
Vorwort zur zweiten Auflage

Dass Empirische Bildungsforschung nach wie vor Konjunktur hat, ist nicht nur an der konstant hohen Zahl an Forschungsprojekten, Professuren oder Publikationsschwerpunkten in Fachzeitschriften erkennbar. Es zeigt sich auch darin, dass die beiden Bände dieses Lehrbuchs Empirische Bildungsforschung in der nunmehr zweiten und aktualisierten Auflage erscheinen. Dies ist ein erfreuliches Zeichen für das Herausgeber-Team und die zahlreichen Autorinnen und Autoren, die Dank ihrer Überarbeitungen zu einem aktuellen Überblick über die Empirische Bildungsforschung beigetragen haben.

Seit der letzten Auflage aus dem Jahr 2011 gab es im Wesentlichen graduelle Änderungen, die zu Ergänzungen oder Aktualisierungen geführt haben. Die Struktur der beiden Bände sowie die inhaltlichen Schwerpunkte sind in bewährter Qualität vollständig erhalten geblieben und geben einen gut sortierten Überblick über die Strukturen und Methoden sowie die Gegenstandsbereiche der Empirischen Bildungsforschung.

Daher bedanken wir uns bei allen Autorinnen und Autoren, die die zweite Auflage durch ihren Beitrag ermöglicht und aktuell gehalten haben. Auch bedanken wir uns bei Marie Vey und Sarah Wagner, die für diese Neuauflage die Korrektur sorgsam übernommen hat.

Würzburg, im März 2015

Heinz Reinders
Hartmut Ditton
Cornelia Gräsel
Burkhard Gniewosz

Vorwort

Empirische Bildungsforschung hat eine lange Tradition und bezieht sich dabei auf unterschiedliche Wurzeln, die im Schnittfeld der Disziplinen Pädagogik, Soziologie und Psychologie angesiedelt sind. Eine besondere Bedeutung für die Entwicklung in Deutschland hat allerdings die Experimentelle Pädagogik nach Meumann und Lay zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Auf Grund der Anleihen aus der Psychologie und den Naturwissenschaften stand die Experimentelle Pädagogik jedoch in schwieriger Position zur damals vorherrschenden geisteswissenschaftlich-philosophischen Erziehungswissenschaft. Die Vorstellung klar definierbarer und empirisch erfassbarer Einwirkungen des Erziehenden auf den „Zögling“ standen im klaren Widerspruch zur Auffassung von Bildung und Erziehung als ganzheitliches Phänomen.

Zwei Assoziationen mit Bildungsforschung lassen sich an den Vorläufern früher empirischer Zugänge verdeutlichen. Dies ist zum einen das Verständnis von Bildungsforschung als experimenteller Zugang. Lernprozesse würden durch Laboruntersuchungen untersucht, in denen störende Einflüsse kontrolliert und Wissenszuwächse präzise vermessen werden. Zum anderen versteckt sich hinter dem Begriff Bildungsforschung vermeintlich die Fähigkeit, Wirkungen von Unterrichtsformen deterministisch feststellen und entsprechend in neue Unterrichtskonzepte praktisch umsetzen zu können. Tatsächlich war die Experimentelle Pädagogik der Auffassung, durch ein gut gewähltes Design (Experiment) zu Kenntnissen über verbesserte Unterrichtsformen gelangen zu können (Lay, 1926, Experimentelle Didaktik). Allerdings war bereits damals die Erkenntnis entstanden, dass eine solche, einfache Übersetzung von empirischem Wissen in Praxiskonzepte nicht ohne Weiteres möglich ist (Meumann, 1914, Abriß der experimentellen Pädagogik). Ein Grund für dieses Skepsis mag gewesen sein, dass Meumann zu den Gründern des „Bundes für Schulreform“ gehörte und durch den intensiven Austausch mit Lehrkräften und Politikern zu der Erkenntnis gelangte, dass empirisches Wissen einerseits und Bildungspraxis andererseits unterschiedlichen Logiken folgen.

Beide Interpretationen von Bildungsforschung (experimentelles Design und direkter Praxistransfer im Unterricht) müssen für die heutige Empirische Bildungsforschung als überholt gelten. Die heutige Empirische Bildungsforschung ist nicht nur methodisch breiter aufgestellt. Fragebogen, Interviews, offene Beobachtungen stellen neben Experimenten weitere Forschungsmethoden dar, die entsprechend der Forschungsfrage gewählt werden (vgl. Band 1; Kapitel III). Außerdem ist es bei den aktuellen Forschungen so, dass vom einstmals präferierten Experiment der Schwenk zu Evaluationen vollzogen wird, also statt kontrollierter Laborsettings das natürliche Umfeld von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zum dominanten Erhebungskontext geworden ist (vgl. Band 1, Kapitel IV).

