
Knut Schwippert

Empirische Bildungsforschung: Perspektiven der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung:

Die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung hat nicht nur betreffend ihrer inhaltlichen, sondern auch betreffend ihrer methodologischen Ausrichtung eine bewegte Geschichte. In diesem Beitrag werden neben einem kursorischen Rückblick auf diese historische Entwicklung auch Überlegungen zu aktuellen Entwicklungen und zukünftigen Herausforderungen vorgestellt. Es wird aufgezeigt, dass die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung aufgrund ihrer Besinnung auf ihre Wurzeln und aufgrund ihrer Offenheit für interdisziplinäre Zusammenarbeit für diese Anforderungen gut gerüstet ist. Schlüsselwörter: Mixed-Methods, erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, theoretisch begründete Bildungsforschung

Empirical Educational Research: Perspectives of Educational Sciences

Abstract:

The empirical educational research has an eventful history, not only because of its content but also because of its methodological orientation. The article offers in addition to a brief historical review also some thoughts about the actual situation of empirical educational research. Reflections on future developments of and challenges for empirical educational research as an actual field of research are presented. The author shows how empirical educational research, due to reflections on its historical roots and its openness for interdisciplinary cooperation, is well prepared for future challenges.

Key words: mixed methods, empirical educational research, theoretically founded educational research

In diesem Beitrag wird es nicht um die (erneute) detaillierte und vollständige historische Aufarbeitung der Gründung, Entwicklung und Ausdifferenzierung der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung gehen. Es wird auch nicht um eine übergreifende Betrachtung „der“ Erziehungswissenschaft gehen, sondern vielmehr um die empirische Bildungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft und der an die Erziehungswissenschaft angrenzenden Disziplinen. Die Historie wird nur insoweit vorgestellt, als es für das Verständnis aktueller Bewegungen und Probleme sowie zukünftiger Herausforderungen notwendig erscheint. Der Fokus wird damit auf aktuellen Möglichkeiten und Grenzen und auch auf notwendigen Veränderungen in der Erziehungswissenschaft liegen.¹

1. Zwischen Historie und Moderne: Wo findet sich die Erziehungswissenschaft in der empirischen Bildungsforschung wieder?

Zunächst sei der Blick zurückgewendet, und es sei der Frage nachgegangen, ob die Erziehungswissenschaft eine Disziplin ist, die jetzt erst den Wert (quantitativ) empirischer Bildungsforschung für sich erkannt hat und diese erst zögerlich als Ergänzung der geisteswissenschaftlichen Ausrichtung versteht. Nach König und Zedler (1998) gab es „erste Versuche, Pädagogik nach dem Vorbild der Naturwissenschaften zu entwerfen, [...] [bereits] in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts“ (S. 36). Nach ihren Recherchen setzt sich bereits Trapp (1745-1818) mit der Anlehnung an die Naturwissenschaften auseinander, die von Beobachtungen und Erfahrungen ausgehen. Damit sind frühe Entwicklungen empirischer Sozial- und Humanwissenschaften markiert, die sich schließlich seit dem 19. Jahrhundert von ihrer anfänglichen Anlehnung an naturwissenschaftliche Konzepte der Philosophie zunehmend emanzipiert haben. Als weiteres Beispiel sei auf den rund 100 Jahre später (1912 bereits in der zweiten Auflage) erschienenen Band „Experimentelle Pädagogik“ von Lay (1912) verwiesen, in dem er verschiedene empirische Methoden beschrieben hat. Lay spricht sich hier für ein breites empirisches Repertoire aus: die Beobachtung, die Statistik und das Experiment. Sie waren für ihn Mittel zum Zweck, um Forschungsfragen unterschiedlicher Reichweiten und Paradigmen nachgehen zu können. Auch Fend (2009) stellt in seiner historischen Rückschau Pädagogen vor, die sich im letzten Jahrhundert immer wieder mit empirischen Fragestellungen auseinandergesetzt haben (hier seien exemplarisch Flitner, Nohl, Litt und Spranger, die z.T. auch interdisziplinär verankert waren, genannt), und zeigt damit, dass sich nicht erst mit Heinrich Roths „realistischer Wende“ in den 1960er-Jahren empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft etablierte, auch wenn der Umbruch gerade in dieser Zeit für das Verständnis der aktuellen Entwicklung eine wichtige Rolle spielt.

1 Ich bedanke mich herzlich bei Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt a.M.), der mir in unseren Diskussionen zahlreiche wichtige und vor allem konstruktive Hinweise zu dem Beitrag gegeben hat.

