

Julia Schütz, Lena Rosenkranz, Anne Martin

Empirische Bildungsforschung –

ausgewählte und kommentierte Texte

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Inhaltsverzeichnis | 3 |
| Vorwort..... | 4 |
| Zusammenfassung aller Beiträge | 5 |
| Lernziele..... | 7 |
| 1 Gräsel, Cornelia (2015). Was ist empirische Bildungsforschung? | 8 |
| 2 Messner, Rudolf (2016). Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis | 23 |
| 3 Berner, Nora, Rosenkranz, Lena & Schütz, Julia (2019). Geschlecht als Variable in der quantitativen Bildungsforschung | 46 |
| 4 Pietraß, Manuela (2018). Medienbildung | 62 |
| 5 Arnold, Patricia, Kilian, Lars, Thilloßen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018). Bildung mit E-Learning | 81 |
| 6 Hinweise zu den Autor*innen | 122 |
| 7 Kommentierte Bibliographie | 125 |
| 8 Glossar | 126 |
| 9 Literaturverzeichnis | 128 |
| 10 Internetquellen | 128 |

Vorwort

In diesem Kurs sind ausgewählte wissenschaftliche Beiträge über das Feld der empirischen Bildungsforschung zusammengestellt. Durch die Bearbeitung der Texte bekommen Sie einen Überblick über zentrale Begriffe, Theorien, Studien sowie damit verflochtene empirische Methoden, wesentliche Diskurse und Kontroversen. Sie lernen gleichzeitig zentrale Autor*innen der (Medien-)Bildungsforschung kennen und setzen sich mit wichtigen Paradigmen sowie Traditionen auseinander.

Der erste Beitrag ist dem Sammelband „Empirische Bildungsforschung“, herausgegeben von Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz, entnommen. Ein Text von Rudolf Messner aus einem Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) zum Thema Empirische Bildungsforschung folgt darauf und ermöglicht eine vertiefende Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen der Bildungsforschung. Der dritte Beitrag unternimmt einen Klärungsversuch der Abhängigkeit der Variable Geschlecht in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung und regt zur Erhöhung der Sensibilität für die Vagheit der Kategorie Geschlecht an. Außerdem finden Sie eine Zuspitzung auf das Thema Medienbildung in einem Beitrag von Manuela Pietraß aus dem umfassenden „Handbuch zur Bildungsforschung“ von Rudolf Tippelt und Bernd Schmidt-Hertha. Der letzte Beitrag entstammt dem „Handbuch E-Learning“. Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer betrachten den Bildungsbegriff aus medienpädagogischer Perspektive.

Die Texte wurden von Prof. Dr. Julia Schütz, Dr. Lena Rosenkranz und Anne Martin, M.A. am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung der FernUniversität in Hagen zusammengestellt und kommentiert. Die Beiträge der verschiedenen Autor*innen wurden unverändert übernommen. Alle Kennzeichnungen in dieser Form [OV, S.] verweisen auf die Seitenzahlen der Originalversion. Bitte verwenden Sie diese Seitenangaben beim Zitieren in Ihren wissenschaftlichen Arbeiten. Zu den einzelnen Beiträgen wurden Fragen zum Weiterdenken formuliert, die auch in der Online-Lehre Berücksichtigung finden und gemeinsam in den Foren diskutiert werden können. Den Beiträgen sind eine kurze Zusammenfassung sowie eine Sammlung von Schlüsselwörter vorgelegt. Ebenfalls befinden sich ausformulierte Lernziele zu Anfang des Studienbriefs. Eine kommentierte Bibliographie und ein speziell auf die vorliegenden Beiträge ausgerichtetes Glossar schließen den Studienbrief ab.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Bearbeitung und eine anregende Lektüre.

Zusammenfassung aller Beiträge

Sie finden in diesem Kurs vier Beiträge von ausgewiesenen Wissenschaftler*innen, die Ihnen aus unterschiedlichen Blickwinkeln einen Zugang zur empirischen Bildungsforschung ermöglichen. Die Bearbeitung dieses Kurses verschafft Ihnen mit dem ersten Text ein grundlegendes Verständnis von empirischer Bildungsforschung, indem zentrale Merkmale wie die Problemorientierung, die Interdisziplinarität und die Verwendung von unterschiedlichen Forschungsmethoden dargestellt werden. Sie bekommen Einblick in aktuelle bildungspolitische Debatten, die immer wieder durch internationale und nationale Leistungsvergleiche vorangetrieben werden. Die Frage nach der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen wird aufgeworfen und in die Auseinandersetzung mit Forschungen zu Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und zur Unterrichtsqualität überführt. Cornelia Gräsel geht in ihrem Text zurück zu den Anfängen der empirischen Bildungsforschung und schildert somit auch den bildungswissenschaftlichen Diskurs von der „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) bis hin zur Bildungsexpansion.