Die Empirische Bildungsforschung befasst sich darüber hinaus inhaltlich nicht mehr alleine mit Lehren und Lernen, sondern thematisiert von der sprachlichen Frühförderung über politische Bildung bis hin zu informellen Lernprozessen in Gleichaltrigengruppen eine Vielzahl an Kontexten und Inhalten (vgl. Band 1, Kapitel I). Die Entwicklungslinien der Bildungsforschung zeigen zwar inhaltliche Konjunkturen auf, wie etwa aktuell die schulbezogene Bildungsforschung, verdeutlichen aber auch die Breite interessierender Forschungsfragen (vgl. Band 1, Kapitel II).

Insbesondere die gestiegene thematische Vielfalt Empirischer Bildungsforschung führt zu einer gewissen Unübersichtlichkeit. Gehören Fragen zu sozialem Engagement von Schülern noch zur Bildungsforschung oder sind sie eher in der Jugendforschung angesiedelt? Haben der Besuch von Volkshochschulkursen und der Deutschunterricht bei Migrantenkindern etwas Gemeinsames? Es sind die Fragen nach dem „roten Faden“ in einem weit gefächerten Themengebiet, welche mit dem vorliegenden zweiten Band strukturiert und in seinen zentralen Erkenntnissen behandelt werden.

Dabei wird nach drei Bereichen bzw. Gebieten unterschieden, die nacheinander behandelt werden: (1) Die Lehr-Lern-Forschung bildet quasi einen Querschnittsbereich, in dem allgemeine Fragen zum Lehren und Lernen behandelt werden. (2) Dem schließt sich eine Darstellung unterschiedlicher Felder der Bildungsforschung, orientiert am Lebenslauf, an. (3) Auf Grund der besonderen Bedeutung werden Fragen der sozialen Ungleichheit als eigenständiger Bereich behandelt.

Gang durch das Buch

Die *Lehr-Lern-Forschung* (Kapitel VI) stellt nach wie vor einen dominanten Bereich der Empirischen Bildungsforschung dar. Hier wird u. a. die Frage behandelt, wie *Lernen mit Medien* von statten geht und unter welchen Bedingungen dies optimal geschieht (Kapitel VI-2). Das Aufkommen neuer Medien hat immer auch zu der Frage geführt, wie mit diesen Medien gelernt werden kann. Dies traf für das Fernsehen in den 1970er Jahren

genauso zu, wie für das Internet zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In dem solche Medien höhere Anforderungen an die Lernenden stellen und offener Unterrichtsformen seit den 1990er Jahren an Prominenz gewinnen, wird auch zunehmend gefragt, welche Voraussetzungen Lernende mitbringen müssen. Wenn Lerninhalte selbst erschlossen werden müssen und sich Strukturen des Lernens vom unilateralen Frontalunterricht zum multilateralen Medien- oder Peer-Lernen verschieben, geraten Kompetenzen *selbstgesteuerten Lernens* stärker in den Blick (Kapitel VI-3). Diverse Studien zeigen, dass Selbststeuerung beim Lernen gemeinsam mit kognitiven Grundfertigkeiten zu den besonders wichtigen Erklärungen für erfolgreiches Lernen zählen.

Daneben wird auch dem Ausmaß an *Lernmotivation* eine hohe Bedeutung beigemessen (Kapitel VI-4). Hier orientiert sich die Empirische Bildungsforschung stark an Theorien der Motivationspsychologie und verweist gleichzeitig auf Schnittstellen zum selbstgesteuerten Lernen, welches ein gewisses Maß an Lernmotivation zur wichtigen Voraussetzung für gelingendes Lernen vorsieht. Die Fähigkeit, sich für Lerninhalte zu begeistern oder zu interessieren sowie auch anstrengende Lernvorgänge aufrecht zu erhalten, können als mittelbar maßgeblich für Lernerfolg angesehen werden. Lernerfolg als Begriff ist allerdings wenig präzise, weil hierunter sowohl Wissen als auch verschiedenste andere Kompetenzen gefasst werden können. Gerade in den letzten Jahren wurde daher vermehrt beachtet, in welchem Verhältnis die Konzepte von Lernen, Wissen und Kompetenzen zueinander stehen. Aktuell befasst sich ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem *Kompetenzerwerb*. Es soll klären, in welche Dimensionen Kompetenz gegliedert ist, wie sich domänenspezifische Kompetenzen messen und deren Veränderung erklären lassen (Kapitel VI-5).