Im Verlauf des letzten Jahrhunderts traten unterschiedliche Forschungsparadigmen jeweils phasenweise in den Vordergrund, während andere, nicht „favorisierte“ Paradigmen in den Hintergrund traten – was jedoch nie verhindert hat, dass auch weniger „populäre“ Paradigmen weiter angewandt und weiterentwickelt wurden. Vor der aktuellen Phase, in der eine quantitativ-empirische Schwerpunktsetzung bei der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zu verzeichnen ist, gab es eine Phase, in der – wenn empirisch geforscht wurde – öfter auf einen qualitativen empirischen Zugang zurückgegriffen wurde. Da in der Erziehungswissenschaft jeweils beide Ansätze kontinuierlich – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – genutzt und weiterentwickelt wurden, hat die Erziehungswissenschaft für die Methodenintegration qualitativer und quantitativer empirischer Zugänge einige Möglichkeiten zu bieten. Nach Fend (2009) erfordert auch und gerade eine verstehensorientierte Konzeption des Bildungswesens eine multimodale Erschließung – dies gilt damit auch für die Identifizierung, Erfassung und Interpretation von Merkmalen des Bildungswesens. „So gilt das pädagogische Feld als hoch komplex, so dass beispielsweise nicht alle intervenierenden Variablen vorhersagbar sind“ (Tippelt 2009); gerade deshalb sind auch explorative empirische Methoden gefordert. Angeregt durch die geisteswissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft wurden insbesondere in der Nachkriegszeit hermeneutisch verstehende Ansätze verfolgt. Unter knapper Erläuterung des Zeitgeistes der späten 1960er-Jahre verweist Fend (2009) pointiert auf die scharfe Kritik an den quantitativen empirischen Methoden, die jedoch nicht methodologisch, sondern eher politisch motiviert war, und verweist zudem auch auf den bis heute im Gedächtnis gebliebenen „oppositionellen Impetus“ gegen quantitative Methoden. Aber auch gegenüber qualitativen empirischen Ansätzen wurden und werden bis heute aus quantitativ orientierter Perspektive kontinuierlich Vorbehalte formuliert. Zentral ist hierbei insbesondere die Kritik an der Generalisierung von Befunden und an der bis heute strittig und kontrovers geführten Diskussion um eine generelle Akzeptanz, Bestimmung und Nutzung von Gütekriterien. Bei einer Rekonstruktion dieser Verhältnisse lässt sich aus heutiger Sicht feststellen, dass Kritik, insbesondere aus Unwissenheit über die jeweiligen Stärken der „anderen Ansätze“, häufig auch despektierlich vorgebracht wurde. Hierbei sind Begriffe wie „Impressionisten“ und „Fliegenbeinzähler“ noch harmloser Natur. Gerade vor dem Hintergrund der wechselseitig vorgebrachten Kritik ist dem Verlauf der Diskurse zu entnehmen, dass in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung sowohl quantitative empirisch-erklärende Ansätze als auch hermeneutisch verstehende und die sich daraus entwickelnden qualitativ empirischen Ansätze über das gesamte letzte Jahrhundert hinweg durchgängig betrieben und weiterentwickelt wurden – die empirische Pädagogik hat in dieser Zeit wichtige methodologische Erweiterungen sowohl in den qualitativen als auch den quantitativen Ansätzen erfahren.

Aktuell tritt in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung der Ansatz quantitativer empirischer Methoden in den Vordergrund. Grund hierfür ist, dass die Bildungsforschung sich als zunehmend interdisziplinäres Forschungsfeld entwickelt

und sich durch den methodologischen Austausch der Erziehungswissenschaft mit Nachbardisziplinen wie der Psychologie, der Soziologie und auch der Ökonomie, bei denen diese Verfahren verbreitet und etabliert sind, gemeinsame methodische Standards herausbilden. Wie zuvor beschrieben, ist die Nutzung quantitativer empirischer Methoden auch der forschenden Erziehungswissenschaft nicht neu. Einem Teil der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung war dieser Zugang stets immanent (vgl. Tippelt/Schmidt 2010).

