

Rudolf Tippelt · Bernhard Schmidt (Hrsg.)

Handbuch Bildungsforschung

Rudolf Tippelt
Bernhard Schmidt (Hrsg.)

Handbuch Bildungsforschung

3., durchgesehene Auflage



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

1. Auflage 2005
- 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2009
- 3., durchgesehene Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: format absatz zeichen, Susanne Koch, Niedernhausen

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-17138-8

Inhalt

<i>Rudolf Tippelt</i> <i>Bernhard Schmidt</i> Einleitung der Herausgeber	9
---	---

Theorie und Bezugsdisziplinen

<i>Peter Zedler</i> <i>Hans Döbert</i> Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung	23
<i>Jutta Allmendinger</i> <i>Christian Ebner</i> <i>Rita Nikolai</i> Soziologische Bildungsforschung	47
<i>Thomas Götz</i> <i>Anne C. Frenzel</i> <i>Reinhard Pekrun</i> Psychologische Bildungsforschung	71
<i>Stefan Hummelsheim</i> <i>Dieter Timmermann</i> Bildungsökonomie	93
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Historische Bildungsforschung	135
<i>Yvonne Ehrenspeck</i> Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie	155
<i>Jochen Gerstenmaier</i> Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien	171
<i>Lutz R. Reuter</i> <i>Isabelle Sieh</i> Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung	185
<i>Kristina Reiss</i> <i>Stefan Ufer</i> Fachdidaktische Forschung im Rahmen der Bildungsforschung. Eine Diskussion wesentlicher Aspekte am Beispiel der Mathematikdidaktik	199

Regionaler und internationaler Bezug

<i>Horst Weishaupt</i> Bildung und Region	217
<i>Lynne Chisholm</i> Bildung in Europa	233
<i>Rudolf Tippelt</i> Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit	249
<i>Wilfried Bos</i> <i>T. Neville Postlethwaite</i> <i>Miriam M. Gebauer</i> Potenziale, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung	275

<i>Ingrid Gogolin</i>	
Interkulturelle Bildungsforschung	297
<i>Hans Döbert Eckhard Klieme</i>	
Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung	317

Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung

<i>Lothar Böhnisch</i>	
Familie und Bildung	339
<i>Thilo Schmidt Hans-Günther Roßbach Jutta Sechtig</i>	
Bildung in frühpädagogischen Institutionen	351
<i>Kathrin Dederling Heinz Günther Holtappels</i>	
Schulische Bildung	365
<i>Rolf Dobischat Karl Düsseldorf</i>	
Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung	383
<i>Ekkehard Nuissl</i>	
Weiterbildung/Erwachsenenbildung	405
<i>Ulrich Teichler</i>	
Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung	421
<i>Christian Lüders Andrea Behr-Heintze</i>	
Außerschulische Jugendbildung	445
<i>Helmut Heid Christian Harteis</i>	
Wirtschaft und Betrieb	467
<i>Harm Kuper Felicitas Thiel</i>	
Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung	483
<i>Manuela Pietraß</i>	
Medienbildung	499
<i>Petra Stanat Susanne Bergann</i>	
Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung	513
<i>Olaf Köller</i>	
Bildungsstandards	529

Methoden in der Bildungsforschung

<i>Norbert M. Seel Pablo Pirnay-Dummer Dirk Ifenthaler</i>	
Quantitative Bildungsforschung	551
<i>Detlef Garz Ursula Blömer</i>	
Qualitative Bildungsforschung	571
<i>Thomas Eckert</i>	
Bildungsstatistik	589

Hartmut Ditton
Evaluation und Qualitätssicherung 607

Lebensalter

Gabriele Gloger-Tippelt
Kindheit und Bildung 627

Heinz-Hermann Krüger | Cathleen Grunert
Jugend und Bildung 641

Bernhard Schmidt
Bildung im Erwachsenenalter 661

Gabriele Maier
Höheres Erwachsenenalter und Bildung 677

Jutta Ecarius
Generation und Bildung 693

Peter Alheit | Bettina Dausien
Bildungsprozesse über die Lebensspanne:
Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens 713

Lehr-Lernforschung

Alexander Renkl
Lehren und Lernen 737

Frank Fischer | Heinz Mandl | Albeno Todorova
Lehren und Lernen mit neuen Medien 753

Ewald Kiel
Unterrichtsforschung 773

Martin Rothland | Ewald Terhart
Forschung zum Lehrerberuf 791

Aktuelle Bereiche der Bildungsforschung

Axel Bolder
Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen 813

Cornelia Gräsel
Umweltbildung 845

Benno Hafeneeger
Politische Bildung 861

Christine Schmid | Rainer Watermann
Demokratische Bildung 881

<i>Christine Schwarzer Petra Buchwald</i>	
Gesundheitsförderung und Beratung	899
<i>Heiner Barz Sylva Liebenwein</i>	
Kultur und Lebensstile	915
<i>Albert Ziegler</i>	
Hochbegabte und Begabtenförderung	937
<i>Frank Braun Birgit Reißig Jan Skrobanek</i>	
Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung	953
<i>Hans Gruber Monika Rehr</i>	
Netzwerkforschung	967

Wissenschaftliche Einrichtungen der Bildungsforschung

<i>Markus Achatz Ruth Hoh Markus Kollmannsberger</i>	
Dokumentation von Forschungseinrichtungen	985
<i>Axel Kühnlentz Martina Diedrich</i>	
Ausgewählte Internetquellen zum Handbuch Bildungsforschung	1027
Autorinnen und Autoren	1045
Stichwortregister	1055

Einleitung der Herausgeber

Das Handbuch Bildungsforschung wurde auch in seiner zweiten Auflage stark nachgefragt und es ist erfreulich, dass bereits nach einem Jahr eine Neuauflage notwendig wird. Der Bereich der empirischen Bildungsforschung hat sich im letzten Jahrzehnt in Deutschland und international stark weiterentwickelt und differenziert, so dass in der zweiten Auflage nicht nur Überarbeitungen und Aktualisierungen erforderlich waren, es mussten – um dem Forschungsbereich und Arbeitsfeld gerecht zu werden – auch neue Forschungsthemen bearbeitet werden.

Richtig ist, dass der Themenkreis der empirischen Bildungsforschung auf die Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis in den letzten zwei Jahrhunderten verweist, dass jedoch erst der Ausbau des Bildungswesens auf nationaler und internationaler Ebene seit den 1960er Jahren zu einer starken Expansion und Differenzierung der Bildungsforschung und damit zu einer klaren Bedeutungszunahme dieses pädagogischen und interdisziplinären Forschungsbereiches führte. Zur Bildungsforschung sind in den letzten 40 Jahren im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Monographien, Literaturberichten und auch Sammelbänden sowie zahlreiche Handbuchartikel erschienen, eine umfassende Darstellung der wichtigsten Inhalte und Ergebnisse in Gestalt eines Handbuches gab es lange Zeit allerdings nicht. Die aktualisierte Herausgabe eines solchen Handbuches stellt insofern ein Wagnis dar, als das Forschungsgebiet der Bildungsforschung nur unscharf abzugrenzen ist, Bildungsforschung also einen sehr weiten Forschungsbereich, der keineswegs allein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird, darstellt.

1 Ziele und Aufgaben der Bildungsforschung

Die Aufgabe der Bildungsforschung besteht darin, wissenschaftliche Informationen auszuwerten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen. Bildungsforschung hat nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1974, S. 16) die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Bildungsforschung analysiert also Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche. Zurückliegende Bilanzierungen der Bildungsforschung ergaben, dass ein sehr breites Spektrum von Fragestellungen bearbeitet wird (vgl. Beck/Kell 1991). Manchmal werden systematisch die institutionenorientierte Meso- und Makroforschung von der eher auf die internen Lehr- und Lernprobleme zielenden Mikroforschung unterschieden (vgl. Ingenkamp u.a. 1992). Sowohl die makro- als auch die mikroorientierte Bildungsforschung können stärker grundlagen- oder anwendungsorientiert sein und abhängig von den Fragestellungen werden quantitative und qua-

litative Ansätze bevorzugt oder aufeinander bezogen. Bis in die 1980er Jahre stand deutlich das Interesse an der organisatorischen und ökonomischen Einbettung des Bildungswesens in Staat und Gesellschaft im Vordergrund, allerdings haben sich in den letzten Jahren die Forschungsbereiche weiter ausdifferenziert. Es ist selbst in diesem relativ umfangreichen Handbuch nicht möglich, alle Teilbereiche zu berücksichtigen. Das Handbuch kann deshalb nicht den Anspruch erheben, die Bildungsforschung in ihren inhaltlichen und methodischen Problemen insgesamt zu beschreiben, allerdings kann doch ein systematischer Überblick über Perspektiven, Theorien und Forschungsergebnisse gegeben werden.

Trotz des inter- und multidisziplinären Charakters der empirischen Bildungsforschung wird davon ausgegangen, dass die zentrale Bezugsdisziplin der Bildungsforschung die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik ist (vgl. Schmidt/Weishaupt 2008; Tippelt 1998). Festzuhalten ist, dass die starke Differenzierung der Erziehungswissenschaft und die Expansion dieses Faches an den Hochschulen in den zurückliegenden Jahrzehnten parallel zu einem ebenfalls starken Prozess der expansiven Institutionalisierung von Einrichtungen der Bildungsforschung außerhalb des Hochschulbereichs verliefen. Wir wissen, dass die Zahl der außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung von neun im Jahre 1963 auf über fünfunddreißig im Jahre 1979 zunahm, dass dann allerdings in den 1990er Jahren die Zahl der forschenden Bildungseinrichtungen wieder leicht zurückging. In der Zunahme drückt sich eine starke Vielfalt der Organisation und Institutionalisierung aus (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991; Weishaupt 2001). So lassen sich evaluierte Einrichtungen der außeruniversitären Bildungsforschung mit etatisierter Finanzierung (z.B. das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung – MPI, Berlin; die wissenschaftlichen Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE, Frankfurt/Bonn; Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften – IPN, Kiel; Deutsches Institut für Fernstudien – DIFF, jetzt Institut für Wissensmedien, Tübingen; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF, Frankfurt sowie das vor allem aus Mitteln der Bundesministerien finanzierte Deutsche Jugendinstitut – DJI, München oder das Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn) benennen. Es gibt verbandsabhängige wissenschaftliche Serviceeinrichtungen, Bildungsforschung wird an Hochschulinstituten betrieben und es gibt mehrere Sonderforschungsbereiche mit Bezügen zur Bildungsforschung an zahlreichen Hochschulen und sonstigen Forschungseinrichtungen. Hierzu wurde mit dem Ziel des besseren Überblicks und der Stützung von Kommunikation zwischen universitärer und außeruniversitärer Bildungsforschung eine eigene aktuelle Dokumentation in diesem Handbuch erarbeitet (vgl. Beitrag von M. Achatz, R. Hoh und M. Kollmannsberger).

