der Aneignung wissenschaftlicher Fachbegriffe begrenzt. Für die Umsetzung komplexer Mikrolerndidaktiken, die nicht auf defensive, sondern auf expansive Lernformen und selbstbestimmte Bildungsprozesse ausgerichtet waren, fehlten uns die Ressourcen. Ideen für kreative Microlearning-Konzepte gab es viele, angefangen von Storytelling-Ansätzen über die partizipative Gestaltung von Comic und mobilen Microgames bis zur kollaborativen Entwicklung von Lern- und Wissensökologien und zur Nutzung freier Game Engines im Bildungsbereich. Diese standen allerdings im Kontrast zum Tech-Speak der bildungstechnologischen Mainstreams.

Mit der Ausdifferenzierung des bildungsbezogenen Vermessungswesens wurde zunehmend deutlich, dass mit den »intelligenten Systemen«, mit Chatbots als »Lernpartner« und mit Robotern als »Coaches« oder »Lernmaschinen« instrumentelle Lernformen und Technologien der Verhaltensmodifikation vielerorts als Inbegriff von »Bildung« gehandelt wurden. Von einem Primat der Pädagogik und von kritischen Bildungsansprüchen war zwar in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft weiterhin die Rede, aber an den Nahtstellen von Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsmonitoring blieben reduktionistische Auffassungen der Technisierung von Lern- und Bildungsprozessen weit einflussreicher. Für mich rückte damit zunächst die kritische Analyse dieser Entwicklungen in den Vordergrund, einerseits mit Blick auf Diskurse über Robotereinsätze und andererseits mit Blick auf die weithin unterschätzte Bedeutung der globalen Bildungsindustrien. Anthony Picciano sprach bereits Mitte der 1990er Jahre von einem »bildungsindustriellen Komplex« und von problematischen Entwicklungen, die auch in Europa höchst relevant geworden sind, wie unter anderem Richard Münch aufgezeigt hat. Zusammen mit Reinhold Madritsch habe ich kürzlich die Lage in Österreich sondiert und anhand von öffentlich zugänglichen Dokumenten aufgezeigt, wie international tätige IT-Unternehmen, nationale For-Profit Unternehmen, staatliche Stellen und Bildungsdirektionen sowie nicht gewinnorientierte Initiativen, Vereine und Interessensgemeinschaften miteinander vernetzt sind und welche Rolle sie im Kontext der Digitalisierung des Bildungswesens hierzulande spielen (Hug & Madritsch, 2021).

Mit Blick auf alternative Innovationspfade stellt sich für mich nun die Frage, wie Zukunftsoffenheit und Zukunftsfähigkeit angesichts der reduktionistischen Tendenzen möglich sind und welche Bedeutung eine Diversität von Wissensformen dabei hat. Darüber hinaus sind wir dabei, ähnlich wie im DigiVis-Projekt, in dem

es um die Visualisierung von Argumentationsstrukturen und Diskurszusammenhängen im Anschluss die Arbeiten von Ernst von Glasersfeld ging, grundlegend relevante Argumentationszusammenhänge im Spannungsfeld von Bildung und digitalem Kapitalismus im Überblick zu visualisieren.

MSR: Und welche Methoden setzt ihr dabei ein?

TH: Je nach Fragestellung kommen verschiedene Methoden zum Einsatz. Beim Robo-Thema standen Metaphernanalysen im Vordergrund, bei der Studie zu den bildungsindustriellen Verflechtungen waren es neben theoretischen Analysen vor allem Dokumentenanalysen. Bei der Untersuchung von virtuellen Partizipationsmodalitäten und auch bei der Arbeit über »futures literacy« waren Begriffs- und Diskursanalysen sowie die Analyse von logischen und performativen Aspekten von Paradoxien wichtig. Im DigiVis-Projekt ging es neben den Argumentations- und Diskursanalysen um medientheoretisch reflektierte Formen der Visualisierung von Zusammenhängen. Im geplanten Projekt zu medien- und wissensökologischen Aspekten der Zukunft der Bildung werden Fragen der Wissensdiversität einerseits mit einer Auswahl quantitativer und qualitativer Verfahren (»Mixed-method Ansatz«) und andererseits auch mit Methoden der theoretischen Forschung wie Argumentations- und Begriffsanalyse bearbeitet.