Mit dem Blick auf die beiden letzten Dekaden schließlich reflektieren Zedler und Döbert (2010) die theoretische und methodologische Reichweite der unter den Begriffen Bildungsforschung und erziehungswissenschaftliche Forschung subsumierten Verständnisse. Je nach Auslegung der beiden Begriffe rücken sie sowohl inhaltlich als auch methodisch einmal näher zusammen und einmal weiter auseinander. Dies zeigen die beiden Autoren durch einen Abriss unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte, die mit unterschiedlichen Wertgewichtungen aufgrund jeweils aktueller gesellschaftlicher, politischer und auch wissenschaftlicher Konjunkturen alternierten. Für die aktuelle Bildungsforschung arbeiten sie drei Schwerpunkte heraus, bei denen das Bemühen, empirisch fundierte Steuerungsentscheidungen im Bildungssystem zu treffen, aktuell – gerade auch durch Bildungspolitik und Bildungsadministration – in den Vordergrund gerückt wird; diese prägen auch die derzeitige empirische Forschungslandschaft: (1) Lehr-Lern-Forschung, (2) Large Scale Assessments und (3) Bildungsmonitoring in Deutschland. Aus dieser Perspektive sehen die Autoren zukünftig insbesondere im Bereich der Steuerung von Bildungssystemen einen Bedarf an systematischen Daten und Indikatoren. Das Indikatorentableau wird im interdisziplinären Feld der empirischen Bildungsforschung weiter auszubauen sein und somit auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung bleiben. Auch wenn dieser Nutzungsgedanke mit seinem Schwerpunkt auf Systemmerkmalen aus politischer und administrativer Perspektive nachvollziehbar erscheint, so stehen im Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung doch die Bildungs- und Erziehungsprozesse – und damit eine empirisch begründete, auf professionelle Praxis bezogene Forschung – im Vordergrund. Daher wären außer den drei genannten zentralen Forschungsbereichen unter anderem auch Forschung über Bildungsverläufe und professionelles Handeln in Institutionen (z.B. Schulqualität und Schulentwicklung) zu nennen. Hier geht es häufig um Grundlagenforschung über Zusammenhänge, zunehmend auch über Wirkungen im Bildungssystem bzw. im Bildungsverlauf. Damit entzieht sich erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung ggfs. den Ansprüchen der „Steuerleute“ des Bildungssystems. Es spricht nichts gegen die Nutzung der Forschungsbefunde durch Bildungspolitik und Bildungsadministration – empirische Bildungsforschung darf sich jedoch nicht darauf einengen (lassen).

Betrachtet man den bis hier skizzierten zeitlichen Wandel der Konjunkturen empirischer Bildungsforschung, kann man mit Gräsel (2011, S. 23) feststellen, dass

es sich hierbei trotz dieses Wandels „nicht um eine Modeerscheinung handelt: International hat sich eine ‚evidence-based education‘ durchgesetzt, also eine Gestaltung von Bildungssystemen und -institutionen, die sich an Ergebnissen empirischer Forschung orientiert“. Gräsel sieht für die empirische Bildungsforschung zusammenfassend positive Entwicklungsmöglichkeiten, wenn sich die Akteure der empirischen Bildungsforschung auch der eigenen Forschungs- und Handlungslogiken und -grenzen bewusst sind (vgl. hierzu auch Tillmann u.a. 2008). Tippelt und Schmidt (2010, S. 12) stellen den Stand der empirischen Bildungsforschung im Vorwort des Handbuchs für Bildungsforschung folgendermaßen dar: „Man kann sagen, dass empirische Bildungsforschung als Orientierungsforschung immer dann Konjunktur hat, wenn Symptome sozialer Probleme gesellschaftlich wahrgenommen werden [...]. 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.“ Und da mit einem steten Wandel der Gesellschaft mit den damit einhergehenden Problemen und Herausforderungen zu rechnen ist, wird die empirische Bildungsforschung sicherlich auch weiterhin Bestand haben und sich – wie in der Vergangenheit – auch zukünftig kontinuierlich weiterentwickeln. Aus diesem Selbstverständnis heraus kann eine empirische Bildungsforschung nur interdisziplinär gelingen.

2. Bildungsforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld

Aus dem kurzen historischen Abriss wird deutlich, dass es für die empirische Bildungsforschung konstitutiv ist, dass sie sich sowohl quantitativer als auch qualitativer empirischer Methoden im Rahmen vereinbarter Qualitätsstandards bedient. Darüber hinaus wird die Bildungsforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld verstanden, welches sich schon in der langjährigen Zusammenarbeit und aktuell – also 2012 – in der geplanten Gründung einer gemeinsamen Fachgesellschaft ausdrückt, in der insbesondere Vertreter und Vertreterinnen der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken, der Ökonomie, Psychologie und Soziologie (in alphabetischer Reihenfolge) ein gemeinsames Forum für empirische Bildungsforschung sehen. Jede der involvierten Disziplinen wird mit den jeweiligen Stärken ihren Teil dazu beitragen, Theorien und Methoden im Forschungsfeld weiter zu entwickeln, wobei der interdisziplinäre Austausch die Möglichkeit bietet, disziplinspezifische Paradigmen zu hinterfragen und produktiv weiterzuentwickeln, aber dadurch sicherlich auch die „Gefahr“ birgt, dass einzelne Paradigmen dieser Überprüfung nicht standhalten.