Analysiert man die zurückliegenden Themen der Bildungsforschung, so zeigt sich, dass vor allem ungleiche Bildungschancen wie auch die „soziale Vererbung“ von Bildung, beruflichen Positionen und gesellschaftlichem Status wichtige Themen in der jüngeren Vergangenheit waren. Von der Bildungsforschung wurden kritisch immer wieder Erkenntnisse dargelegt, die der aufklärerischen Idee der formal gleichen Bildungschancen widersprachen, also der allgemeinen Möglichkeit des Individuums, eine seiner individuellen Eignung und Neigung entsprechende Bildung zu erwerben, unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlicher Lage der Eltern, wie dies in einer Demokratie gesichert sein soll (vgl. von Friedeburg 1989; Benner 1990; Nationaler Bildungsbericht 2004). Allerdings entspräche die Thematisierung von Bildungsforschung – ausschließlich im Kontext einer sozial strukturellen Ungleichheitsforschung – einer Verkürzung der tatsächlich bearbeiteten Fragestellungen, denn man muss auf weitere und parallele Entwicklungen der Bildungsforschung aufmerksam machen. So etablierte sich in den 1980er Jahren eine pädagogisch äußerst fruchtbare Lebenslaufforschung, die aufzeigen

konnte, dass Bildungswege, Weiterbildungsentscheidungen, Erwerbs- und Berufskarrieren von verschiedenen Einflüssen abhängig sind: ökonomische und politische Strukturen, kulturelle Wertvorstellungen, institutionalisierte Übergänge und gesetzliche Altersnormen, normativ kritische Lebensereignisse im Erwachsenenalter, individuelle Entscheidungen aber auch familiäre Sozialisationsprozesse im frühen Lebensalter und schulische und betriebliche Selektionsmechanismen (vgl. Mayer 1990). Im letzten Jahrzehnt leistete die internationale Schulleistungsforschung – z.B. TIMMS, PISA, IGLU – einen sehr wichtigen Beitrag zur Bildungsdiskussion (vgl. Baumert/Lehmann u.a. 1997; Baumert u.a. 2000; Prenzel u.a. 2007; Bos u.a. 2007). Die Ergebnisse und Perspektiven der Bildungsforschung haben sich für erziehungstheoretische Reflexionen als Herausforderung erwiesen, weil sie den verengenden Blick auf einen bestimmten Lebensabschnitt überwinden und weil sich der Begriff des Lebenslaufs als Medium des Erziehungs- und Bildungssystems anbietet (vgl. Lenzen/Luhmann 1997). Auch die folgenreiche Hinwendung der pädagogischen Debatte in den 1990er Jahren zu den neu reflektierten und propagierten Begriffen des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens stehen mit Themensetzungen der Bildungsforschung im Einklang. Allerdings ist auch eine Verlagerung des Erkenntnisinteresses in der Bildungsforschung zu vermerken: Probleme der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements von Institutionen sowie Fragen des Bildungs- und Wissensmanagements des pädagogischen Personals werden in neuerer Zeit in handlungsorientierter Absicht verstärkt aufgegriffen (vgl. Tippelt/Schmidt 2006).

Die Entwicklung der Bildungsforschung ist offensichtlich mit der Ausdifferenzierung der Pädagogik in zahlreiche Subdisziplinen, spezifische Fachrichtungen und Praxisfelder eng verbunden (vgl. Krüger 1997; Lenzen 1994, S. 38). Dabei ging diese Spezialisierung der Pädagogik und der Bildungsforschung (nur scheinbar paradox) mit einer gegenüber früheren Jahren noch verstärkt interdisziplinären und internationalen Orientierung einher, denn die empirische Bildungsforschung steht seit jeher in engem Kontakt zur pädagogischen Psychologie, Entwicklungspsychologie, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie, um nur einige Nachbardisziplinen anzudeuten (vgl. Postlethwaite 1986; Husén 1984). Diese Interdisziplinarität hat zu einer theoretischen wie methodischen sozialwissenschaftlichen Akzentuierung der Bildungsforschung beigetragen, was ohne Zweifel für die Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft eine Herausforderung darstellt. Bislang ist die Integration und Annäherung von Bildungsforschung und Allgemeiner Pädagogik nur partiell gelungen (vgl. Tippelt 1998).

Unbestritten ist, dass die Bildungsforschung, weil sie ja auf Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung beruht, in den frühen Ansätzen empirisch pädagogischer Forschung wurzelt. Die frühen Formen der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik und der experimentellen Psychologie, beispielsweise vertreten durch Wilhelm August Lay, durch Ernst Meumann und in München sehr anregend durch Aloys Fischer (vgl. Tippelt 2004), haben versucht, auf Tatsachenbeurteilung gründenden Unterricht zu entwickeln, Material zur rationalen Beurteilung von Unterrichtsmethoden oder zur Schülersauslese zu erarbeiten. Die empirische pädagogische Forschung war also eine Wurzel der Bildungsforschung, weil sie sich stark der Erforschung der Erziehungswirklichkeit widmete. Ziel- und Normfragen in der Erziehung und Bildung sind damit keineswegs suspendiert, aber die Bildungsforschung weist darauf hin, dass in deskriptiven und analytischen Verfahren Tatsachenforschung und normative Erziehungslehren getrennt gehalten werden müssen. Bildungsforschung verschließt sich keinesfalls der philosophischen Tradition, aber prüft man die Verwendungsweisen des Begriffs Bildung, dann wird bewusst, dass eine Vielfalt der Nutzung dieses Begriffs gegeben ist. In diesem Handbuch wird nicht die Suche nach einem wahren und gültigen Begriff von Bildung traditionsrekonstruierend, klassikeraus-

legend und textexegetisch fortgesetzt. Der Bildungsbegriff wird in diesem Handbuch auch nicht als Gesamtbeschreibung der abendländischen Vernunft reklamiert, es finden sich keine Aussagen in der Nähe der Metaphysik und es finden sich keine Texte, die immer gültige Bilder der menschlichen Möglichkeiten und Zukünfte festlegen. Die hier vertretene Bildungsforschung ist keiner weltanschaulichen oder utopischen Geschichtsphilosophie verpflichtet. In dem vorliegenden Handbuch können daher selbstverständlich nicht alle Konnotationen von „Bildung“ geklärt werden, allerdings kann der durch Forschung präzisierte und darin sich klärende Begriff der Bildung sowohl als ein pädagogisch zentrierter als auch ein für zahlreiche andere Disziplinen wichtiger Begriff ausgewiesen werden. „Bildung“ und das „Bildungswesen“ – wie von der empirischen Bildungsforschung thematisiert – dienen nicht primär der Klassifikation oder der begrifflich-normativen Konstruktion, vielmehr sind theoretische, historische und empirische Analysen gefordert.

Nach wie vor verfügen wir über keine systematische Wirkungsgeschichte empirischer Bildungsforschung. Allerdings können wir Bildungsforschung, wie sie im Wissenschaftssystem geleistet wird, aus Sicht der Praxis bewerten und differenzieren (vgl. Tippelt/Schmidt 2007). *Grundlagenforschung* ist einem besonders hohen Konsistenzniveau von Begriffen und Theorien verpflichtet, damit verbunden ist die Entwicklung von besonderen wissenschaftlichen Sprachen und der Anschluss an den problemspezifischen Wissens- und Methodenstand zu erwarten. Auch wenn in der Grundlagenforschung die unmittelbare Verwertung von Forschungsergebnissen in der pädagogischen Praxis nicht angestrebt wird, kann Grundlagenforschung einen zwar schwer nachweisbaren aber doch hohen Bedeutungswert erlangen. Bildungsforschung realisiert sich auch als *Maßnahmenforschung*, die einen zweckgerichteten Transfer von Wissen anstrebt. Pädagogische Praktiker in Forschergruppen können integriert werden, um die praxisnahe Verwendbarkeit entsprechender Forschungsergebnisse zu steigern. Ein weiterer Typus der empirischen Bildungsforschung lässt sich als *Orientierungsforschung* bezeichnen, die durchgeführt wird, um den sozialen und pädagogischen Wandel in seiner ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Bedeutung besser einzuschätzen. Diese Orientierungsforschung ist nur sinnvoll im historischen oder internationalen Vergleich, denn es soll dadurch ein aufgeklärtes Expertenwissen gewonnen werden, um Ansatzpunkte für Handlungsstrategien und Reformmaßnahmen zu erhalten. Man kann sagen, dass empirische Bildungsforschung als Orientierungsforschung immer dann Konjunktur hat, wenn Symptome sozialer Probleme gesellschaftlich wahrgenommen werden: Schulmüdigkeit, Leistungsschwächen, resignativer Rückzug aus Organisationen, Motivationsprobleme, politische Unsicherheit, Gesundheitsprobleme u.a.. Eine entsprechende Bildungsforschung entsteht also aus einem besonderen Informationsbedürfnis einer interessierten Öffentlichkeit. Bildungsforschung kann in diesem Sinne auch Aufklärung leisten, weil stereotypen Urteilen und Vorurteilen sachliche Information entgegengesetzt werden kann.

Der Praxisbezug der Bildungsforschung ist, zusammenfassend gesagt, keineswegs ausschließlich auf die gezielte Anwendung und Umsetzung von Forschungsergebnissen gerichtet, vielmehr können die Ergebnisse der Bildungsforschung in verschiedenartiger Weise direkt und indirekt gesellschaftlich wirksam werden. Bildungsforschung kann die subjektiven Handlungspläne des Einzelnen und seine pädagogische Phantasie anregen und schulen. Bildungsforschung kann auch darüber informieren, inwieweit angestrebte Ziele in pädagogischen Konzepten erreicht werden, welche unerwarteten oder gar nicht intendierten Effekte auftreten. Wenn sich pädagogische Praktiker nicht nur intuitiv verhalten wollen, so muss darauf hingewirkt werden, dass in ihrer Ausbildung auch die Resultate, die Möglichkeiten und die Grenzen empirischer

Bildungsforschung vermittelt werden: einer Bildungsforschung allerdings, die eine heuristische Konzeption der gebildeten Persönlichkeit voraussetzt.