MSR: Welche Rolle spielen digitale Medien denn darin?

TH: Einmal abgesehen von Medieneinsätzen bei der Antragsstellung, der Projektadministration und in der Forschungskommunikation spielen sie vielfältige Rollen bei der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, bei der Wissensorganisation und beim Kontingenzmanagement. Das Spektrum reicht da vom Einsatz von Recherchertools über Medieneinsätze im Kontext der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung empirischer Daten bis hin zur Visualisierung und zur Publikation von Ergebnissen.

MSR: Optimales Lernen, Optimierung des Lernens oder die optimale Gestaltung von Bildungsorganisationen – worum geht es aus deiner Perspektive, wenn von der Vermessung von Bildung gesprochen wird?

TH: Die Optimierungsbestrebungen haben meines Erachtens viel mit der Invisibilisierung von Interessenslagen und auch von Machtansprüchen und paradoxen Dynamiken zu tun. Das betrifft nicht nur die Optimierung des Lernens oder der Bildungsadministration, das betrifft viele gesellschaftliche Bereiche, nicht zuletzt auch den Gesundheitsbereich oder etwa Bereiche der psychosozialen Arbeit, die ihre »Rentabilität« in Form von Social Returns on Investment belegen sollen. Si-

cherlich kennen wir alle Prozesse und Abläufe, auch in der Bildung, die verbessert werden können. Ich kann auch von Fällen berichten, wo ich sagen würde, da muss einiges verbessert werden, wenn über Jahrzehnte hinweg dieselben Skripte verwendet werden oder keine Weiterbildung gemacht wird und Ähnliches.

Die Metapher von der ›Made im Speck‹, die in solchen Fällen manchmal bemüht wurde, rechtfertigt aber nicht die kleinteiligen Formen der betriebswirtschaftlichen Kalkulation von Lern- und Bildungsprozessen. Da werden Oberflächenstrukturen von Lernprozessen oft in einer Weise vermessen, die Eigenwerte, Eigenzeiten und Eigenlogiken von Bildungsprozessen völlig ignorieren. Die Einseitigkeit der exzessiven Vermessungslogiken geht dann einher mit impliziten Misstrauensangeboten hinsichtlich der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, der konsequenten Verlagerung von Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen und mit Mediatisierungsprozessen im Sinne einer Mittelbarmachung von Bildungsaufgaben im Dienste spezifischer Interessen.

Bereits anhand von Alltagsbeobachtungen kann man leicht feststellen, dass die überzogenen Optimierungsbestrebungen in manchen Hinsichten Gegenteileffekte haben. Eine differenziertere Analyse der vermessenen Zusammenhänge liefert zwanglos den Stoff für eine Neuauflage ›vergessener‹ Zusammenhänge im Sinne von Klaus Mollenhauer. Die performativen Widersprüche, um die es hier geht, lassen sich auch in theoretischer Hinsicht verdeutlichen. Die Optimierungspraktiken und die entsprechenden Begründungen basieren auf Nützlichkeits-Diskursen und verfügrationalistischen Orientierungen, die ihrerseits problematisch sind. Dabei meine ich mit ›Verfügrationalismus‹ nicht eine spezifische Version des Rationalismus neben anderen, sondern alle Formen der Überhöhung von Rationalitätskonzepten. Ausschlaggebend ist hier also eine Neigung zu Ansprüchen einer privilegierten Rahmungskompetenz und zur Verabsolutierung der Bestimmung über Ausgangslagen, Bewertungen, Mittel, Zweckbestimmungen oder Verfahren. Immer dann, wenn die Möglichkeit der absichtsvollen, rational geplanten und verlässlichen Herstellung von Verhalten oder von Verhältnissen überschätzt und noch dazu ausgewählten Instanzen zugeschrieben wird, werden früher oder später Unschärfen und paradoxe Effekte relevant. Das Spektrum der altbekannten pädagogischen Paradoxien wie Heteronomie versus Autonomie oder Freiheit versus Zwang wird damit um Paradoxien der Digitalisierung und der Optimierung erweitert. Ich sehe das Problem in der Einseitigkeit und Überbewertung von Optimierungsbestrebungen. Es geht mir nicht darum, jede Bemühung der Optimierung in Cancel-Culture-Manier pauschaliter zu verdammen. Das wäre in mehreren Hinsichten ein fragwürdiges Unterfangen. Es kommt immer auf die Kontexte an und auf Balancierungen im Spannungsfeld von nutzloser Nützlichkeit und nützlicher Nutzlosigkeit.