Die Perspektive auf eine disziplinübergreifende Bildungsforschung in einer sich wandelnden Gesellschaft aufgreifend, sei hier auf die Überlegungen von Terhart (2009, S. 36) verwiesen, der der Frage nachgeht, „was überhaupt Fortschritt in der Wissenschaft ist bzw. sein kann“ und welche konstituierenden bzw. immanenten

Merkmale die Gesellschaft bzw. deren Wandel beschreiben. Diese Merkmale können einerseits definitorisch festgeschrieben, andererseits aber auch im kontinuierlichen Wandel der Wertesysteme fortlaufend hinterfragt werden. Hierbei scheint die durchaus kontroverse Diskussion um den „Kompetenzbegriff“ in der Erziehungswissenschaft ein gutes Beispiel zu sein, dessen Relation einerseits zum Bildungsbegriff, andererseits zur psychometrischen Erfassung von Kompetenz im Rahmen von Kompetenztests (mit den entsprechenden Implikationen für das Individuum, den Unterricht und das System) und dem angelsächsischen *Literacy*-Ansatz diskutiert wird (vgl. etwa Klieme/Hartig 2007). Hier scheint weder mit Blick auf Methoden noch auf Fachdisziplinen eine normativ fundamentale Diskussion zielführend zu sein – vielmehr sollte das Konstrukt jeweils kontextabhängig und damit in Bezug auf die zu beantwortenden Forschungsfragen im Lichte unterschiedlicher Disziplinen, Forschungsparadigmen und Methoden betrachtet werden. Dies erscheint als ein forschungspragmatischer Weg, der die jeweilige Präzision in der Argumentation weder in den Traditionen spezifischer Fächer noch in der geisteswissenschaftlich bzw. empirisch orientierten Bildungsforschung beschneidet – und sich somit letztlich gegen eine Interpretationshoheit wendet.

Eine Balance zwischen Modernisierung und Bewahrung fachspezifischer Forschungsparadigmen unter dem Dach der Bildungsforschung zu finden, erscheint als zentrale Herausforderung der empirischen Bildungsforschung für die nächsten Jahre. Die Grenzen der Modernisierung wären in einer Konvergenz aller Fächer erreicht, bei der dann Bezüge zu älteren Forschungen und alternativen bzw. komplementären Paradigmen der jeweiligen Disziplinen verloren gehen würden. Die Grenzen der Bewahrung fänden sich in fachspezifischen dogmatischen Haltungen, die sich zum Beispiel im unbedingten Festhalten an vermeintlich „heimischen“ fachspezifischen Paradigmen ausdrücken könnten, die dann jedoch ggfs. auch zur Isolation der jeweiligen Fächer führen könnten. Damit die Zusammenarbeit von Forschern und Forscherinnen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, d.h. auch von Forschenden, die unterschiedlichen Methoden und Theorien nahestehen, funktionieren kann, muss ein disziplinäres Selbstbewusstsein mit Toleranz und Offenheit gepaart sein. Sollte sich hingegen eine der Disziplinen dominant positionieren (wollen), werden erwünschte und gewollte Synergien im Rahmen der Zusammenarbeit nicht nur minimiert – vielmehr würde es unter diesen Umständen auch zu einer Einengung und damit Verarmung möglicher Forschungsperspektiven und -methoden in der empirischen Bildungsforschung kommen. Gräsel (2011) verweist in ihrem Beitrag „Was ist empirische Bildungsforschung?“ explizit darauf, dass neben dem problemorientierten und interdisziplinären Anspruch der Bildungsforschung auch eine Offenheit sowohl für qualitative als auch für quantitative Methoden bestehen muss. Die Entwicklung von (insbesondere methodischen) Standards stellt eine Gemeinschaftsaufgabe dar, die nicht an Einzelne delegiert werden kann. Wobei – um es deutlich zu sagen – die Setzung von Standards hier nicht im Sinne des Anpassens unterschiedlicher Ansprüche bzw. Niveaus verstanden werden darf (hier sind immer

die höchsten Standards – auch guter wissenschaftlicher Arbeit – anzustreben), sondern es muss vielmehr eine Verständigung über die Konstitution der Standards geben.

Ernsthafte Probleme für das Aushandeln gemeinsamer Standards stellen Unkenntnis und Ignoranz dar. Probleme können sich somit einerseits aus Unkenntnis über die jeweils anderen methodischen Forschungsansätze heraus ergeben, aber andererseits auch – und dies gilt ausdrücklich sowohl für quantitative als auch für hermeneutisch-qualitative Methoden – durch Ignorierung angebrachter Methodenkritik, die sich dann in unzureichend durchgeführter Forschung ausdrückt.