2 Aufbau des Handbuchs

Diese überarbeitete und ergänzte Neuauflage des Handbuchs soll den aktuellen Diskussions- und Erkenntnisstand der Bildungsforschung repräsentieren, zugleich aber auch wesentliche Linien skizzieren, die zu diesem Stand führten. Es versucht durch die Auswahl der Themen und der beteiligten Autoren und Autorinnen, die sich der Bildungsforschung verpflichtet sehen, dem interdisziplinären Charakter der Bildungsforschung gerecht zu werden und wichtige Erkenntnisse der beteiligten Disziplinen (der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie, Geschichte und Philosophie) zu berücksichtigen. Es werden in den einzelnen Artikeln theoretische Befunde wie quantitativ und qualitativ gewonnene Forschungsergebnisse mit einbezogen. Insgesamt wird die Theorie- und Methodengeschichte der Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte transparent und auf der Basis bereichsbezogener Bestandsaufnahmen können differenzierte Perspektiven für die theoretische und methodische Orientierung der aktuellen Bildungsforschung dargelegt werden.

Im ersten Kapitel wird aus der Perspektive der Bildungsforschung detailliert auf die Theorien und Bezugsdisziplinen der Erziehungswissenschaft (P. Zedler/H. Döbert), der Soziologie (J. Allmendinger/C. Ebner/R. Nikolai), der Psychologie (T. Götz/A. Frenzel/R. Pekrun), der Ökonomie (S. Hummelsheim/D. Timmermann), der Geschichte (H.-E. Tenorth), der Philosophie (Y. Ehrenspeck und J. Gerstenmaier), der Politik- und Rechtswissenschaft (L. Reuter/I. Sieh) und der Fachdidaktik (K. Reiss/S. Ufer) eingegangen. In den theoriebezogenen Artikeln werden solche Ansätze dargestellt, die die grundlagentheoretische Diskussion der Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten beeinflusst haben und von denen Impulse für die Weiterentwicklung einer innovativen Bildungsforschung erwartet werden können. Die Beiträge zu den Bezugsdisziplinen der Bildungsforschung bemühen sich darum, die Entwicklungslinien der jeweiligen Ansätze nachzuzeichnen, zentrale Begriffe zu klären und das Wechselverhältnis zwischen theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden darzulegen. In diesem Kapitel werden die Vernetzungen und Berührungspunkte deutlich, die eine Kooperation mit den jeweils angrenzenden und komplementären Theoriepositionen und Bezugsdisziplinen erforderlich machen.

Die regionalen und internationalen Bezüge werden in fünf Kapiteln dargelegt, die den Zusammenhang von Bildung und Region (H. Weishaupt), Bildung und Europa (L. Chisholm), die Aspekte internationaler Schulleistungsforschung (W. Bos/T.N. Postlethwaite/M.M. Gebauer), der interkulturellen Bildung (I. Gogolin) und der internationalen Bildungsarbeit (R. Tippelt) darlegen. Ergänzend dazu wird auf die Bedeutung einer indikatorengestützten Bildungsberichterstattung (H. Döbert/E. Klieme) sowohl für regionale als auch internationale Vergleiche eingegangen.

Das anschließende Institutionenkapitel zeigt, dass Bildungsprozesse in den verschiedenen pädagogisch relevanten Institutionen unterschiedlich thematisiert werden. Bildung in der Familie (L. Böhnisch), in frühpädagogischen Institutionen (H.-G. Rossbach/T. Schmidt/J. Sechtig), in der Schule (H.G. Holtappels/K. Dederich), im Beruf (R. Dobischat/K. Düsseldorf), in Wirt-

schaft und Betrieb (H. Heid/C. Harteis), in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (E. Nuissl), in der Hochschule (U. Teichler), in der außerschulischen Jugendbildung (C. Lüders/A. Behr), in den Medien (M. Pietrass) werden thematisiert. Die Einführung von Bildungsstandards (O. Köller) hat vor allem für die Weiterentwicklung von Schulen wesentliche Bedeutung, dürfte implizit aber auch in andere Bildungsbereiche hineinwirken. Ergänzt werden diese Artikel durch einen Überblick über die erziehungswissenschaftliche Institutionenforschung (H. Kuper/F. Thiel) sowie durch einen Beitrag zur Frauenbildung und geschlechtsspezifischen Bildungsforschung (P. Stanat/S. Bergann), in dem die theoretischen Bezugspunkte und aktuellen Perspektiven einer geschlechterdifferenzierend argumentierenden Bildungsforschung diskutiert werden.

Im Methodenkapitel soll kein systematischer Überblick über alle im Bereich der Bildungsforschung eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren gegeben werden. Dies würde in vielen Punkten eine Replikation des Inhalts einschlägiger Lehrbücher der empirischen Sozialforschung ergeben. Stattdessen wird in den drei Artikeln zu quantitativen (N.M. Seel/D. Ifenthaler/P. Pirnay-Dummer) und qualitativen Methoden (D. Garz/U. Blömer) und zur Bildungsstatistik (T. Eckert) ein kurzer Abriss über die Möglichkeiten und Leistungen des jeweiligen methodischen Zugriffs gegeben, zentrale Zielsetzungen, Untersuchungstypen, methodische Probleme werden skizziert und an ausgewählten Befunden auch illustriert. Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Kombination quantitativer und qualitativer Forschungszugänge in der Bildungsforschung notwendig ist, was im besonderen Maße auch für die Evaluation (H. Ditton) von Bildungsangeboten gilt.

Das Kapitel zu Bildung und Lebensalter weist darauf hin, dass Bildungsprozesse über die Lebensspanne zu beobachten sind, wobei die Autoren der einzelnen Texte der besonderen Bedeutung von Bildungsprozessen der Kindheit (G. Gloger-Tippelt), des Jugendalters (H.-H. Krüger/C. Grunert), des Erwachsenenalters im allgemeinen (B. Schmidt) sowie des höheren Erwachsenenalters im besonderen (A. Kruse/G. Maier) nachgehen. Zwei weitere Artikel diskutieren die aktuellen Ergebnisse und Anforderungen zum lebenslangen Lernen (P. Alheit/B. Dausien) und zur generativen Differenzierung (J. Ecarius) historisch sich wandelnder Bildungsprozesse.

Die Lehr- und Lernforschung bildet den Kern eines weiteren Kapitels, in dem auf grundlegende Ergebnisse der Forschung zu Lehr-Lern-Prozessen (A. Renkl), der Schul- und Unterrichtsforschung (E. Kiel), der Forschung zum Einsatz neuer Medien in Lernkontexten (F. Fischer/H. Mandl/A. Todorova) und der Lehrerforschung (M. Rothland/E. Terhart) eingegangen wird.

Das vorletzte Kapitel greift aktuelle Bereiche der Bildungsforschung auf, in denen sich Forschungsprojekte und -ergebnisse in letzter Zeit verdichten: qualifikations- und kompetenztheoretische Debatten (A. Bolder), Umweltbildung (C. Gräsel), politische Bildung (B. Hafeneeger), demokratische Bildung (C. Schmid/R. Watermann) Bildung im Kontext der Gesundheitsförderung und Beratung (C. Schwarzer/P. Buchwald), Bildung in ihrer Bedeutung für kulturell geprägte Lebensstile (H. Barz/S. Liebenwein), Hochbegabtenforschung und Möglichkeiten der Begabungsförderung (A. Ziegler), Benachteiligtenforschung und soziale Integration (F. Braun/B. Reißig/J. Skrobaneck). Den Abschluss bildet ein Artikel zur Netzwerkforschung, ein Bereich der Bildungsforschung, der gerade in den letzten Jahren aufgrund großangelegter Förderprogramme der Europäischen Union an Bedeutung gewann (H. Gruber/M. Rehl).

Eine Zusammenschau wesentlicher Einrichtungen (M. Achatz/R. Hoh/M. Kollmannsberger) und Internetquellen (A. Kühnlenz/M. Diedrich) zur Bildungsforschung beschließen schließlich das Handbuch.

Das Handbuch bringt zum Ausdruck, dass Bildungsforschung eine Voraussetzung für wissenschaftsbasierte, rationale Entscheidungen von pädagogischen Innovationen und Reformprozessen ist. Methodisch und thematisch hat sich Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten erweitert, um dadurch noch systematischer die unübersichtlichen faktischen Entwicklungen des Bildungswesens zu analysieren und in handlungstheoretischer Absicht gezielte Anregungen für Innovationen durch Bildung geben zu können. Die deutliche Ausdehnung der Institutionenforschung von den Schulen bis zur Weiterbildung und der interdisziplinäre Charakter vieler Untersuchungen zu den Mikro-, Meso- und Makroebenen der Bildungsprozesse verweisen auf einen heute gültigen „weiten“ Begriff der Bildungsforschung, der an die lebenslangen und lebensbegleitenden Bildungs- und Sozialisationsprozesse in den sich wandelnden modernen Gesellschaften gekoppelt ist. Wenn sich die Bildungsforschung auch in den letzten Jahrzehnten vital fortentwickeln konnte, gibt es doch zahlreiche offene Fragen und künftige Herausforderungen, die in den einzelnen Artikeln differenziert aufgezeigt werden. Zu den übergreifenden Herausforderungen gehören u.a.:

- *Theoretisch:* Wie lassen sich die zahlreichen Einzelbefunde noch besser theoriegeleitet integrieren?
- *Methodisch:* Wie können die verschiedenen Ebenen der Analyse (Mikro-, Meso-, Makroebene) zueinander in Beziehung gebracht werden?
- *Praktisch:* Wie können die analytischen Ansätze und Ergebnisse der Bildungsforschung handlungsorientiert an die Träger von Bildungsentscheidungen und das verantwortliche pädagogische Personal vermittelt werden?
- *Disziplinär:* Wie kann die wichtige interdisziplinäre Kooperation langfristig gefördert werden? Wie können Bildungsforschung und Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sinnvoll und fruchtbar aufeinander bezogen werden?
- *Finanziell:* Wie lässt sich die notwendige permanente Dauerbeobachtung von Bildungsprozessen in einem differenzierten Wissenschaftssystem koordiniert sicherstellen?

Eine künftige Bildungsforschung bedarf der Antworten zu solchen allgemeinen Fragen.

Das vorliegende Handbuch will keine Theorie der Bildung vorlegen, aber es kann in den verschiedenen Themenbereichen aufzeigen, dass empirische Bildungsforschung sowohl methodisch und theoretisch gewonnene Befunde als auch historische Positionen, politisch-institutionelle Perspektiven und praktisch-pädagogische Anliegen integriert und analysiert.