Bei den *Feldern der Bildungsforschung* werden weniger spezifische Aspekte des Lernens, sondern vielmehr die Kontexte von Lernen und Bildung betrachtet (Kapitel VII). Diese Kontexte lassen sich am ehesten biographisch sortieren, indem die verschiedenen Bildungsinstitutionen betrachtet werden, die Menschen im Verlauf ihres Lebens entweder obligatorisch (Schule) oder möglicherweise (Kindertagesstätten, Hochschulen, Einrichtungen der Weiterbildung) durchlaufen. Gerade die vorschulische *Frühförderung* ist bildungspolitisch in die Diskussion geraten und erfährt derzeit einen deutlichen Funktionswandel von der Betreuungs- zur Bildungseinrichtung (Kapitel VII-2). Vorbereitung auf schulisches Lernen, Kompensation sozialer Ungleichheiten vor Schuleintritt und die Formulierung von Bildungsplänen im vorschulischen Bereich sind wesentliche Schlagworte.

Die *Qualität von Unterricht und Schule* ist in Teilen als Folge der internationalen Schulleistungstudien wieder verstärkt in den Blick geraten (Kapitel VII-3 und VII-4). Kennzeichnend ist dabei der veränderte Fokus von einer Input-Steuerung (Qualität von Lernmaterialien, Qualität der Lehramtsausbildung) hin zu einer Output-Steuerung (Kompetenzmessung

bei Schülern, Formulierung von Bildungsstandards) sowie der stärkere Fokus auf die einzelne Institution Schule. Eine spezifische Perspektive wählt dabei die Forschung zu *Ganztagsschulen* (Kapitel VII-5). Durch den Ausbau dieser Schulvariante kommt verstärkt die Frage auf, wer Ganztagschulen mit welchem Ziel und welchen Resultaten nutzt. Dies ist insofern eine relevante Frage, als durch Ganztagschulen das in Deutschland vorherrschende System der Halbtagschule in Frage gestellt und stärker am international üblichen Standard der ganztägigen Schule angenähert wird.

Im *Hochschulbereich* hat die Internationalisierung dieses Bildungsbezugs zu einigen Veränderungen geführt, die mit Schlagworten wie ‚Bologna‘, ‚Exzellenz‘ und ‚Wettbewerb‘ umschrieben werden können (Kapitel VII-6). Die Umstellung auf neue Studienstrukturen und die Forcierung eines Quasi-Marktes zwischen verschiedenen Hochschulen hat nicht nur bildungspolitisch Wellen geschlagen, sondern auch die Empirische Bildungsforschung befasst. Nicht das alleinige, aber ein dominantes Themenfeld ist hierbei die Evaluation auf der Systemebene (einzelner Hochschulen), der Strukturebene (durch Akkreditierung einzelner Studiengänge) und der Individualebene (Lehrzufriedenheit bei Studierenden).

Mit außerschulischer und Weiterbildung werden schließlich zwei Lernkontexte behandelt, die in ihren Outputs im Grunde noch nicht bestimmt sind, u. a. weil bspw. bei *außerschulischer Bildung* noch eher unklar ist, was deren Resultate sein könnten (vgl. Kapitel VII-7). Dies hängt mit den sehr unterschiedlichen Lerngelegenheiten zusammen, die von der Jugendclique bis hin zum Jugendzentrum oder der Jugendfeuerwehr reichen können, Kontexte die jeweils andere Bildungsinhalte (soziale Kompetenz, technische Fertigkeiten) und andere Lernformen (informelles, non-formales Lernen) adressieren. Diese Vielfalt an Inhalten, Settings und Lernformen findet sich auch im Bereich der *Weiterbildung* (Kapitel VII-8). Zwar ist die Datenlage im Bereich der Weiterbildung durch diverse Studien wie dem ‚Sozioökonomischen Panel‘ oder dem ‚Berichtssystem Weiterbildung‘ auf beschreibender Ebene vergleichsweise besser als bei der außerschulischen Bildung. Allerdings erschwert die Vielzahl an Anbietern (Volkshochschulen, Handelskammern, gemeinnützige Träger, kommerzielle Anbieter), Anlässen (berufliche Fortbildung, private Interessen, Verpflichtung durch Arbeitsagenturen) und Inhalten generalisierende Aussagen über Lernprozesse und -erträge durch Weiterbildung.