Im Beitrag von Rudolf Messner werden diese Diskurse vertieft. Er bestimmt das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungstheorie und markiert die Veröffentlichung der PISA-Studie als Wendepunkt in der bildungspolitischen Debatte. Die Qualitätsbemessung des deutschen Bildungswesens steht seither immer wieder im Fokus. Grundsätzlich ist der Diskurs über Bildung in Deutschland immer auch durch das historisch geprägte Verständnis von Bildung aus der Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus beeinflusst. Bildung wird hier – verkürzt formuliert – als individuelle Verknüpfung von Selbst und Welt verstanden, die durch Räume für Autonomie, Wertbestreben und Vernunft mitbestimmt wird (vgl. Messner 2016, OV, S. 25). Aus einer aktuellen Perspektive wird dabei nicht versäumt, auch verwandte Begriffe wie Literacy und Kompetenz zu definieren und vom Bildungsbegriff abzugrenzen. Der Autor zieht zur Veranschaulichung bekannte und relevante Studien aus der empirischen Bildungsforschung heran, einerseits um zentrale Ergebnisse zu benennen und andererseits um methodische Herausforderungen aufzuführen. Hiermit finden Sie dann auch eine Orientierung für Ihre eigenen Forschungsprojekte. Der Beitrag von Rudolf Messner ist für Sie darüber hinaus relevant, weil er einen der wesentlichen Begriffe Ihres Studiengangs auffächert und auf die empirische Forschungspraxis zurückführt.

Im Beitrag von Nora Berner, Julia Schütz und Lena Rosenkranz wird deutlich, dass die quantitativ-empirische Bildungsforschung sich nicht ohne weiteres der Kategorie Geschlecht als erklärende und stabile Messgröße bedienen kann, da Erklärungsansätze, die auf einer dichotomen Operationalisierung des Geschlechts aufbauen, aufgrund der Vagheit dieser Kategorie undifferenzierte Ergebnisse produzieren kann. Außerdem wird angeregt, dass die empirische Bildungsforschung ihre Sensibilität für die Vagheit der Kategorie Geschlecht erhöht und auf diffizilere Eigenschaftsbeschreibungen eingeht.

Im Beitrag von Manuela Pietraß wird das Forschungsfeld eingegrenzt und die Medienbildung ins Blickfeld gerückt. Hierzu bedarf es zunächst der Klärung zentraler Begriffe: Was wird unter Medienkompetenz und was unter Medienbildung verstanden? Manuela Pietraß gibt hierauf zunächst Antworten, die aber weitere Fragen aufwerfen. Im Text finden Sie daraufhin einige ausgewählte Forschungsansätze und -paradigmen sowie Forschungsergebnisse, die diese offenen Fragen aufgreifen. In dem Beitrag wird Ihnen ein Grundverständnis von medial geprägter Bildung vermittelt, auch indem Konstrukte wie Identität, Sozialisation und Enkulturation geklärt werden.

Im Beitrag von Patricia Arnold und Kolleg*innen wird Medienbildung dann auf das Angebot von E-Learning eingegrenzt. Die übergeordnete Frage lautet hier: Wie verändert der Einsatz von digitalen Medien Bildungsprozesse? Die Autor*innen leiten anhand des Bildungsbegriffs wesentliche Herausforderungen beim Einsatz von digitalen Medien in Bildungsprozessen ab und ermitteln außerdem konstituierende Merkmale virtueller Bildungsräume wie die kooperative Gestaltung von Lernaufgaben oder die Frage nach medienkompetenten und professionalisierten Fachkräften.