Zu danken ist vor allem den Autorinnen und Autoren, die mit ihrer Kooperationsbereitschaft und Über- und teilweise Neubearbeitung zum Gelingen des Handbuchs ursächlich beigetragen haben. Die Zusammenarbeit mit diesen ExpertenInnen aus verschiedenen Disziplinen hat bewirkt, dass ein Band zur Orientierung im Bereich der Bildungsforschung entstehen konnte, der einen in dieser Form bislang nicht vorhandenen zuverlässigen Überblick zur Bildungsforschung anbietet. Dabei war es angesichts der Differenziertheit der Bildungsforschung notwendig, die einigende Basis der empirischen Bearbeitung des Gegenstandsbereichs so weit zu öffnen, dass theoretisch und methodisch unterschiedliche Positionen wiedergegeben werden konnten.

Ohne die hervorragende und zuverlässige Unterstützung von Lena Hummel und Christina Buschle, die sich an der genauen Bearbeitung des Manuskripts in den verschiedenen Stadien verantwortlich beteiligt und die lektoralen Arbeiten organisiert haben, wäre dieses Handbuch nicht zustande gekommen. Ein großer Stab an studentischen Hilfskräften – die hier nicht alle namentlich genannt werden können – bearbeiteten Literaturverzeichnisse und korrigierten Ma-

nuskripte. Ihr Einsatz, die gezielte Anleitung und Beratung durch Dr. Aiga von Hippel sowie die Unterstützung durch die Lehrstuhlsekretärin Frau Gundula Bernhardt ermöglichten es, die geplante Zeit einzuhalten, so dass letztlich ein aktuelles Handbuch erscheinen konnte.

Bewusst schließt dieses Handbuch an eine Münchener Tradition an, denn bereits der Münchener Pädagoge Aloys Fischer arbeitete auf pädagogisch-soziologischem und pädagogisch-psychologischem Gebiet und entwickelte beachtenswerte Ansätze zum deskriptiven Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Seine Arbeiten implizieren phänomenologische Wesensschau aber auch empirische Bestandsaufnahme im Sinne pädagogischer Tatsachenforschung (z.B. Fischer 1961 und 1922/1967). Die Bedeutung interdisziplinärer Zusammenarbeit im Kontext empirisch-pädagogischer Forschung steht bei Aloys Fischer bereits außer Frage. Bei diesem und anderen Vorläufern der empirischen Bildungsforschung wird deutlich, dass pädagogische Tatsachenforschung eine Orientierungs-, Steuerungs- und Aufklärungsfunktion für pädagogisches und soziales Handeln haben kann (vgl. Tippelt 2004).

Die empirische Bildungsforschung ist gefordert, unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven, die jeweils sich neu darstellenden pädagogisch-relevanten Tatsachen in die pädagogische Reflexion mit einzubringen. Wenn empirische Bildungsforschung eine Orientierungs-, Aufklärungs- und Steuerungsrelevanz beanspruchen kann, dann ist damit jene handlungsbezogene Wirkung der Ergebnisse der Bildungsforschung zu verstehen, die dazu dient, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals oder auch der sich Bildenden zu klären. In diesem Sinne ist Bildungsforschung eine kritische Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnis zuzusprechen.

3 Allgemeine Literatur zur Bildungsforschung

- Althammer, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (1998): TIMSS/III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J./Lehmann, R. u.a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J./Lenzen, D./Watermann, R./Trautwein, U. (Hrsg.) (2004): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag.
- Beck, K./Kell, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Band 10. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Beck, K./Kell, A. (1991): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 5–13.
- Becker, H. (1993): Bildungsforschung und Bildungspolitik. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bellmann, J. (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 4, S. 487–504.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim: Juventa.
- Bogdan, R. (1982): Qualitative research for education. Boston: Pearson.
- Böhm-Kasper, O./Schuchart, C. (Hrsg.) (2007): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann.

- Bos, W./Lankes, E.-M./Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burgess, R. (Hrsg.) (1993): Educational research and evaluation. London: Falmer Press.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg: Rowohlt.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14.02.74 in Bonn. Stuttgart.
- Edding, F. (1987): Zwanzig Jahre Bildungsforschung, zwanzig Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, A. (1961): Ausgewählte pädagogische Schriften. (Besorgt von Karl Kreitmair). Paderborn: Schöningh.
- Fischer, A. (1922/1967): Erziehung als Beruf. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fischer, F./Waibel, M./Wecker, C. (2005): Nutzerorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 3, S. 428–442.
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grözinger, G. (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildungsforschung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Halpin, D. (1994): Researching education policy. London: Routledge.
- Husén, T. (1984): Fundamental research and the process of education. Washington: National Research Council.
- Ingenkamp, K./Jäger, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bände. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Inkeles, A./Smith, D.H. (1974): Becoming Modern: Individual Change in six Developing Countries. Cambridge: Harvard University Press.
- Keeves, J. (Hrsg.) (1999): Issues in educational research. Pergamon: Emerald Group.
- Klemm, K. (2004): Bildungswissenschaften: Bildungsforschung nach PISA. Essen: Univ. Duisburg-Essen.
- Knoll, J. (Hrsg.) (1997): Internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. Köln: Böhlau.
- Konrad, F.-M./Sailer, M. (Hrsg.) (2007): Homo educabilis: Studien zur allgemeinen Pädagogik, pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krapp, A./Heiland, A. (Hrsg.) (1981): Theorieanwendung und Rationales Handeln. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H. (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladson-Billings, G./Tate, W.F. (Hrsg.) (2006): Education research in the public interest: social justice, action, and policy. New York: Teachers College Press.
- Lemberg, E. (1963): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lenhart, V. (1994): Bildung für alle. Zur Bildungskrise der Dritten Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek. b. Hamburg: Rowolth.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M. (1976): Schule im historischen Prozeß. Stuttgart: Klett.

- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutz, B. (1979): Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: Matthes, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Frankfurt a.M., S. 634–670.
- Lutz, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaften (1984): Ergebnisse und Perspektiven vergleichender Bildungsforschung. München: Minerva.
- Maydell, J.v. (1982) (Hrsg.): Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik. Oldenburg: Holzberg.
- Mayer, K.U. (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: Mayer, K.U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 31. Opladen, S. 7–21.
- McMillan, J. (1984): Research in education: a conceptual introduction. Boston: Little Brown.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mertens, D. (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., S. 439–455.
- Moura Castro, C. de (2000): Vocational Training at the Turn of the Century. (Hrsg. von K. Schaack und R. Tippelt). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2007): Education at a glance 2007. Paris.
- Oosthoek, H. (Hrsg.) (1984): Education from the multi-level perspective. New York: Gordon & Breach.
- Postlethwaite, T.N. (1986): Handbook of international educational research. Oxford: Pergamon.
- Prenzel, M. (2005): Zur Situation der empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven, Berlin: Akademie Verlag, S. 7–21.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J. (Hrsg.) (2007): Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Roberts, C. (Hrsg.) (2007): New developments in education research. New York: Nova Science Publishers.
- Roeder, P.M. (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Fragestellungen und Strukturen. In: Müller, D.K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln: Böhlau, S. 23–42.
- Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.) (1990ff.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Roth, H./Friedrich, D. (Hrsg.) (1975): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. 2 Bde. Stuttgart: Klett.
- Sander, W. (Hrsg.) (2007): Handbuch politische Bildung. Berlin: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schaack, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt a.M.
- Schmidt, B./Weishaupt, H. (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tillmann, K.-J., Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Opladen: Barbara Budrich, S. 113–138.
- Schulenberg, W. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft. Stuttgart: Klett.
- Shipman, M. (Hrsg.) (1985): Educational research: principles, policies and practices. London.
- Sommer, K.-H. (Hrsg.) (1996): Bildungsforschung. Modellversuche und berufspädagogische Projekte. Esslingen: Deugro.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Klett.
- Tenorth, H./Tippelt, R. (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Tippelt, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., H. 2, S. 239–260.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (19992): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer. Allgemeiner Pädagoge und Poinier der Bildungsforschung. (1880-1937). München: Herbert Utz Verlag.
- Tippelt, R./Cleve, B. van (1995): Verfehlt Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Tippelt, R./Schmidt, B. (2006): Zur beruflichen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung: Forschungsthemen und Trends. In: Merckens, H./Kraul, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–100.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2007): Möglichkeiten und Grenzen empirischer Bildungsforschung. In Grunert, C./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung von Bildung im 21. Jahrhundert. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–54.
- UNESCO (Hrsg.) (2000): World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life. Paris: UNESCO.
- Walford, G. (Hrsg.) (1991): Doing educational research. London: Routledge.
- Weishaupt, H. (2001): Modernisierung der Erziehungswissenschaft – Überlegungen zu Veränderungen der Struktur des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelds. In: Kuthe, M./Uhl, S. (Hrsg.): Theorie und Empirie. Beiträge aus dem Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 15). Erfurt: Universität.
- Weishaupt, H./Steinert, B./Baumert, J. (1991): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 98). Bonn: Bock.

Theorie und Bezugsdisziplinen

Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung

In den vergangenen 10 Jahren haben sich Corpus und Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung deutlich geändert. Stark gestiegen ist die Anzahl der für sie einschlägigen Forschungsarbeiten, ebenso ihr Gewicht, sowohl innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theorieproduktion als auch innerhalb der Bildungsforschung insgesamt. Im Zuge der im gleichen Zeitraum vorhandenen Bestrebungen zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, hat sie sich als ein zentrales Instrument der Diagnose und Kontrolle von Reformaufgaben ebenso wie der Entwicklung und Evaluation von Problemlösungen etabliert, mit Rückwirkungen auf den Umfang und die Stabilität einzelner Schwerpunkte und Forschungsfelder erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung.

Der Beitrag richtet den Blick vor allem auf die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung seit dem Jahr 2000, unter Berücksichtigung der im internationalen Bereich vorhandenen Antriebe und Tendenzen. Er ergänzt und erweitert die im gleichnamigen Beitrag der ersten Auflage des Handbuchs (vgl. Zedler 2002) vorgenommenen Analysen zu einzelnen Bereichen, Schwerpunkten und Profilen, ohne diese direkt fortzuschreiben.¹ Grund hierfür sind insbesondere eine Reihe von Änderungen in den verfügbaren Daten: Seit Anfang 2007 wurde die Datenbank sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte „FORIS“ unter gleichzeitiger Änderung des vormals vorhandenen Datenerfassungssystems in das Datenbanksystem „SOFIS“ überführt; ab 2006 wurden dabei auch die Internetangebote der deutschen sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen berücksichtigt und die Anzahl der gemeldeten Projekte entsprechend ergänzt. Die mit SOFIS vorhandenen Kategorien der Erfassung aller erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben werden für die Analysen der Entwicklung seit 2000 übernommen.