MSR: Ein Stichwort, dass bisher nur am Rand nicht gefallen ist, ist das der Datafizierung: Inwieweit trifft dieses Phänomen heute den Kern der bereits länger andauernden Diskussion um die Vermessung von Bildung bzw. was ist für dich Datafizierung?

TH: Einmal abgesehen davon, dass Prozesse der ›Datafizierung‹ historisch gesehen immer schon eine Rolle gespielt haben, trifft die aktuelle Diskussion zweifellos einen Kern der bereits länger andauernden Diskussion über Vermessung im Bildungsbereich. ›Datafizierung‹ markiert heute einen Trend, einen ›Drehtürbegriff‹ und eine pädagogische Relevanzformel zugleich. Im Fokus sehe ich dabei digitale Daten, die für Informations- und Kommunikationszwecke verarbeitet werden. Das betrifft alltagsweltlich generierte und kommunizierte Daten genauso wie Citizen Science Projekte, naturwissenschaftlich motivierte Vorhersagemodelle auf der Basis von Big Data, gesellschaftlich organisierte Scoring-Systeme, Datenextraktivismus im Dienste von Kontroll- und Überwachungssystemen oder der Monetarisierung von digitalen Schnittstellen. So offensichtlich der Nutzen von ›Datafizierung‹ bei der Detailberechnung von Einzelfaktoren des Klimawandels ist, so sehr zählen mediale und kommunikative Dimensionen eines ›digitalen Klimawandels‹ zu den blinden Flecken der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse. Oft wird auch übersehen, dass es bei den digitalen Daten nicht nur um unvorstellbar große Speichermengen geht, sondern auch um die strukturmatischen Entwicklungen und computertechnologischen Verarbeitungsmöglichkeiten, die die neueren Dynamiken der Datafizierung überhaupt erst ermöglicht haben.

MSR: Was verstehst du in dieser Diskussion unter Daten und welche Rolle spielen Algorithmen?

TH: Das kommt auf den Argumentationszusammenhang an. Meistens geht es um digitale oder numerische Daten, mitunter aber auch um analoge Daten. Von Thomas Heinze (2001) habe ich die Unterscheidung qualitativer und quantitativer Daten übernommen, die z.B. nach dem Abstraktionsgrad unterschieden werden können. Im Detail müssen wir unterscheiden, wann wir von welchem Datentypus sprechen – von Daten als Zeichen, als Inhalte von Text-, Bild- oder Tondokumenten, als messbare Merkmale oder z.B. als Ergebnisse von Experimenten oder qualitativen oder quantitativen Erhebungen. Es geht in dieser Diskussion also nicht nur um digitale Daten in einem positivistisch-funktionalistischen Sinne.

Algorithmen spielen in analogen und digitalen Kontexten eine Rolle. Was Letztere betrifft, so geht es nicht nur um Algorithmisierung auf der Basis von Prozesse der Modellierung und Formalisierung im Hinblick auf die Erstellung, Bearbeitung und Speicherung digitaler Repräsentationen. Es geht da auch um algorithmengetriebe-

ne Vermittlungs- und Verwertungslogiken sowie um entsprechende Medienpraktiken, die es zu untersuchen gilt.

MSR: Was bedeutet Datafizierung für uns als Menschen, aber auch für dich ganz persönlich und deine Forschung im Kontext der Vermessung von Bildung?

TH: Die Bedeutung der aktuellen Datafizierungsprozesse ist in ihrer Tragweite und Vielgestaltigkeit schwer abzuschätzen. Es zeichnen sich post-aufklärerische Dynamiken ab, wobei intransparenten Metriken und kommerzialisierte Kommunikationsmodalitäten nicht nur in konsumkulturellen Zusammenhängen, sondern auch im akademischen Raum bedeutsam geworden sind. Die Förderprogramme, die in der Regel auf spezifische instrumentalistische, funktionalistische und informationstechnologische Dimensionen ausgerichtet sind, tragen zweifellos zu affirmativen Entwicklungsdynamiken bei, in denen kreative Aspekte, kritische Erwägungen, ethische Dimensionen und nicht zuletzt die Sondierung diverser Innovationspfade unterbelichtet bleiben.