Beim Lesen dieses Textes können Sie nun auf die Aussagen der vorangegangenen Texte zurückgreifen. Dabei wird deutlich, dass die Wissenschaftler*innen zwar ein geteiltes Verständnis des Bildungsbegriffs aufweisen, gleichzeitig aber auch unterschiedliche Nuancen betonen oder unterschiedliche Konsequenzen für Forschung und Praxis ableiten. Patrizia Arnold et al. definieren Bildung zum Beispiel als die „aktive Herausbildung von *Sach-, Sozial-, Selbstkompetenzen* sowie von *Raum- und Zeitkompetenzen*“ (Arnold et al. 2018, OV, S. 27) und möchten den Kompetenzbegriff als Synonym für den traditionellen Bildungsbegriff verstanden wissen (a.a.O., S. 28). Manuela Pietraß hingegen unterscheidet die Begriffe Bildung und Kompetenz genuin, weil sie unterschiedliche theoretische Hintergründe mit ihnen verbindet und ihre „Deutungskraft“ differenziert (Pietraß 2015, OV, S. 609). Sehen Sie die Beiträge auch als Anregung zur Reflexion und Diskussion, entwickeln Sie Ihr eigenes Begriffsverständnis, begründen Sie dieses und legen es in Ihren Arbeiten stets offen.

Resümierend wird in den Beiträgen deutlich, dass Medien Bildungsprozesse (immer mehr) beeinflussen und Bildungswissenschaftler*innen mitbestimmen, wie das geschieht. Gleichzeitig ist in allen Beiträgen im Studienbrief erkennbar, dass noch wesentliche Fragen zum Thema Bildung und E-Learning unbeantwortet sind. Diese Forschungsdesiderate sind Ansatzpunkte im Modul „Anwendungsbezogene Bildungsforschung“.

Lernziele

Mit der Bearbeitung dieses Kurses sind folgende Lernziele verbunden:¹

- Sie können verschiedene methodische und theoretische Zugänge in der Bildungsforschung benennen und beschreiben.
- Sie kennen traditionelle Ansätze der Bildungsforschung und ihre historische Entwicklung.
- Sie sind mit komplexen Begriffen wie zum Beispiel Bildung, Kompetenz und Literacy vertraut und unterscheiden verschiedene Arten des Wissens.
- Sie können zentrale Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen benennen und diese vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskurse bewerten.
- Sie können beurteilen, ob Ihr eigenes Forschungsprojekt eine bildungswissenschaftliche Relevanz aufweist und zu aktuellen Theorien sowie Konzepten eine Verbindung herstellen.
- Sie haben sich mit verschiedenen bildungswissenschaftlichen Studien auseinandergesetzt und können diese hinsichtlich ihrer Limitationen beurteilen.
- Sie können die wesentlichen Begriffe im Bereich Medienbildung benennen und Besonderheiten medial geprägter Bildungsprozesse beschreiben.
- Sie sind in der Lage, Angebote im Feld E-Learning aufzuführen, sie anhand von Qualitätskriterien zu bewerten und in einen bildungswissenschaftlichen Kontext einzuordnen.

¹ Die Lernziele orientieren sich an der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956).

1 Gräsel, Cornelia (2015). Was ist empirische Bildungsforschung?

Gräsel, Cornelia (2015). Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, Heinz, Ditton, Hartmut, Gräsel, Cornelia & Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-30.

Zusammenfassung durch das Lehrgebiet

Cornelia Gräsel, Professorin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal, ordnet in folgendem Text die empirische Bildungsforschung historisch ein und steckt zentrale Gegenstandsbereiche ab. Sie stellt deutlich heraus, dass der Schwerpunkt der Bildungsforschung im Bereich der institutionellen Bildung liegt. Wer, unter welchen Bedingungen und mit welchen Auswirkungen Qualifikationen und Kompetenzen erwirbt sind forschungsleitende Fragen der empirischen Bildungsforschung. Laut Gräsel liegen ihr drei zentrale Merkmale zugrunde: Die Problemorientierung, die Interdisziplinarität und die Verwendung von Forschungsmethoden. Alle drei Merkmale differenziert sie im Folgenden aus. Sie zeichnet die Relevanz der internationalen und nationalen Leistungsvergleiche ab und greift den Diskurs über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf. Detaillierter wird dann der Gegenstandsbereich der Bildungsforschung durch die Erforschung von Unterrichtsqualität, der Kompetenzen der Pädagog*innen und Lehrenden, der außerschulischen Bildungsinstitutionen sowie der Hochschulen und der Weiterbildung ausdifferenziert. Auch durch die historische Betrachtung der Bildungsforschung nimmt sie eine Verortung des Feldes vor und markiert sie als interdisziplinäres Arbeitsfeld, das zwischen den Disziplinen Pädagogik, Soziologie und Psychologie oszilliert. Zusammenfassend endet sie mit den Worten von Prenzel, der als umfassendes Interesse der empirischen Bildungsforschung „die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, innerhalb und außerhalb von (Bildungs-)Institutionen“ (Prenzel 2005, S. 12) beschreibt.