Für die Etablierung einer interdisziplinären Bildungsforschung wäre es somit fatal, wenn aus dem Blickfeld der eigenen tradierten Forschungsdisziplin jeweils Forschungen der anderen Disziplinen mit dem Ziel herausgegriffen würden, die hierin gewählten methodischen und methodologischen Ansätze pauschal zu diskreditieren. Eine solche Haltung, wie sie leider in verschiedenen „Lagern“ immer wieder zu beobachten ist, muss selbstverständlich als unangemessen gelten, geht es doch vielmehr darum, die jeweiligen Stärken der unterschiedlichen Ansätze wertzuschätzen und zu verbinden und nicht – aus einem eingeschränkten Blickfeld heraus – nur die jeweils eigenen Ansätze als angemessen zu postulieren und isoliert die Schwächen der anderen herauszuarbeiten. Schwächen sollten sicherlich benannt, dann aber in einem konstruktiven Prozess der Verbesserung aufgehoben werden. Gerade in einer Phase der Unsicherheit und in Auseinandersetzung mit „schlecht“ durchgeführten Untersuchungen hat sich die Interaktion und damit auch disziplinübergreifende Kooperation bewährt, da sich hier bereits theoretische und auch methodische Qualitätsstandards etablieren konnten, die zurückgespiegelt in allen beteiligten Disziplinen zur Weiterentwicklung angewandter Methoden geführt haben. Ein Beispiel hierfür ist die Kritik neurowissenschaftlicher Ansätze aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive (vgl. Stern/Grabner/Schumacher 2007). Diese setzt Offenheit und Selbstkritikfähigkeit nicht nur seitens der Individuen, sondern ebenso seitens der Fachgesellschaften als Ganzer voraus. Von der erziehungswissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung ist daher zu erwarten, dass methodenkritische Betrachtungen sowohl für quantitative als auch für hermeneutisch-qualitative empirische Ansätze anerkannt werden. Dieser Prozess der wechselseitigen methodischen und meta-theoretischen Kritik verlangt nicht zuletzt eine nachvollziehbare und vollständige Dokumentation des Forschungsprozesses, der angewandten Methoden und der Forschungsbefunde, denn nur so lässt sich ein Verständnis dafür entwickeln, was als nachvollziehbare Interpretation und akzeptable Forschung gelten kann.

Welchen Platz hat die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung in den Annalen der Bildungsforschung? Auch wenn – wie gezeigt werden konnte – ein Teil der Erziehungswissenschaft sich trotz der langdauernden Dominanz geisteswissenschaftlicher Forschungstraditionen seit jeher auch dem quantitativen Forschungspara-

digma verpflichtet gefühlt hat (vgl. Tippelt/Schmidt 2010), so ist doch über einige Zeit die Aktivität der Kolleginnen und Kollegen in diesem Feld unter die Wahrnehmungsschwelle gerutscht. Hierfür mit ein Grund kann auch sein – und dies zeigt sich bis heute in den Publikationsstrategien von Journalen und Sammelbänden –, dass es einen missverstandenen „*state of the art*“ gibt, der zu einseitig fokussierten Forschungsarbeiten, Methoden oder Befunden führen kann. Als Beispiel sei hier das aus Forschungen zu Meta-Analysen bekannte *file-drawer*-Problem (vgl. Drinkmann 1990) genannt. Gleiches gilt für den schon „gebetsmühlenartig“ vorgebrachten Anspruch, bestimmte Analysen seien NUR mit dem einen oder dem anderen Ansatz durchführbar. Hier wird – insbesondere fachspezifisch – pauschalisierend eine *conditio sine qua non* postuliert, die das mögliche Ausloten neuer oder seltener angewandter Methoden unnützerweise erschwert. Statt die (Nicht-)Anwendung spezifischer Methoden als „Totschlagargument“ zu nutzen, wäre hier vielmehr eine konstruktive Einschätzung der tatsächlichen Reichweite von Befunden angebracht. Zur Vergegenwärtigung: Standards allgemein und damit auch methodische Standards verändern sich über die Zeit und werden sich – so das wissenschaftstheoretische Ideal von Versuch und Irrtum anerkannt wird – kontinuierlich verbessern. Diese sich verändernden Standards lassen aber ältere oder unter anderen Umständen realisierte Forschungen (insbesondere auch anderer Fachdisziplinen) nicht als unnützlich, falsch oder hinfällig erscheinen, wenn sie, zu ihrer Zeit bzw. in ihrem Rahmen *state of the art*, den Forschungsstand mit befruchtet und vielleicht ja erst die Eröffnung neuerer und besserer Standards ermöglicht haben bzw. mit dem Blick auf entsprechende zukünftige Forschungen diese ermöglichen werden.