Ein wichtiger Schwerpunkt Empirischer Bildungsforschung ist in der Forschung zu *sozialer Ungleichheit im Bildungswesen* zu sehen (Kapitel VIII). Hier stehen vor allem soziale Merkmale von Lernenden im Mittelpunkt, die eine ungleiche Teilhabe an Bildung und Bildungstiteln mit sich bringen. Die Debatte um soziale Selektivität des Bildungssystems reicht weit in die 1960er und 1970er Jahre zurück, hat aber durch die Empirische Bildungsforschung erheblich an Tragkraft gewonnen. Es kann zwischen vertikalen und horizontalen Ungleichheiten unterschieden werden. Vertikale Ungleichheit bezieht sich auf Benachteiligungen, die durch die

Position im gesellschaftlichen Gefüge charakterisiert sind. Ein geringer *sozioökonomischer Status* (Kapitel VIII-4), der sich in geringem Einkommen, geringen Bildungsressourcen und einer geringen Berufsposition manifestiert, führt ebenso zu Benachteiligungen wie der *Migrationsstatus*. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund haben, bei deutlichen Variationen zwischen den Herkunftsländern, seltener Teil an höheren Bildungsgängen und einkommens- sowie statusstarken Berufsausbildungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (Kapitel VIII-3).

Zu den horizontalen Ungleichheiten im Sozialgefüge zählen im Wesentlichen das *Geschlecht* (Kapitel VIII-2) sowie die *Region* (Kapitel VIII-5). Dabei zeigen sich beim Geschlecht Tendenzen, dass Mädchen zunehmend an höheren Bildungsgängen partizipieren und im schulischen Bereich oftmals inzwischen sogar erfolgreicher sind als Jungen, allerdings im beruflichen Bereich nach wie vor benachteiligt sind. Das ‚Katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ als vor der Bildungsexpansion prototypisches Beispiel für Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen ist somit für den schulischen Bereich kaum mehr gültig und auch die darin enthaltene regionale Benachteiligung muss differenzierter betrachtet werden. So erweisen sich gerade städtische Gebiete in nicht-bürgerlichen Milieus als ungünstige Voraussetzungen für die Partizipation an höheren Bildungsgängen. Wenngleich die Unterscheidung von vertikaler und horizontaler Ungleichheit eine Unabhängigkeit beider Faktorengruppen suggeriert, so stehen sie dennoch im Wechselverhältnis zueinander. So bündelt sich beispielsweise in bestimmten Regionen (Stadtteilen) auf Grund des verfügbaren Einkommens ökonomisch schwache und bildungsferne Klientel.

Das abschließende Kapitel IX *Praxisbezug der Empirischen Bildungsforschung* thematisiert vor dem Hintergrund der drei Schwerpunktbereiche und deren Befunde die Frage, inwieweit Bildungsforschung einen unmittelbaren Zugriff auf Veränderungen der Praxis besitzt. Diese Diskussion verdeutlicht, dass ein solcher direkter Einfluss nicht möglich ist und greift die eingangs im Zusammenhang mit der Experimentellen Pädagogik genannten Assoziationen mit Bildungsforschung auf. Selbst dann, wenn Bildungsforschung als Anwendungsforschung mit konkretem Praxisnutzen angelegt ist, lassen sich Erkenntnisse nicht ungebrochen in die Praxis umsetzen. Es gilt noch heute die Einsicht von Meumann, dass zwischen einem Forschungs- und Praxiswissen unterschieden werden muss und die Fragen nach dem, was bildungs,technisch‘ möglich und dem was an Bildung wünschenswert ist, sehr unterschiedlich beantwortet werden können.

Die Übersicht der Kapitel dieses Bandes zeigt die Vielfalt der Empirischen Bildungsforschung. Das Lehrbuch hat zum Ziel, diese Inhalte für Studierende der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, Soziologie und des Lehramts systematisch aufzubereiten. Auch für in der Bildungspraxis Tätige ist es geeignet, einen Zugang zur Empirischen Bildungsforschung zu erhalten. Ein solches Lehrbuch ist dabei nicht ohne die Expertise der ver-

sammelten Autorinnen und Autoren möglich. Ihnen gilt von Seiten der Herausgeber daher besonderer Dank für ihre Mitwirkung. Gleichfalls großer Dank gebührt Anna Schauer, die sich um die Korrektur beider Bände hingebungsvoll gekümmert und immer wieder Besserung angemahnt hat.

Würzburg, München und Wuppertal im Oktober 2010

Heinz Reinders
Hartmut Ditton
Cornelia Gräsel
Burkhard Gniewosz

Empirische Bildungsforschung

Gegenstandsbereiche

Reinders, H.; Ditton, H.; Gräsel, C.; Gniewosz, B. (Hrsg.)

2015, XVI, 263 S. 15 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19993-1