Schlüsselwörter

Bildungsforschung • Bildungsexpansion • Bildungspanel • pädagogische Kompetenzen • Unterrichtsqualität

1 Einleitung

Geisteswissenschaftliche Konzeptionen von Bildung

Der Begriff „Bildungsforschung“ sorgt immer wieder für Missverständnisse: Personen mit geisteswissenschaftlichem Hintergrund verbinden mit „Bildung“ eher den klassischen deutschen Bildungsbegriff der Philosophie und der philosophisch orientierten Bildungstheorie, wie er vor allem im 18. Jahrhundert entfaltet wurde. Diesem Verständnis folgend würde sich „Bildungsforschung“ beispielsweise mit der

Entwicklung zu Urteilsfähigkeit und Reflexivität befassen (Tenorth, 2003). Andere geisteswissenschaftliche Bildungskonzeptionen betonen stärker die Entwicklung eines Selbst- und Weltverständnisses durch die Begegnung mit verschiedenen kulturellen Traditionen. Dieses klassische Verständnis von Bildung, das für die Allgemeine Erziehungswissenschaft konstitutiv ist und in enger Verbindung zur Persönlichkeitsentwicklung steht, ist nicht der Gegenstand der Empirischen Bildungsforschung. Sie verfolgt einen engeren und an den Sozialwissenschaften orientierten Bildungsbegriff.

Die Empirische Bildungsforschung untersucht die Bildungsrealität in einer Gesellschaft, wobei der Schwerpunkt auf der institutionalisierten Bildung liegt. Bildungsforschung fragt im Kern, wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im [OV, S.15] Bildungssystem erwirbt, wovon dieser Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist und welche Auswirkungen er hat.

Zu einer Definition von „Bildungsforschung“ kann man immer noch auf die des Deutschen Bildungsrates zurückgreifen:

Definition des Deutschen Bildungsrates von 1974

„Man kann Bildungsforschung in einem weiteren und engeren Sinne auslegen. Im engeren Sinne hat es sie als Unterrichtsforschung schon immer gegeben. Im weiteren Sinn kann sie sich auf das gesamte Bildungswesen und seine Reform im Kontext von Staat und Gesellschaft beziehen, einschließlich der außerschulischen Bildungsprozesse. Wie weit oder eng aber auch die Grenzen der Bildungsforschung gezogen werden, es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist.“ Quelle: Deutscher Bildungsrat (1974, S. 23)

Aufbauend auf dieser Definition haben sich drei zentrale Merkmale der Bildungsforschung herauskristallisiert, die bis heute Gültigkeit haben:

Drei zentrale Merkmale der Bildungsforschung

- *Problemorientierung.* Die zentrale Aufgabe der Bildungsforschung wurde und wird darin gesehen, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, die zu einer Analyse und der Verbesserung des Bildungswesens beitragen. Bildungsforschung sollte rationale Begründungen für bildungspraktische und -politische Entscheidungen anbieten und zwar für die Ebene des Gesamtsystems (z. B. Schulformen, Übergänge, Curricula), der einzelnen Institution (z. B. Schulentwicklung, Schulleitung) und des Lernens von Individuen (z. B. Unterrichtsqualität). Neben der Schule sollten auch andere Bereiche berücksichtigt werden, etwa Hochschulen oder der Weiterbildungsbereich.
- *Interdisziplinarität.* Auch die Interdisziplinarität der Bildungsforschung war bereits in der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1974, S. 16) ein wichtiges Thema: „Viele Aufgaben, die der Bildungsforschung gestellt sind, können nicht von einer Disziplin, sondern nur interdisziplinär gelöst werden“. Die Bildungsforschung entnimmt aus verschiedenen

Disziplinen theoretische und methodische Anregungen, bezieht sie auf ihren Forschungsstand und entwickelt sie weiter.