Zu fordern sind also eine Akzeptanz auch der nicht im *mainstream* liegenden Forschung und die Bereitschaft, die hierbei gewonnenen Befunde und Erkenntnisse in die empirische Bildungsforschung einfließen zu lassen. Terhart (2009, S. 38) macht dies an dem Beispiel aktueller Bildungsforschung deutlich: „Sehr stark ist derzeit die in der empirischen Bildungs-/Schulforschung dominierende produktionsistische Denkweise, die der Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag folgt und alles in Modelle bringt, mit deren Hilfe Bedingungen, Prozesse und Resultate unterschieden und analysiert werden, und deren Verhältnis zueinander optimiert werden soll“. Weiter heißt es bei Terhart: „Im Bildungskontext stellt das Modell die Basis für das Bemühen um evidenzbasierte Bildungspolitik dar [...]. Dieses produktionsistische Variablenmodell liefert sicherlich eine gute Grundlage für empirische Bildungsforschung, bleibt aber ein Modell – und ein Modell ist noch keine Theorie“. Terhart (2011, S. 248) bemerkt mit Blick auf bildungstheoretische, schulpädagogische und schulorganisatorische Forschung an anderer Stelle: „Sie deshalb [weil sie sich nicht psychometrischer Forschungsmethodiken bedient (Anm. KS)] als weniger wichtig oder gar inexistent zu betrachten hieße, durch methodische Imperative die Blickperspektive ohne Not und fahrlässig allzu eng zu führen“. Dieser Kritik mangelnder Theoriebildung kann mit dem Blick auf das alte Produkt-Prozess-Paradigma weitgehend zugestimmt werden. Jedoch greift sie zu kurz, wenn sie sich auf empi-

rische Bildungsforschung im weiteren Sinne bezieht. Gerade die aktuelle Schul- und Unterrichtsforschung ist sehr wohl theoretisch fundiert. Klieme und Rakoczy (2008) legen beispielsweise Wert auf den Unterschied zwischen einer bloßen empirischen Beschreibung und Klassifizierung einerseits und einem empirisch fundierten Verstehen von Zusammenhängen und Wirkungen andererseits. Als Prototyp des beschriebenen Ansatzes verweisen sie auf das Rahmenmodell, wie es zum Beispiel Scheerens und Bosker (1997) beschrieben haben, mit seiner Systematisierung von relevanten Merkmalen mit unterschiedlichem Status (Kontext/Input-, Prozess- bzw. Ergebnis/Output-Variablen) auf unterschiedlichen Ebenen (Schule, Klasse und Lehrperson, Schüler/Schülerin und Herkunftsfamilie). Für die Schul- und Unterrichtsforschung sei es aber von zentraler Bedeutung zu verstehen, in welchem Zusammenhang Prozessqualitäten der übergeordneten Ebenen (insbesondere Schul- und Unterrichtsqualität) mit den Lehr-Lern-Prozessen der Schülerinnen und Schüler stehen. Klieme und Rakoczy (2008) weisen darauf hin, dass hierzu ein Rückgriff auf spezifische, etwa schulpädagogisch, psychologisch und nicht zuletzt fachdidaktisch verankerte Theorien notwendig ist, und verweisen damit deutlich auf den Anspruch einer theoretisch fundierten empirischen Forschung, die selber auch zur Weiterentwicklung von Theorien beiträgt.

3. Innovationen und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung am Beispiel der Methodendiskussion

Einen neuen und wichtigen Impuls für die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, wie sie sich aktuell im Bereich von Leistungsvergleichsuntersuchungen konstituiert, hat es ab Anfang der 1990er-Jahre durch Rainer Lehmann gegeben. Ihm ist es zu verdanken, dass Deutschland die gut zwanzigjährige Abstinenz von internationalen Schulvergleichsuntersuchungen durch die Teilnahme an der Internationalen *Reading Literacy* Studie (IRL) überwunden hat (vgl. Schwippert/Goy 2008). Aber erst die nachfolgend durch Rainer Lehmann und Jürgen Baumert initiierten, durch Bund und Länder unterstützten Untersuchungen im Rahmen der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS/II und TIMSS/III) wurden von einer breiteren Öffentlichkeit und einer durch die Ergebnisse dieser Studien aufgeschreckten Bildungspolitik wahrgenommen. Die Befunde der TIMS-Untersuchung stellten den Ausgangspunkt für die Beteiligung Deutschlands an PISA (*Programme for International Student Assessment*) dar. Durch PISA schließlich hat die empirische Bildungsforschung nunmehr ein sehr hohes Maß an Aufmerksamkeit erreicht, so dass sich die quantitative empirische Bildungsforschung aktuell als Protagonist in der erziehungswissenschaftlichen empirischen Forschung darstellt. Mit dem Mut, auch die traditionellen Grenzen zu überschreiten, haben es Rainer Lehmann und Jürgen Baumert geschafft, nicht nur IRL, TIMSS und PISA – also Deutschlands Teilnahme an internationalen Schulvergleichsstudien – zu initiieren, sondern auch ein Interesse