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der neueren Entwicklung und der zurückliegenden, im früheren Beitrag berücksichtigten Entwicklung erkennbar zu machen, werden in einem einleitenden Abschnitt zunächst leitende Überlegungen im Verständnis des Begriffs „Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung“ erläutert und anschließend einige zentrale Tendenzen in der Entwicklung bis Ende der 1990er Jahre dargestellt. Ein dritter Abschnitt geht, auf der Grundlage aktueller Daten (Stand 2007), der Entwicklung einzelner Schwerpunkte der Forschung im Zeitraum 2000 - 2006 anhand ihres Anteils am Gesamt des erfassten Projektaufkommens nach und skizziert die für einzelne Segmente feststellbaren Entwicklungstendenzen. Ein vierter Abschnitt beleuchtet ausgewählte Folgeprobleme der veränderten Rolle der Bil-

1 Der Beitrag in der ersten Auflage richtete den Blick vor allem auf die historische Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung und in diesem Zusammenhang auf die Anteile, die einzelne Bereiche am Gesamt des Projektaufkommens zu verschiedenen Zeitpunkten hatten, sowie auf die thematischen Konjunkturen und den Beitrag einzelner erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen am Gesamt erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Hierfür erforderlich war ein zusätzlicher Filter gegenüber den Daten, der Projektgesamtkorpus, der nach Themen, Forschungsmethodologie, Autoren und erziehungswissenschaftlicher Herkunft unterschied und eine Zuordnung nach wissenschaftsgeschichtlich relevanten Kategorien erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung erlaubte.

dungsforschung in der Steuerung des Bildungswesens. Ein fünfter und letzter Abschnitt versucht erneut einige Optionen für die weitere Entwicklung zu formulieren.

1 Zum Verständnis von erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung im Kontext aktueller Entwicklungen

Was unter „Erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung“ zu verstehen ist, welche Problemstellungen und Forschungsfelder sie umfasst, ist nicht eindeutig. Abhängig davon, was jeweils unter „Bildungsforschung“ und „Erziehungswissenschaft“ verstanden wird, lässt sich ein engeres und ein weiter gestecktes Verständnis unterscheiden. In der mehr als 30-jährigen Geschichte erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung sind beide Lesarten regelmäßig zum Bezugspunkt von Abgrenzungsbemühungen und Positionierungen geworden, ohne dass sich eine der beiden Lesarten abschließend durchsetzen konnte. Einem engeren Verständnis folgend ist unter „erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung“ der Anteil am Gesamt der Forschungsarbeiten der Bildungsforschung zu verstehen, der den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und dem ihr zugehörigen Personalkorpus entstammt; wobei unter „Bildungsforschung“ vornehmlich empirische Bildungsforschung verstanden wird, die ihr Zentrum in der „methodischen Analyse der faktischen Verhältnisse im Bildungswesen“ (Fend 1990, S. 693) hat und der „Systematisierung und Methodisierung der Beobachtung von faktischen Entwicklungen im Bildungswesen und von Verfahren der gezielten Überprüfung von Vermutungen“ (vgl. ebenda) dient. Einem weiten Verständnis folgend ist weder Bildungsforschung noch Erziehungswissenschaft in einem empirischen Sinne zureichend bestimmt. Da auch andere, nicht der Erziehungswissenschaft zugehörige wissenschaftliche Disziplinen wie z.B. Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie oder auch Rechtswissenschaft sich mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen befassen, ist „Erziehungswissenschaft“ nicht zureichend über ihre institutionalisierten Subdisziplinen und den in ihr tätigen Personalkorpus zu definieren, sondern nur über grundlegende, für Erziehungswissenschaft leitende und sie typisierende Problemstellungen und erkenntnisleitende Interessen. Parallel hierzu sind auch der „Bildungsforschung“ nicht nur Arbeiten zuzuordnen, die in einem empirischen Sinne untersuchen, was der Fall ist und warum etwas der Fall ist, sondern darüber hinaus alle Arbeiten, die sich mit der Gestaltung von Bildungsprozessen befassen, sei es aus philosophischer, rechtlicher, psychologischer, historischer oder einer anderen Perspektive. In diesem weiten Verständnis sind unter erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung alle Arbeiten und Forschungsvorhaben zu verstehen, die sich mit „Bildungsprozessen“ und den Problemen und Fragestellungen ihrer Gestaltung befassen.

In der Verwendung des Begriffs „erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung“ finden sich nicht selten auch Kombinationen zwischen einem engeren, empirisch ausgerichteten Verständnis von Erziehungswissenschaft und einem weiten Verständnis von Bildungsforschung sowie umgekehrt zwischen einem engeren, empirisch ausgerichteten Verständnis von Bildungsforschung und einem weiten Verständnis von Erziehungswissenschaft. Während in den 70er und frühen 1980er Jahren – und bei den Gründungsvätern der deutschen Bildungsforschung – ein im oben genannten Sinne weites Verständnis von Erziehungswissenschaft in Verbindung mit einem Verständnis von Bildungsforschung als empirischer Bildungsforschung leitend

war, folgt das Verständnis von erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung in den späten 1980er und den 1990er Jahren stärker einem empirisch gefassten bzw. sich am Personalcorpus orientierenden Begriff von Erziehungswissenschaft und einem erweiterten Verständnis von Bildungsforschung (vgl. Zedler 2002). In den meisten empirischen Untersuchungen zu Stand und Entwicklung der Bildungsforschung findet sich ein Verständnis von Bildungsforschung, das Arbeiten anderer wissenschaftlicher Disziplinen – insbesondere aus den Bereichen Psychologie und Soziologie – dann der Bildungsforschung zurechnet, wenn sie sich in einem empirischen Sinne mit Bildungsprozessen und deren Einflussfaktoren befassen oder auf Entwicklungen von Bildungsinstitutionen gerichtet sind.

Die Vor- und Nachteile jeweiliger Verwendungsweisen leitender Begriffe und praktizierter Begriffsstrategien sind ebenso nahe liegend wie augenfällig. Wird der Begriff Bildungsforschung in einem weiten Sinne gebraucht, der ihr auch alle nicht-empirischen Arbeiten zuordnet, entfällt die ursprünglich leitende Abgrenzung zu Formen geisteswissenschaftlicher Theoriebildung, u.a. mit der Folge, dass die Begriffe „Bildungsforschung“ und „erziehungswissenschaftliche Forschung“ konvergieren und eine deutliche Unterscheidung von „erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung“ und Erziehungswissenschaft sowie von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung schwindet. Wird demgegenüber Bildungsforschung ausschließlich im Sinne empirischer Untersuchungen der faktischen Verhältnisse im Bildungswesen verstanden und unter „Erziehungswissenschaft“ ausschließlich ihr Personalcorpus, dann minimiert sich Spektrum und Umfang der „erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung“ deutlich. Zumal für die 1970er und 1980er Jahre dann zu konstatieren wäre, dass die Erziehungswissenschaft nicht als disziplinärer Kern der Bildungsforschung fungierte, ihr Anteil daran selbst noch in den 90er Jahren bescheidener als ihr Anspruch daran war. Ein weit größerer Anteil der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung am Gesamt der Bildungsforschung ergibt sich, wenn für die Erfassung der relevanten Forschungsprojekte Erziehungswissenschaft in einem weiten Sinne verstanden wird und „erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung“ nicht auf diejenigen Forschungsfelder begrenzt wird, die sich auf der Grundlage empirischer Forschungsmethodik mit den faktischen Verhältnissen im Bildungswesen sowie deren Entwicklung und Gestaltung befassen.

2 Schwerpunkte und Tendenzen in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung in den 1990er Jahren²

Wird Bildungsforschung als empirische Bildungsforschung verstanden und „Erziehungswissenschaft“ auf ihre seit den 1960er Jahren etablierten Subdisziplinen unter Einschluss von Lehr-Lernforschung und Pädagogischer Diagnostik (Pädagogischer Psychologie), Bildungs- und Erziehungssoziologie sowie Bildungsökonomie begrenzt – also erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung mithin in einem engeren Sinne verstanden –, dann lassen sich für die Entwicklung in den 1990er Jahren einige Schwerpunkte und Tendenzen entlang der quantita-

2 Die folgenden Aussagen stützen sich weitgehend auf die Analyse von Achtenhagen 1991, Baumert/Roeder 1990 und 1994, Beck/Kell 1991, Beck 2000, Becker 1979, Edding/Hüfner 1975, Geulen 1983, Herrmann 1991, Krüger/Marotzki 1999, Lemberg 1963, Leutner 2000, Rolff 1995, Roth/Friedrich 1975, Teichler 1983, Thomas/Kaiser/Manning 1995, Weishaupt/Steinert/Baumert 1991.

tiven Verteilung der einschlägigen Forschungsarbeiten feststellen. Ohne die zahlenmäßig ausgewiesenen Ergebnisse im Einzelnen erneut darzustellen, zeigten sich für die 90er Jahre auf der Grundlage der bei FORIS gemeldeten Projekte folgende Schwerpunkte und Entwicklungen:

- Der Anteil universitärer Erziehungswissenschaft im Vergleich zum außeruniversitären Anteil der Bildungsforschung nahm wie schon in den 80er Jahren weiter zu; insgesamt stieg die Anzahl der Projekte, die der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zurechenbar waren, von 483 in 1990 auf 776 in 1998.
- Den quantitativ stärksten Anteil an den empirisch ausgerichteten Forschungsfeldern erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung hatte in den 1990er Jahren – wie schon in den 1980er Jahren – die Schulforschung inne, auf die insgesamt rund ein Drittel aller Forschungsprojekte entfiel und deren Anteil besonders in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre deutlich zunahm.
- Ebenfalls starke und zugleich kontinuierliche Zuwächse verzeichneten im Verlauf der 1990er Jahre die Lehr- und Lernforschung bzw. der Bereich der empirischen Unterrichtsforschung.
- Im Vergleich zur Schul- und Unterrichtsforschung sank demgegenüber der relative Anteil der Projekte im Bereich der Sozialisationsforschung sowie im Bereich der Jugendhilfe deutlich; ebenso der relative Anteil der Projekte der Berufs- und Qualifikationsforschung am gesamten Projektaufkommen.
- Kontinuierliche Zuwächse in der Anzahl der Projekte verzeichnete in den 1990er Jahren der Bereich der „Bildungsorganisation/Bildungsplanung“, dem alle Projekte zugeordnet wurden, die sich mit gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf Nachfrage und Angebot von Bildungseinrichtungen befassten.