- *Verwendung empirischer Forschungsmethoden.* Wie bereits im Namen ausgedrückt, werden die Erkenntnisse mittels empirischer Forschungsmethoden gewonnen. Ein Großteil der Empirischen Bildungsforschung geht dabei quantitativ vor und orientiert sich an den Standards der empirischen Sozialwissenschaften, z. B. der Psychologie oder der [OV,S.16] Soziologie. Quantitativ-empirische Forschungsmethoden bedeuten einen Zugang zur Realität über die Durchführung von Messoperationen (vergleichbar dem Wiegen oder der Längenbestimmung im Alltag), die anschließend mathematisch-statistisch ausgewertet werden. Die Methoden der Empirischen Bildungsforschung umfassen auch qualitative Forschungsmethoden (vgl. Kap. III-5 und Kap. III-7), also die Erhebung und interpretative Auswertung nicht-standardisierter Daten (z. B. bei Interviews, in Beobachtungen).

Für eine genauere Charakterisierung der Empirischen Bildungsforschung sollen im nächsten Abschnitt einige aktuelle Fragestellungen und Gegenstandsbereiche vorgestellt werden, bevor ein Blick in die noch junge Geschichte dieses Forschungsfeldes geworfen wird.

2 Aktuelle Fragestellungen und Gegenstandsbereiche der Empirischen Bildungsforschung

Die Empirische Bildungsforschung befindet sich derzeit in einer deutlichen Expansionsphase: In den letzten Jahren ist die Zahl der Forschungsprojekte, die sich empirisch mit dem Bildungssystem befasst, rapide angewachsen (Zedler & Döbert, 2010; vgl. Spinath, 2014). Auch in der Öffentlichkeit wird die Bildungsforschung mehr wahrgenommen. In den aktuellen bildungspolitischen Debatten, beispielsweise zur Verlängerung der Grundschulzeit oder zur Ausweitung des vorschulischen Lernens, werden Ergebnisse der Bildungsforschung als Argumente verwendet bzw. die Stellungnahmen entsprechender Wissenschaftler eingeholt. In diesem Lehrbuch wird insgesamt versucht, einen möglichst umfassenden Überblick über die Fragestellungen und Gegenstandsbereiche der Empirischen Bildungsforschung zu geben (vgl. Kap. II). Im Folgenden wird zusammenfassend ein kurzer Überblick über „thematische Haupttrends“ gegeben. Eine Kernthese dabei ist: Empirische Bildungsforschung umfasst weitaus mehr als die internationalen und nationalen Leistungsvergleiche, mit denen sie in der Öffentlichkeit gleichgesetzt wird. Aber weil diesen Leistungsvergleichen für die Entwicklung der Bildungsforschung große Bedeutung zukommt, sollen sie im Folgenden kurz dargestellt werden.

Internationale und nationale Leistungsvergleiche. In der Öffentlichkeit ist vor allem die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) mit Bildungsforschung verbunden. Im Jahr 2000 startete die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) diese Studie. Alle drei Jahre werden seither in vielen Ländern bei einer repräsentativen Stichprobe von 15-jährigen Schülern Testleistungen in drei zentralen Bereichen erfasst: Leseverständnis (literacy), Mathematik und Naturwissenschaften. In jeder Erhebungswelle wird einer dieser Bereiche ausführlicher berücksichtigt. Darüber hinaus werden Schüler -und Schulfragebogen [OV, S.17] verwendet, um Informationen über Elternhäuser, Schulen, Unterricht und motivational-emotionale Merkmale der Schüler zu erhalten (Baumert et al., 2001; Prenzel et al., 2007). Auf diese Weise entsteht

erstmals in Deutschland ein umfassendes Querschnittsbild über den Status Quo des Bildungssystems, dessen Befunde eine empirisch orientierte Diskussion über die Qualität von Bildungsprozessen ermöglichen.

Die PISA-Debatte

Die ersten PISA-Ergebnisse aus der Erhebung im Jahr 2000 haben in Deutschland eine breite Debatte um die Leistungsfähigkeit des Schulsystems ausgelöst. Es zeigte sich, dass die Leistungen der 15-jährigen Schüler im internationalen Vergleich lediglich in einem unteren Mittelfeld platziert sind und der Anteil der Schüler mit sehr geringen Lesekompetenzen und geringen Kompetenzen in Naturwissenschaften und Mathematik erschreckend hoch war (Baumert et al., 2001).