Was Schule und Hochschule betrifft, so spielen sicher viele Faktoren eine Rolle – angefangen von alten Menschheitsträumen der Automatisierung von kulturellen Prozessen über allerhand operative Fiktionen der Verfügung über und Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen bis hin zu Hoffnungen auf die Überwindung pädagogischer Technologiedefizite. Ähnlich wie beim sogenannten »Bologna«-Prozess spielen meines Erachtens auch kollektive Trancephänomene eine Rolle, die nur schwer reflexiv einzuholen sind.

Persönlich achte ich auf Sicherheitseinstellungen und nutze /e/OS und nach Kräften auch Open-Source-Angebote und Freie Software.

MSR: Welche Implikationen haben deiner Meinung nach Datafizierung und Vermessungsperspektiven auf Bildungsprozesse und pädagogische Kontexte?

TH: Das lässt sich angesichts der Vielgestaltigkeit und Schnelligkeit der Entwicklungsdynamiken nur schwer seriös beantworten. Medienumbrüche korrespondieren immer mit Verunsicherungen und neuen Gestaltungsmöglichkeiten, mit hoffnungsvollen und pessimistischen affekt-logischen Dynamiken und mit der Neuformatierung von Bildungssystemen. Digitale Medien können zweifellos innovative und kreative Bildungspraktiken und neue Organisationsformen von Bildungsprozessen zulassen – und sie können Prozesse der Verbürokratisierung und Verbetriebswirtschaftlichung sowie der totalitären Überwachung und Kontrolle ermöglichen. Meiner Wahrnehmung nach werden die Ambivalenzen zu oft in einer kurzschlüssigen Weise aufgelöst, wenn etwa von der »Analyse« oder der Vorhersage von Bildungsprozessen auf der Basis von Big Data die Rede ist oder von einer »digitalen Bildungsrevolution« und »datengetriebenen« Entscheidungsprozessen im Kon-

text ›innovativer Governance‹, die mit Blick auf aktuelle oder künftige Herausforderungen unabdingbar sei. Sehr oft handelt es sich hier um kurzschlüssige und unterkomplexe Argumentationen, nicht nur in vielen EdTech-Diskursen; mitunter geht es schlicht um Bemühungen der Durchsetzung von Frames und Deutungsmustern, die dem komplexen Zusammenspiel von Mikro-, Meso- und Makro-Dimensionen laufender Transformationsprozesse aber nicht gerecht werden. Das fängt schon bei der verbreiteten Rede von ›digitaler Bildung‹ an, die in aller Regel mit problematischen Reduktionismen verknüpft ist. Diese betreffen einerseits die Unterbewertung komplexer Anforderungen von Medienbildung und die Überbewertung von technischen Kompetenzen und andererseits die Reduktion pädagogischer und didaktischer Prozesse auf deren Abbildbarkeit in digitaltechnischen Systemen. Hinzu kommen die unreflektierte Zuschreibung digitaler Eigenschaften zu beliebigen Phänomenbereichen und die schon erwähnten fiktionalen Annahmen der weitreichenden Verfügbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen. Digitalisierung und Datafizierung sind keine quasi-naturgesetzlichen Entwicklungen, die genau so-und-so ablaufen müssen. Die Suggestion eines Innovationspfades, die sowohl aus der Bildungsindustrie als auch der Bildungspolitik zu vernehmen ist, geht einher mit der Normalisierung der Datafizierung und der Durchsetzung intransparenter Metriken und kommerzialisierter Kommunikationsmodalitäten. Wir brauchen meines Erachtens einen breiten gesellschaftlichen Diskurs über wünschenswerte und problematische Entwicklungsdynamiken und wir brauchen differenzierte Analysen der Transformationsprozesse, in denen auch medienanthropologische, medienepistemologische, mediengesellschaftliche und auch medienökonomische Dimensionen Beachtung finden.