Wie in allen Forschungsfeldern zu beobachten, weist auch die Theoriebildung in einzelnen Segmenten der Bildungsforschung thematische Konjunkturen auf, d.h. Zeiträume, in denen bestimmte Fragestellungen und Themen überproportional häufig verfolgt werden und für einen größeren Teil der Untersuchungen leitend sind. Solche, in einem bestimmten Zeitraum dominanten Fragestellungen und Themen, finden sich sowohl für die 1960er und frühen 1970er Jahre, die späten 1970er und 1980er Jahre, ebenso wie für die 1990er Jahre und den Zeitraum nach 2000. Waren in den 1960er und frühen 1970er Jahren vor allem Fragen der sozialen Selektivität des Bildungssystems und der Möglichkeiten zu einer chancengerechteren Gestaltung der Schulsysteme leitend, dominierten in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren vor allem Untersuchungen zu den Disparitäten des Schulangebots, der Bildungsbeteiligung sowie den Schulerfolgs- bzw. Schulabschlussquoten und deren Einflussfaktoren. Nachdem Anfang der 1980er Jahre endgültig erkennbar ist, dass sich die strukturellen Reformen der frühen 1970er Jahre nicht revitalisieren lassen, richtet sich – gestützt durch Untersuchungen zu den einzelschulischen Faktoren von Schul- und Bildungserfolg – der Blick in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre verstärkt auf die sogenannten weichen Faktoren des Schul- und Bildungserfolgs, wie z.B. den pädagogischen Konsens von Lehrern, die kontrollierte Beobachtung und Begleitung von Lernfortschritten der Schüler etc.. Bereits Ende der 1980er Jahre wurden damit Themen der inneren Schulentwicklung leitend, wird die Qualität von Schule zu einem thematischen Focus, begleitet von Überlegungen zu einer Umstellung der Formen staatlicher Steuerung in Richtung einer Erweiterung der Entscheidungsspielräume der Einzelschule bei gleichzeitiger Effektivierung des Ressourceneinsatzes.

Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten richtete sich in den meisten Feldern der Bildungsforschung das Interesse zu Beginn der 1990er Jahre zusätzlich auf die Wege und Auswirkungen der Neugestaltung der Bildungssysteme in den neuen Bundesländern. War der Transformationsprozess und seine Gestaltung sowie seine Folgen für Einstellungen und Verhaltenweisen von Lehrern, Eltern und Schülern, insbesondere in den neuen Bundesländern, ein zentrales und dominantes Thema, so schwächte sich dieser thematische Focus Mitte der 1990er Jahre deutlich ab. In den Vordergrund rücken auch in den neuen Ländern die Themen „Qualität“ und „Qualitätsentwicklung“, erweiterte Selbstständigkeit bzw. erweiterte Selbstverantwortung und „Autonomie“ sowie „Effizienz“ und „Neue Steuerung“. Verstärkt durch das Interesse, das diese Themen im bildungspolitischen Feld finden, avancieren diese Themen ab Mitte der 1990er Jahre zu gesamtdeutschen Themen. Zwar sind die bildungspolitischen Bestrebungen in den neuen Bundesländern in dieser Phase vor allem darauf ausgerichtet, die gerade erst verabschiedeten Reformstrukturen zu stabilisieren und auszugestalten; gleichwohl beginnt sich entlang der o.g. Themen eine länderübergreifende Reformwelle aufzubauen. Befasste sich die Schulforschung in den neuen Bundesländern zunächst noch insbesondere mit den Auswirkungen der neuen Schulgesetze auf Angebotsdisparitäten, Bildungsaspiration, Bildungsbeteiligung, Lehrerschaft etc. sowie mit den mittel- und längerfristigen Folgen der demografischen Kontraktion, so widmete sie sich in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre den nunmehr auch in der Schulpolitik der neuen Länder adaptierten Themen „Qualität“, „erweiterte Selbstständigkeit“, „Effektivität und Effizienz“ sowie „Neue Steuerung“ (vgl. Rürup 2007).

Eine vergleichbare Entwicklung lässt sich bei den Themenprofilen der Berufsbildungsforschung in den 1990er Jahren ausmachen. Ebenfalls bereits Ende der 1980er Jahre weisen Studien zur Entwicklung der Qualifikationsstrukturen im Beschäftigungssystem, zu den Veränderungen in den Arbeitsorganisationsstrukturen einschließlich den sich hierfür durchsetzenden Managementaufgaben auf einen vielschichtigen Modernisierungsbedarf in der Berufsausbildung hin. Stichworte für diesen Modernisierungsbedarf bilden der Erwerb von Schlüsselqualifikationen einschließlich des Erwerbs von Teamfähigkeit, die Neuordnung der Berufe einschließlich der Straffung der Ausbildung entlang berufsfeldorientierter Curricula sowie schließlich die Angleichung der Abschlüsse und Anforderungen innerhalb der Europäischen Union. Während in den neuen Bundesländern Anfang der 90er Jahre zunächst ebenfalls die Probleme der Re- und Neuorganisation der Berufsausbildung im Vordergrund stehen, kommen die mit dem konstatierten Modernisierungsbedarf verknüpften Themen erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zum Zuge.

Im Kontext der bildungspolitischen Bestrebungen, sich bei der Weiterentwicklung des Schulwesens nicht mehr an sogenannten Inputfaktoren wie Lehrplänen, Klassengrößen etc., sondern am Output von Bildungsgängen bzw. den Schülerleistungen zu orientieren, erhält eine 1997 publizierte Studie nachhaltige Bedeutung für die weitere Entwicklung der Bildungsforschung: die sogenannte TIMSS-Studie. Als international vergleichende Studie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Schüler im Sekundarbereich angelegt, misst und vergleicht sie die in den dafür einschlägigen Unterrichtsfächern erworbenen Kompetenzen der Schüler und liefert damit einen Maßstab für den zu messenden Output von Bildungsgängen. Ein Ergebnis der Studie war, dass die Leistungen der deutschen Schüler lediglich am unteren Rand eines Mittelfeldes der in die Untersuchung einbezogenen Staaten angesiedelt sind. Mit diesem Ergebnis sieht sich die Bildungspolitik genötigt, Anstrengungen zu unternehmen, die die Leistungsbilanz zu verbessern versprechen, mögliche Verbesserungen gleichzeitig festzustellen erlauben und d.h. zugleich, den Maßstab der Messung auf Dauer zu stellen. Während

noch im gleichen Jahr die sogenannte PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) in Auftrag gegeben wird, erhalten mit dieser bildungspolitischen Ausrichtung jene Teile der Bildungsforschung wie die Leistungsdiagnostik, die Evaluationsforschung ebenso wie die Lehr- und Lernforschung, die Unterrichtsforschung sowie darüber hinaus alle Felder, die direkt oder indirekt dazu beitragen können, Hinweise auf eine Verbesserung der zur Messung ausgewählten (Schüler-)Leistungen zu geben, praktisch-politische Relevanz; gefolgt von Förderprogrammen für entsprechende Studien und neuen Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen auf Bundes- und Länderebene.

3 Entwicklungslinien erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung seit 2000

Wie erwähnt, stehen für eine Analyse der neueren Entwicklung der Bildungsforschung die Datenbank SOFIS (Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem) der Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e.V. (GESIS-IZ) zur Verfügung. Für die Analyse berücksichtigt wurden die Daten ab 2000 und zwar für die Erziehungswissenschaft und die für Bildungsforschung relevanten Teilgebiete der Soziologie und der Psychologie³; ab dem Erhebungsjahr (2006) sind neben den gemeldeten Projekten zusätzlich die Internetangebote der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschungseinrichtungen mit erfasst, die rund ein Viertel der insgesamt erfassten Arbeiten ausmachen.

Die Verteilung der Projekte auf die bei SOFIS unterschiedenen Teilgebiete der Erziehungswissenschaft und ergänzend berücksichtigten Teilgebiete der Soziologie und Psychologie zeigt für die Jahre 2000 bis 2006 die nachstehende Tabelle:

3 Die Erziehungswissenschaft ist hierbei wie folgt untergliedert in: 1. Allgemeines, spezielle Theorien und „Schulen“, Methoden, Entwicklung und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 2. Lehre und Studium, Professionalisierung und Ethik, Organisationen und Verbände der Erziehungswissenschaft sowie Forschung (hierzu gehören z.B. Forschungsorganisation, Forschungsplanung, Forschungsökonomie). Zum Gliederungspunkt 3. Bildungswesen gehören: 3.1. Makroebene des Bildungswesens (umfasst z.B. Bildungsplanung, Bildungspolitik, Bildungsreform, Bildungsverwaltung); 3.2. Bildungswesen Elementarbereich 3.3. Bildungswesen Primarbereich; 3.4. Bildungswesen Sekundarstufe I; 3.5. Bildungswesen Sekundarstufe II; 3.6. Bildungswesen besonderer Schulformen (z.B. Gesamt-, Ganztagschule, Internat, Montessori-, Waldorf- und Sonderschule) 3.7. Bildungswesen tertiärer Bereich (Fachhochschule, Hochschule); 3.8. Bildungswesen quartärer Bereich, Berufsbildung (z.B. Zweiter Bildungsweg, betriebliche oder überbetriebliche Ausbildung, berufliche Weiterbildung, Erwachsenenbildung); 3.9. Berechtigungswesen (hierzu gehört z.B. Numerus Clausus, Prüfungen, Zensuren) und Beratungswesen (z.B. Bildungsberatung, Studienberatung). Das Feld 4. Unterricht, Lehrende, Sonderpädagogik wird unterteilt in: 4.1. Unterricht, Didaktik (z.B. Lehrplan, Curriculum, Fachdidaktik, Unterrichtsorganisation, -methodik, -technologie, -formen, -stil, Lehr- und Lernmittel); 4.2. Lehrende, Erziehende, Lernende (nur, sofern nicht anderen Klassen zugeordnet); 4.3. Sonderbereiche der Pädagogik (bspw.: außerschulische Bildung, ästhetische/religiös /sittlich-moralische Erziehung, Sexual-, Friedens- und Verkehrserziehung); 4.4. Sonderpädagogik (z.B. Heilpädagogik, Erziehung bei Körperbehinderung, Mehrfachbehinderung, Einrichtungen der Sonderpädagogik); sowie 4.5. Sonstiges zur Erziehungswissenschaft (z.B. Krankenpädagogik). Der Bereich 5. Soziologie beinhaltet: 5.1. Bildungs- und Erziehungssoziologie (einschließlich pädagogische Soziologie; betrachtet werden Bildung und Erziehung als gesellschaftliche Vorgänge und deren Auswirkungen auf andere soziale Bereiche); 5.2. Familiensoziologie (einschließlich Sexualsoziologie) und 5.3. Jugendsoziologie (einschließlich Jugendkultur, Kindheit). Zu 6. Psychologie zählen hier: 6.1. Persönlichkeitspsychologie; 6.2. Entwicklungspsychologie; 6.3. Sozialpsychologie (einschließlich Psychologie der Gesellschaft, Mikrosoziologie) sowie 6.4. psychologische Diagnostik und Beratung.