Angesichts der Bedeutung von Qualifikationen in einer modernen Gesellschaft war dies ein alarmierendes Ergebnis, das nicht nur zahlreiche weitere Studien nach sich zog, sondern auch weit reichende bildungspolitische Konsequenzen hatte.

In der Öffentlichkeit erfährt vor allem „das Ranking“ Aufmerksamkeit, wobei dem Abschneiden Deutschlands natürlich besonderer Stellenwert zugemessen wird.

Für die Debatten innerhalb der Bildungsforschung und für die Weiterentwicklung dieses Forschungsfeldes bieten die internationalen Vergleichsstudien weit mehr als ein Ranking: Sie geben Hinweise darauf, welche Personengruppen im Bildungssystem bevorzugt bzw. benachteiligt werden. Zudem können sie aufgrund ihrer umfassenden Stichproben Informationen über Teilpopulationen geben, z. B. über Jungen vs. Mädchen oder Schüler mit Migrationshintergrund. Neben PISA wurden und werden weitere Vergleichsstudien durchgeführt, die auf andere Altersgruppen fokussieren, z. B. IGLU, die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (international: PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study), die die Kompetenzen von Kindern am Ende der Grundschulzeit untersucht (Bos et al., 2007; Bos et al., 2003). Auch TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) untersucht Viertklässler. In dieser Studie wird der Schwerpunkt allerdings – wie der Name bereits zum Ausdruck bringt – auf Mathematik und Naturwissenschaften gelegt (Bos et al., 2008a). Für die genaue Analyse von Einflussbedingungen für Leistungen sind die querschnittlich angelegten Leistungsvergleiche allerdings alleine nicht ausreichend. Um zu erfahren, welche Rolle beispielsweise die Unterrichtsqualität, das Schulklima oder Unterstützung der Eltern dafür spielen, dass Schüler bestimmte Kompetenzen erwerben, sind zusätzlich längsschnittlich angelegte Studien erforderlich. [OV, S.18]

Weitere internationale Vergleichsstudien

Im Rahmen von PISA und TIMSS wurden in der Vergangenheit auch die deutschen Bundesländer miteinander verglichen (Baumert et al., 2003; Bos et al., 2008b; Prenzel et al., 2008). Diese Studien wiesen auf erhebliche Unterschiede im Bildungsniveau zwischen den Bundesländern hin. Dies soll an den Daten aus PISA 2006 zu den Naturwissenschaften erläutert werden: Der Abstand zwischen den Schülern aus den Ländern, die den höchsten Kompetenzwert erreichten, und den Schülern der Länder, die in Deutschland das Schlusslicht darstellen, beträgt ca. 50 Punkte, was in etwa als Lernzuwachs von zwei Schuljahren interpretiert werden kann (Prenzel et al., 2008). Die nationalen Vergleiche werden seit 2010 in einer neuen Form durchgeführt: Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, das an

Vergleich der Bundesländer

der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt ist, hat nun den Auftrag, die Leistungen der Schüler der Bundesländer zu vergleichen und dafür die nun gültigen Bildungsstandards als Grundlage heranzuziehen (Köller et al., 2010; vgl. Kap. V-4).

Chancengerechtigkeit im Bildungswesen

Soziale Selektivität des Bildungswesens. Vor allem in der soziologisch orientierten Bildungsforschung war und ist die Chancengerechtigkeit und die soziale Selektivität des Bildungssystems ein wichtiges Thema (vgl. Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2010). In zahlreichen Studien – in jüngerer Zeit in der PISA-Studie und den nachfolgenden internationalen Leistungsvergleichen – wurde die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens empirisch nachgewiesen (Baumert et al., 2001; Bos et al., 2003).