an quantitativ empirisch fundierten Befunden zu wecken, welches die Forschung und als Folge auch die Theorieentwicklung in der Schul- und Unterrichtsforschung unter anderem in den Bereichen der Schulpädagogik, Fachdidaktik und Psychologie angeht und befruchtet hat. Mit diesen Studien wurde die in der Erziehungswissenschaft immer noch vorherrschende geisteswissenschaftliche Forschung um quantitative empirische Perspektiven bereichert. Was die sich seitdem zunehmend etablierende (erziehungswissenschaftliche) Bildungsforschung erfolgreich gemacht hat, ist sicherlich auch die Tatsache, dass sie den Mut aufbrachte, nicht mehr nur erziehungswissenschaftliche Theorien und Methoden aufzugreifen, sondern – sich am eigentlichen Forschungsinteresse ausrichtend – sich auch disziplinübergreifend zu orientieren. Somit wurden in der sich mit der Zeit zunehmend etablierenden erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung auch Arbeiten der Soziologie (sozialer Hintergrund; Bourdieu), Psychologie (Interessen und Motivation; Schiefele/Krapp) und Ökonomie (Produktionsmodell; Walberg) berücksichtigt und damit auch ein wichtiger Beitrag zur Etablierung einer interdisziplinären Bildungsforschung geleistet (vgl. auch Deutscher Bildungsrat 1974 – nach Gräsel 2011). Fend (2009, S. 25) bringt es so auf den Punkt: „Es ist unübersehbar, dass in den letzten fünfzig Jahren Bildungsforschung noch nie so einflussreich war und die politische Agenda prägen konnte wie im Rahmen der PISA-Studien. Sie repräsentiert eine ungewöhnliche Renaissance der Erziehungswissenschaft empirischer Provenienz, die nicht zuletzt von einer hohen Professionalität in der Forschung und ihrer Präsentation geprägt war.“

Dieser Mut, auch über eigene Forschungstraditionen und Paradigmen hinweg Neues in die eigene Arbeit zu integrieren, scheint auch die Stärke der Erziehungswissenschaft zu sein. Neben der zuvor erwähnten Integration von Theorien z.B. der Soziologie, Psychologie oder der Ökonomie gilt dies auch für die Integration und Anwendung verschiedener empirischer Methoden. Aktuelle Integrationsbemühungen drücken sich hierbei in der Ausbildung aufwachsender methodischer und methodologischer Qualität nicht nur in quantitativen, sondern auch in den qualitativen Methoden aus.²

2 Die Bemühung, empirische Bildungsforschung mit ihrer Methodik und auch ihren Befunden in der Erziehungswissenschaft zu verankern und auch zu verstetigen, wird in dem 2008 von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vorgestellten „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ deutlich (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE] 2008). Hier werden sowohl für grundständige erziehungswissenschaftliche Studiengänge als auch für die Lehramtsausbildung systematisch empirische Methoden eingeführt, damit sich die Studierenden im weiteren Studienverlauf mit empirischen Studien sowohl methodologisch als auch inhaltlich kritisch auseinandersetzen können und in Abschlussarbeiten auch die Möglichkeit bekommen, die Anwendung eines Forschungsverfahrens zu vertiefen.

Dieses Studienmodell ist in Hamburg für die 2007 eingeführten BA-/MA-Studiengänge zumindest in Teilen aufgegriffen worden. In der grundständigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zeigt sich dies an dem Angebot, den Studierenden Grundbegriffe, Theorien und Methoden insbesondere auch der empirischen Bildungsforschung in entsprechenden Seminaren bzw. Modulen nahezubringen. Ein besonderes Augenmerk wurde hierbei auf die Vermittlung sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden und auf die in der Synergie beider Ansätze liegenden Möglichkeiten von Mixed-Methods gelegt. Dieses Angebot zieht

Diese Offenheit gegenüber unterschiedlichen Methoden verschiedener Paradigmen wird heute in der Erziehungswissenschaft im Rahmen von Diskursen zu Mixed-Methods deutlich, bei denen die jeweiligen Stärken der unterschiedlichen Ansätze integrativ herausgearbeitet werden. So zeichnet sich schon heute eine zunehmende Akzeptanz – insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung – des Verständnisses ab, wonach nicht Methoden die Forschungsfragen determinieren sollten, sondern umgekehrt je nach Forschungsfrage angemessene Methoden genutzt werden sollten. Der Diskussion um Mixed-Methods in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ist – dies sei hier nochmals betont – der unbedingte Anspruch immanent, für die jeweils eingesetzten (empirischen) Methoden die jeweils höchsten Qualitätsstandards zu erfüllen – seien sie nun qualitativ und/oder quantitativ. „Der Kern ihrer Bemühungen liegt in der datengestützten Fehlerreduktion von Aussagen. Das ist in konkreter Form mit ‚Wahrheitsfindung‘ gemeint. Dazu entwickelt sie methodische Verfahren, seien es Experimente, gezielte Beobachtungen, Textanalysen oder große Surveys, und setzt sich so den Daten als ‚Gegner‘ der eigenen Annahmen aus“ (Fend 2009, S. 27). Hierbei erscheint ein empirisch begründetes theoretisches Verstehen und Erklären als fundamentales Ziel von Wissenschaft. Aufgrund der langjährigen Erfahrungen im Überschneidungsbereich explorativer und überprüfender empirischer Forschung liegt die Stärke erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung in der Anwendung von Mixed-Methods als *state of the art*.