Tabelle 1: Projekte in den Erziehungswissenschaften sowie in ausgewählten Teilgebieten der Soziologie und Psychologie ab der Forschungserhebung 2000 (jeweils ab Oktober)

Forschungsbereich	Erhebungsjahr							Gesamt
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ¹⁾	
1. allg. Theorien, Methoden etc. d. Erz.wiss.	16	11	15	18	21	34	61	176
% pro Bereich	9,1	6,3	8,5	10,2	11,9	19,3	34,7	100,0
% pro Jahr	2,5	2,2	1,6	3,3	2,2	2,9	3,0	2,5
2. Lehre, Studium, Forschung in Erz.wiss.	7	1	5	1	12	13	35	74
% pro Bereich	9,5	1,4	6,8	1,4	16,2	17,6	47,3	100,0
% pro Jahr	1,1	0,2	0,5	0,2	1,2	1,1	1,7	0,9
3. Bildungswesen (BW)								
3.1 Makroebene des BW	46	39	83	38	63	73	115	457
% pro Bereich	10,1	8,5	18,2	8,3	13,8	16,0	25,2	100,0
% pro Jahr	7,0	7,8	8,6	7,1	6,5	6,3	5,7	7,0
3.2 BW Elementarbereich	4	5	25	10	27	37	52	160
% pro Bereich	2,5	3,1	15,6	6,3	16,9	23,1	32,5	100,0
% pro Jahr	0,6	1,0	2,6	1,9	2,8	3,2	2,6	2,1
3.3 BW Primarbereich	20	7	47	17	31	43	75	240
% pro Bereich	8,3	2,9	19,6	7,1	12,9	17,9	31,3	100,0
% pro Jahr	3,1	1,4	4,9	3,2	3,2	3,7	3,7	3,3
3.4 BW Sekundarstufe I	5	10	16	3	24	25	40	123
% pro Bereich	4,1	8,1	13,0	2,4	19,5	20,3	32,5	100,0
% pro Jahr	0,8	2,0	1,7	0,6	2,5	2,2	2,0	1,7
3.5 BW Sekundarstufe II	13	8	12	7	10	7	25	82
% pro Bereich	15,9	9,8	14,6	8,5	12,2	8,5	30,5	100,0
% pro Jahr	2,0	1,6	1,2	1,3	1,0	0,6	1,2	1,3
3.6 BW besonderer Schulformen	1	9	7	3	5	22	21	68
% pro Bereich	1,5	13,2	10,3	4,4	7,4	32,4	30,9	100,0
% pro Jahr	0,2	1,8	0,7	0,6	0,5	1,9	1,0	1,0
3.7 BW tertiärer Bereich	51	39	80	48	125	120	229	692
% pro Bereich	7,4	5,6	11,6	6,9	18,1	17,3	33,1	100,0
% pro Jahr	7,8	7,8	8,3	8,9	12,9	10,4	11,3	9,6
3.8 BW quartärer Bereich, Berufsbild	112	93	158	113	186	142	294	1098
% pro Bereich	10,2	8,5	14,4	10,3	16,9	12,9	26,8	100,0
% pro Jahr	17,2	18,6	16,4	21,0	19,2	12,3	14,6	17,0
3.9 Berechtigungs- & Beratungswesen	4	3	3	5	10	13	15	53
% pro Bereich	7,5	5,7	5,7	9,4	18,9	24,5	28,3	100,0
% pro Jahr	0,6	0,6	0,3	0,9	1,0	1,1	0,7	0,8

Forschungsbereich	Erhebungsjahr							Gesamt
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ¹⁾	
4. Unterricht, Lehrende, Sonderpädagogik								
4.1 Unterricht, Didaktik	105	79	148	76	124	232	388	1152
% pro Bereich	9,1	6,9	12,8	6,6	10,8	20,1	33,7	100,0
% pro Jahr	16,1	15,8	15,4	14,1	12,8	20,1	19,2	16,2
4.2 Lehrende, Erziehende, Lernende	27	19	48	28	47	66	74	309
% pro Bereich	8,7	6,1	15,5	9,1	15,2	21,4	23,9	100,0
% pro Jahr	4,1	3,8	5,0	5,2	4,8	5,7	3,7	4,6
4.3 Sonderbereich der Pädagogik	24	14	26	9	47	58	75	253
% pro Bereich	9,5	5,5	10,3	3,6	18,6	22,9	29,6	100,0
% pro Jahr	3,7	2,8	2,7	1,7	4,8	5,0	3,7	3,5
4.4 Sonderpädagogik	26	16	42	22	38	43	96	283
% pro Bereich	9,2	5,7	14,8	7,8	13,4	15,2	33,9	100,0
% pro Jahr	4,0	3,2	4,4	4,1	3,9	3,7	4,8	4,0
4.5 Sonstiges zur Erz.wiss.	12	8	15	7	35	13	9	99
% pro Bereich	12,1	8,1	15,2	7,1	35,4	13,1	9,1	100,0
% pro Jahr	1,8	1,6	1,6	1,3	3,6	1,1	0,4	1,6
5 Soziologie								
5.1 Bildungs- u. Erziehungssoziologie	10	10	11	13	29	31	85	189
% pro Bereich	5,3	5,3	5,8	6,9	15,3	16,4	45,0	100,0
% pro Jahr	1,5	2,0	1,1	2,4	3,0	2,7	4,2	2,4
5.2 Familiensoziologie	26	17	41	23	16	32	73	228
% pro Bereich	11,4	7,5	18,0	10,1	7,0	14,0	32,0	100,0
% pro Jahr	4,0	3,4	4,3	4,3	1,6	2,8	3,6	3,4
5.3 Jugendsoziologie	29	33	27	18	14	39	50	210
% pro Bereich	13,8	15,7	12,9	8,6	6,7	18,6	23,8	100,0
% pro Jahr	4,4	6,6	2,8	3,3	1,4	3,4	2,5	3,5
6. Psychologie								
6.1 Persönlichkeitspsychologie	10	16	17	4	9	13	8	77
% pro Bereich	13,0	20,8	22,1	5,2	11,7	16,9	10,4	100,0
% pro Jahr	1,5	3,2	1,8	0,7	0,9	1,1	0,4	1,4
6.2 Entwicklungspsychologie	26	14	32	29	31	21	50	203
% pro Bereich	12,8	6,9	15,8	14,3	15,3	10,3	24,6	100,0
% pro Jahr	4,0	2,8	3,3	5,4	3,2	1,8	2,5	3,3
6.3 Sozialpsychologie	65	44	95	37	60	62	125	488
% pro Bereich	13,3	9,0	19,5	7,6	12,3	12,7	25,6	100,0
% pro Jahr	10,0	8,8	9,9	6,9	6,2	5,4	6,2	7,6

Forschungsbereich	Erhebungsjahr							Gesamt
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ¹⁾	
6.4 psych. Diagnostik, Beratung	14	5	11	9	6	15	25	85
% pro Bereich	16,5	5,9	12,9	10,6	7,1	17,6	29,4	100,0
% pro Jahr	2,1	1,0	1,1	1,7	0,6	1,3	1,2	1,3
Gesamtsumme	653	500	964	538	970	1154	2020	6799
% pro Bereich	9,6	7,4	14,2	7,9	14,3	17,0	29,7	100,0
% pro Jahr	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: GESIS-IZ Sozialwissenschaften, Bonn – Datenbank SOFIS* (Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem)

Im Folgenden werden zunächst auffällige quantitative Veränderungen in den einzelnen Teilbereichen zwischen 2000 und 2005⁴ betrachtet. Zusammenfassend kann voran gestellt werden, dass bis 2005 in fast allen aufgeführten Teilbereichen die Anzahl der in der SOFIS-Datenbank erfassten Forschungsarbeiten gestiegen ist, nachdem sie in den Jahren 2001 und 2003 kurzfristig gesunken war. Insbesondere für den Teilbereich 1 der Erziehungswissenschaft (allgemeine Theorien, Methoden etc.) ist festzustellen, dass sich die Anzahl der Projekte in den fünf Jahren mehr als verdoppelt hat (2000: N=16, 2005: N=34), nachdem sie im Jahr 2001 (N=11) leicht zurückging.

Im Teilbereich 3 *Bildungswesen* ist bezüglich der Makroebene des Bildungswesens zu konstatieren, dass es keine kontinuierliche Entwicklung gibt. Zwar steigt die Zahl der Projekte insgesamt von 46 im Jahr 2000 auf 73 Arbeiten im Jahr 2005; jedoch ist die höchste Zahl der Arbeiten im Jahr 2002 (N=83) zu finden, wobei ein Jahr davor und ein Jahr danach nicht einmal 40 Projekte angegeben wurden. Ab 2003 vergrößert sich die Zahl der Arbeiten wieder. Das Verhältnis zwischen empirisch qualitativen und empirisch quantitativen Projekten ist ausgeglichen (vgl. Tabelle im Anhang). Im Punkt 3.2. *Bildungswesen Elementarbereich* steigt die Zahl der Forschungsarbeiten fast auf das Zehnfache (2000: N=4, 2005: N=37), nachdem sie im Jahr 2003 (N=10) kurz gesunken war. Empirisch qualitative Arbeiten überwiegen deutlich gegenüber den empirisch quantitativen. Im *Bildungswesen des Primarbereichs* (3.3.) hat sich die Anzahl der Arbeiten von 2000 (N=20) bis zum Jahr 2005 (N=43) etwas mehr als verdoppelt. Der Höhepunkt lag im Jahr 2002 mit 47 angegebenen Forschungsprojekten. Auch hier ist das Verhältnis zwischen empirisch qualitativer und quantitativer Forschung ausgeglichen. Im Teilbereich *Bildungswesen Sekundarstufe I* (3.4.) haben sich die Projekte verfünffacht (2000: N=5, 2005: N=25). In diesem Bereich sind insgesamt empirisch quantitative Projekte (N=16) doppelt so oft anzutreffen wie qualitative Projekte (N=8). Der Bereich *Bildungswesen Sekundarstufe II* (3.5.) steht hierzu mit seinem un stetigen Verlauf im Kontrast. Im Zeitverlauf betrachtet hat sich die Anzahl der Forschungsprojekte von 2000 (N=13) bis zu 2005 (N=7) fast halbiert. Zwischen den einzelnen Jahren folgt auf einem Anstieg immer ein Abstieg im Vergleich zum nächsten Jahr. Diesem un stetigen Verlauf steht ein beständiger Anteil empirisch quantitativer Arbeiten entgegen, der mit N=9 dreimal so hoch ist wie der Anteil empirisch qualitativer Projekte. Die Anzahl der Forschungsprojekte zu 3.7. *Bildungswesen tertiärer Bereich* ist schon im Jahr 2000