Vor über 30 Jahren hatte Ellen Lagemann (2002) gemeint, man könne die Geschichte des US-amerikanischen Bildungssystems im 20. Jahrhundert nicht verstehen, wenn man nicht zur Kenntnis nehme, dass Edward Thorndike ›gewonnen‹ und John Dewey ›verloren‹ habe. Die Entwicklungen im 21. Jahrhundert zeigen, dass die globalen Standardisierungsprozesse im Bildungsbereich, die wirtschaftlichen Interessen der globalen Bildungsindustrie und die diversen Spielarten des digitalen Kapitalismus zwar von der massenhaften Nutzung von algorithmischen Empfehlungssystemen und dem leichtfertigen Umgang mit Security- und Privacy-Themen profitieren; sie fokussieren aber nicht in einer prominenten Weise auf kreative Bildungspraktiken, individuelle oder kollektive Demokratie- und Kritikfähigkeiten, einen Primat pluraler Pädagogik oder gar auf Spielräume für zweckfrei gedachte Bildungsprozesse. Wir werden sehen, inwiefern die Grenzen der Berechenbarkeit der Welt, die Kreativität von Künstler:innen, die Weitsicht verantwortungsvoller politischer und wirtschaftlicher Führungskräfte sowie die Widerständigkeit Gebildeter und Bildungsinteressierter zu einer ausgewogeneren und nachhaltigeren Entwicklungsdynamik beitragen können.

MSR: ›All is data‹ – so heißt ja unser Forschungsprojekt in Anlehnung an Barney Glasers Plädoyer der qualitativen Sozialforschung. Stimmt du dem eigentlich zu?

TH: Es kommt da auf die Lesart an – insofern es im Forschungsprozess um die Berücksichtigung einer Diversität von Datentypen aus unterschiedlichen Quellen geht, sind damit zweifellos erweiterte Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung verbunden, zumindest im Vergleich mit weit stärker regelgeleiteten Verfahren auf der Basis eines Datentypus. Wichtig ist auch hier, dass relevante Limitationen und Kriterien der Nachvollziehbarkeit konsequent Beachtung finden. Der Form nach erinnert das Diktum ›All is data‹ an ähnlich allgemeine Ansagen wie z.B. ›Nada Brahma‹ oder die Pointe von Thomas King: ›The truth about stories is that that's all we are.‹ Meines Erachtens handelt es sich in all diesen Fällen um paradigmatische Formen der Aufmerksamkeitsfokussierung, die in einigen Hinsichten wichtige Perspektiven eröffnen und in anderen Hinsichten aber auch Blickbeschränkungen mit sich bringen können. Die Welt ist nicht nur Klang und sie erschöpft sich nicht nur in Geschichten. Im Umgang mit solchen Slogans kann man auch einiges an den Beispielen überzogener Ansprüche des Psychologismus, Soziologismus, Biologismus oder des Physikalismus lernen. In allen Fällen helfen uns das Differenzierungsgebot und die Beachtung kontextueller Dimensionen bei der Vermeidung von Fallstricken. In inhaltlicher Hinsicht wäre es eine typische pars pro toto Argumentation, wenn ›All is data‹ auf Big data als Grundlage computertechnischer Operationen bezogen werden würde. Aber egal, welche utopischen oder dystopischen Spielarten des Dataismus wir in den Blick nehmen, wir brauchen in der Forschung unterschiedliche Formen der institutionalisierten, zielgerichteten und begründeten Anwendung wissenschaftlicher Methoden zur kommunikativen Stabilisierung von Forschungsgegenständen. Wir brauchen diese Vielgestaltigkeit zur lösungsorientierten Bearbeitung von Forschungsfragen, wenn wir global relevante Antworten auf die dringenden Fragen unserer Zeit finden wollen und nicht nur solche, die für einige Interessensgruppen in den Wohlstandszonen unseres Planeten bedeutsam sind.

MSR: Lieber Theo, vielen Dank für das Gespräch!

Literatur

- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. Oldenbourg.
- Hug, T., & Madritsch, R. (2021). Global Education Industry – Exploring the state of affairs in Austria. *Seminar.net: Media, Technology and Lifelong-Learning* 17. 31. August 2021. doi.org/10.7577/seminar.4254

Lagemann, E. (2002). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. The University of Chicago Press.