Die oben beschriebene interdisziplinär orientierte und methodologische Offenheit der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung – die sich möglicherweise aus einer streitbaren Diskussionskultur innerhalb der Erziehungswissenschaft ergeben haben könnte – hat das Fach weiterentwickelt, anschlussfähig gemacht und es auch für die Zukunft gerüstet. Was wichtig erscheint, ist, dass erziehungswissenschaftliche Forschungstraditionen bewahrt werden, jedoch nicht ohne diese unter den modernen und interdisziplinär akzeptierten methodischen Qualitätsanforderungen zu prüfen

sich für die Studierenden, die in Hamburg ihr erziehungswissenschaftliches Masterstudium absolvieren, wie ein roter Faden durch die Module. Einen besonderen Schwerpunkt setzt die Universität Hamburg mit dem Master-Profilbereich „Bildungstheorie und Empirische Bildungsforschung“. In diesem Profilbereich wird ein besonderer Fokus auf die Verschränkung beider sich über Generationen hinweg eher unversöhnlich gegenüberstehenden Forschungstraditionen gelegt. Leider ist es in den lehramtsbezogenen Studiengängen bisher nicht gelungen, das von der DGfE empfohlene Kerncurriculum in dieser Form umzusetzen – in Hamburg ist die Notwendigkeit einer gut fundierten methodischen Ausbildung mit den sich daraus ergebenden Möglichkeiten für die Lehrerinnenausbildung (noch) nicht aufgegriffen worden. Das Bewusstsein, dass eine fundierte fachliche Auseinandersetzung mit der für das Fach relevanten Literatur nur unter vorangehender Vermittlung methodischen und methodologischen Basiswissens gelingen kann, scheint aber – und hierbei spielen die empirisch forschenden Fachdidaktiken in Hamburg eine wichtige Rolle – im Rahmen der Lehrerinnenausbildung zunehmend als notwendig erkannt zu werden. Der hierfür erforderliche Austausch zwischen den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken ist in Hamburg durch das sogenannte „Hamburger Modell“ erleichtert, welches sich an der Zuordnung der Fachdidaktiken zur Fakultät der Erziehungswissenschaft und nicht zu den Fakultäten der Fächer ablesen lässt.

und weiterzuentwickeln, um so zunehmend methodisch unzureichend abgesicherte, lückenhaft dokumentierte und überinterpretierte subjektive Erfahrung durch theoretisch und methodisch angemessen fundierte Forschungsbefunde zu ersetzen. An angemessenen wissenschaftlichen Standards, die auch disziplinübergreifend anzuerkennen sind, führt kein Weg vorbei.

Für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen wäre wünschenswert, dass insbesondere die leider immer noch geführten ideologischen Glaubenskriege zwischen Empirikern und Hermeneutikern, den „Fliegenbeinzählern“ und den „Impressionisten“, beendet werden. Ein Blick auf die sich derzeit etablierende und ausbildende Generation von erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschern und -forscherinnen stimmt aber optimistisch, dass bald die gewählten Forschungstheorien und Forschungsmethoden nur durch ein handlungsleitendes Forschungsinteresse impliziert sind.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Drinkmann, A. (1990): Methodenkritische Untersuchungen zur Metaanalyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fend, H. (2009): Bildungsforschung von 1965 bis 2008. In: Wischer, B./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Weinheim u.a.: Juventa, S. 15-33.
- Gräsel, C. (2011): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS, S. 13-27.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11-29.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 2, S. 222-237.
- König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lay, W.A. (1912): Experimentelle Pädagogik. Leipzig: Teubner.
- Scheerens, J./Bosker, R.J. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Schwippert, K./Goy, M. (2008): Leistungsvergleichs- und Schulqualitätsforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 387-421.
- Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. (2007): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Terhart, E. (2009): Theorie der Schule. In: Wischer, B./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Weinheim u.a.: Juventa, S. 35-50.
- Terhart, E. (2011): Zur Situation der Fachdidaktiken aus Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, H./Harms, U./Muszynski, B./Ralle, B./Rothgangel, M./Schön, L.-H./

- Vollmer, H.J./Weigand, H.-G. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u.a.: Waxmann, S. 241-256.
- Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R. (2009): Steuerung durch Indikatoren!? In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen: Barbara Budrich, S. 7-15.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2010): Einleitung der Herausgeber. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 9-19.
- Zedler, P./Döbert, H. (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 23-42.

Knut Schwippert, Prof. Dr., geb. 1965, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Internationales Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung an der Universität Hamburg.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Binderstr. 34, 20146 Hamburg
E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de