4 Das Jahr 2006 weicht durch die neu einbezogenen Internetangebote deutlich von den Angaben in den anderen Jahren ab. Bedingt durch die unterschiedliche Datenbasis ergeben sich Abweichungen zu Befunden in Kraul et al. 2006.

recht hoch gewesen (N=51); gleichwohl ist die Anzahl bis zum Jahr 2004 auf das Zweieinhalbfache gestiegen (N=125). 2005 sank die Zahl nur leicht auf 120 Arbeiten. Die empirisch quantitativen Arbeiten werden allerdings gleichmäßig über die Jahre favorisiert, so dass insgesamt mehr quantitativ (N=65) als qualitativ (N=40) gearbeitet wird. Bezüglich des Teilbereichs 3.8. *Bildungswesen quartärer Bereich/Berufsbildung* sind ebenfalls Schwankungen zu beobachten. Im Jahr 2000 gibt es schon 112 Forschungsprojekte zu diesem Thema, die im Jahr 2004 auf 186 Projekte gestiegen sind, um anschließend 2005 auf 142 Arbeiten zu sinken. Bis auf das Jahr 2001 wird immer eine empirisch qualitative Vorgehensweise bevorzugt, so dass insgesamt 124 Arbeiten dazu erfasst wurden. Für den Teilbereich 4.1. *Unterricht und Didaktik* ist festzuhalten, dass sich die Anzahl der Forschungsarbeiten von 2000 (N=105) bis zum Jahr 2005 (N=232) mehr als verdoppelt hat. Ansonsten ist auch dieser Zuwachs nicht konstant, da 2001 und 2003 die Anzahl der Projekte gesunken ist. Insgesamt werden empirisch qualitative Methoden (N=81) mehr angewendet als empirisch quantitative (N=66), obwohl in den Jahren 2002 und 2003 die quantitative Vorgehensweise überwogen hatte. Auch bezüglich der Thematik *Lehrende, Erziehende, Lernende* (4.2.) schwanken die Projektanzahlen: Von 2000 (N=27) bis zum Jahr 2005 (N=66) ist die Anzahl der Projekte jedoch auf das Zweieinhalbfache gestiegen. Empirisch quantitative Forschungsprojekte sind mehr vertreten (N=46) als qualitative (N=36). Der Teilbereich 4.4 *Sonderpädagogik* ist ebenfalls von 2000 (N=26) bis 2005 (N=43) gestiegen.

Zum Teilbereich *Bildungs- und Erziehungssoziologie* (5.1.) ist festzustellen, dass die Anzahl der Forschungsprojekte vom Jahr 2000 (N=10) bis zum Jahr 2003 (N=13) kaum angestiegen ist, sich bis 2004 (N=29) jedoch mehr als verdoppelt hat und bis 2005 weiter gestiegen ist. Die Balance zwischen empirisch-quantitativen und qualitativen Projekten ist ausgeglichen.

Im Bereich der *Entwicklungspsychologie* (6.2.) ist die Anzahl der Projekte von 2000 (N=26) zu 2005 auf 21 gefallen. Auch die *Sozialpsychologie* (6.3.) kennzeichnet ein solcher Verlauf: von 2000 (N=65) sank die Anzahl der Projekte auf N=60. In diesen Teilbereichen werden mehr empirisch quantitative als qualitative Projekte durchgeführt. Auch im Bereich der *psychologischen Diagnostik und Beratung* (6.4.) hat sich die Anzahl der Arbeiten im Zeitverlauf unmerklich verändert (2000: N=14, 2005: N=15).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Gesamtsumme der Forschungsarbeiten in allen Teilbereichen im Zeitverlauf deutlich zugenommen hat (2000: 653 Arbeiten; 2005: 1154; 2006: 2021 Arbeiten). Nachdem in den Jahren 2001 (N=500) und 2003 (N=538) die Anzahl der Projekte in fast allen Kategorien gesunken ist, ist diese – verglichen mit dem Jahr 2000 – im Jahr 2005 (N=1155) um 75 Prozent gestiegen und hat sich bis zum Jahr 2006 (N=2020) sogar verdreifacht, was in erster Linie auf die Einbeziehung der Internetangebote zurückzuführen ist. In den Teilbereichen 3.8. *Bildungswesen quartärer Bereich/Berufsbildung* (N=1098), 4.1. *Unterricht und Didaktik* (N=1152) und 3.7. *Bildungswesen tertiärer Bereich* (N=692) sind die meisten empirischen Forschungsarbeiten im Zeitverlauf zu verzeichnen. In den meisten anderen Teilbereichen ist die Zahl der Projekte sowohl bis 2005 als auch bis 2006 gestiegen. Ausnahmen bilden 3.5. *Bildungswesen Sekundarstufe II* sowie alle hier aufgeführten Teilbereiche der Psychologie. In diesen Fällen stagnierte oder sank die Anzahl der Forschungsprojekte bis zum Jahr 2005 und stieg dann im Jahr 2006 durch die oben genannte Aktualisierung. Nur bei der *Persönlichkeitspsychologie* (6.1.) nimmt auch die Zahl der Arbeiten im Jahr 2006 ab.

Bezüglich des Anteiles der einzelnen Bereiche an allen Projekten eines Jahres ist festzustellen, dass die Kategorie 3.8. *Bildungswesen im quartären Bereich* im Jahr 2000 noch einen Anteil von 17,2 Prozent ausmachte und dieser bis zum Jahr 2005 auf 12,3 Prozent sank (2006: 14,6 Prozent). Im Gegenzug dazu haben die Anteile der Bereiche 4.1. *Unterricht und Didaktik*

(2000: 16,1 Prozent; 2005: 20,1 Prozent; 2006: 19,2 Prozent) sowie 3.7. *Bildungswesen im tertiären Bereich* (2000: 7,8 Prozent; 2005: 10,4 Prozent; 2006: 11,3 Prozent) zugenommen.

Werden die Arbeiten in den einzelnen Kategorien nach empirisch-qualitativ, empirisch-quantitativ und beidem differenziert (sofern angegeben), ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt werden die meisten empirisch-qualitativen Projekte in der Kategorie 3.8. *Bildungswesen im quartären Bereich* (N=157) und in der Kategorie 4.1. *Unterricht und Didaktik* (N=117) angegeben. Ähnlich ist es auch bei den empirisch-quantitativen Forschungsprojekten: Hier zeigen die Kategorien 3.8. *Bildungswesen im quartären Bereich* (N=111), 4.1. *Unterricht und Didaktik* (N=103) und 3.7. *Bildungswesen im tertiären Bereich* (N=101) sowie 6.3. *Sozialpsychologie* (N=110) die meisten Forschungsarbeiten auf. Ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen empirisch-qualitativer und quantitativer Arbeit in der Gesamtsumme von 2000 bis 2006 haben 5.3. *Jugendsoziologie* (jeweils N≈50), 3.1. *Makrowesen des Bildungswesens* (jeweils N≈42), 5.1. *Bildungs- und Entwicklungssoziologie* (jeweils N≈34) und 3.3. *Bildungswesen im Primarbereich* (jeweils N≈26).

4 Folgeprobleme des Erfolgs: Erwünschte und unerwünschte Effekte der expansiven Entwicklung der Bildungsforschung

Wie die quantitativen Zunahmen der Projektzahlen deutlich erkennen lassen, hat die Bildungsforschung in den Jahren nach 2000 einen Aufschwung erfahren, der wissenschaftsgeschichtlich ohne Vergleich ist und die Theorieentwicklung nachhaltig zu prägen verspricht. Diese für die Bildungsforschung günstige Lage ist engstens mit der bildungspolitischen Entscheidung verbunden, die Gestaltung der weiteren Entwicklung der Strukturen und Bildungsgänge an zuverlässig mess- und vergleichbaren Schülerleistungen auszurichten. Insofern ist für die Bildungsforschung seit der Präsentation von TIMSS/III im Jahr 2000 und vor allem mit den danach folgenden internationalen Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU/PIRLS eine neue Lage entstanden. Mit ihnen und deren breiter Rezeption in Politik und Öffentlichkeit hat das Interesse an Bildungsforschung zugenommen. Mit diesem bekamen auch längstens bekannte und allen einschlägigen Experten vertraute Ergebnisse der Bildungsforschung einen neuen Stellenwert. Insgesamt nahm dadurch die öffentliche Wahrnehmung der gesellschaftlichen Bedeutung des Bildungssystems zu, was seinerseits auf die Förderung der Bildungsforschung zurückwirkte. Ihre Ergebnisse sind nicht nur gefragt, sondern haben Bildungspolitik sogar zu Reaktionen und einer Reihe sonst kaum möglicher Entscheidungen gezwungen. Sie weist ihrerseits der Bildungsforschung – wie schon in den 1970er Jahren – eine unausgesprochene Mithaftung für Erfolg oder Scheitern zu.

Der Erfolg, der für die Entwicklung und die gegenwärtige Lage der Bildungsforschung sowohl hinsichtlich ihres Forschungsvolumens als auch hinsichtlich ihrer öffentlichen Anerkennung vorhanden ist, wird aus verschiedensten Gründen teils auch als problematisch wahrgenommen. Konjunktur hat derzeit genau genommen nur ein bestimmter Typus von Bildungsforschung: Studien, die theoretisch vor allem an der Effizienz und Effektivität von Bildungseinrichtungen ausgerichtet sind, auf großen Stichproben basieren und mit quantitativen Verfahren insbesondere dem Kompetenzerwerb, der Umsetzung von Bildungsstandards in den Kernfächern sowie ähnlich gelagerten steuerungsrelevanten Problemen nachgehen. Untersuchungen der genannten