2.1 Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Schüler aus Familien mit besserem sozio-ökonomischem Hintergrund haben – auch bei gleicher Leistung – eine vielfach höhere Chance, eine höhere Schulform zu besuchen und einen höheren Bildungsabschluss zu erzielen als Schüler aus Familien mit geringem sozio-ökonomischem Status. Aber nicht nur für das Erlangen von Bildungszertifikaten spielt die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen eine große Rolle, sondern auch für den Kompetenzerwerb: Schülerinnen und Schüler aus besser gestellten Familien erreichen höhere Kompetenzniveaus. Insgesamt gibt es deutliche Hinweise darauf, dass sich Bildung – und damit auch berufliche Positionen und gesellschaftlicher Status – in Deutschland in einem starken Maße sozial vererbt und dass das Schulsystem die unterschiedlich leistungsfähigen familiären Sozialisations- und Lernumwelten nicht kompensieren kann. Eine wichtige Ursache für die sozialen Disparitäten sind die Schnittstellen im Bildungssystem, insbesondere der Übergang von der Grund in die weiterführenden Schulen. Dementsprechend wurden in den letzten Jahren zahlreiche Studien durchgeführt, die die Einflussfaktoren für die soziale Selektion an dieser Nahtstelle untersuchten, z. B. die Bildungsaspiration der Eltern oder die Entscheidungen der Lehrer (Baumert et al., 2010; Ditton & Krüsken, 2006; Ditton, 2007). [OV, S.19]

2.2 Weitere Themen der Bildungsforschung

Längsschnittanalysen und Einflüsse auf den Kompetenzerwerb

Bildungspanel – Längsschnittstudien. Die internationalen Vergleichsstudien erfassen in der Regel die Kompetenzen einer bestimmten Zielgruppe (Schüler der 4. Klasse oder 15-jährige) zu einem Zeitpunkt. Damit können sie keine Aussagen über Bildungsprozesse und -verläufe machen. Um gesichertes Wissen über die längsschnittliche Entwicklung des Kompetenzerwerbs zu erhalten,

wurde in Deutschland das „Nationale Bildungspanel“ begonnen (Blossfeld, Schneider & Doll, 2009). Die längsschnittliche Anlage erlaubt vor allem Analysen zur Frage, welche schulischen (Unterrichts- und Schulqualität) und außerschulischen Einflüsse den Kompetenzerwerb beeinflussen. Diese Fragestellung kann auf der Basis bisher vorliegender Datensätze nur unzureichend beantwortet werden. Das Bildungspanel untersucht die Kompetenzentwicklung nicht nur im Kindergarten und im allgemeinbildenden Schulsystem, sondern auch in der beruflichen Ausbildung, im Studium und nach Verlassen des Bildungssystems.

Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen

Unterrichtsqualität – Förderung von Kompetenzen. Ein übereinstimmendes Ergebnis der Empirischen Bildungsforschung ist die Bedeutung von Merkmalen des Unterrichts für die Kompetenzentwicklung der Schüler (vgl. Kap. VII-4). Der

Teil der Bildungsforschung, der sich mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität auseinandersetzt, wird als „Lehr-Lern Forschung“ (vgl. Kap. VI) oder als Unterrichtsforschung bezeichnet. In dieser Forschungsrichtung werden nicht nur Unterrichtskonzeptionen oder Trainings entwickelt, sondern auch Forschungsarbeiten zur Frage durchgeführt, wie sich Innovationen, die auf eine Verbesserung des Unterrichts abzielen, in der Praxis realisieren und verbreiten lassen (Gräsel, 2010). Ein wichtiges Ergebnis der Unterrichtsforschung ist die Bedeutung des Inhaltsbereichs, also der Domäne. Wie Lernprozesse verlaufen und wie sie durch die Gestaltung von Unterricht unterstützt werden können, ist allgemein schwer zu sagen. Es kommt stark darauf an, welcher Inhalt – beispielsweise der Satz des Pythagoras oder der ACI im Lateinischen – gelernt werden soll. Daher werden die Projekte der Unterrichtsforschung in der Regel durch interdisziplinäre Teams bearbeitet und den Fachdidaktiken kommt eine große Rolle zu (z. B. Prenzel & Allolio-Näcke, 2006).

Forschung zu Kompetenzen des pädagogischen Personals. Wie der Unterricht im schulischen Alltag gestaltet wird, ist entscheidend von den Lehrern – insbesondere von ihren professionellen Kompetenzen – abhängig. Ein in den letzten Jahren zunehmend wichtigeres Thema, mit dem die deutsche Bildungsforschung gut an die internationale Diskussion anschließen kann, ist die Lehrerforschung. Zur Frage, welche Merkmale einen „guten Lehrer“ ausmachen, gibt es zahlreiche Alltagsmeinungen, die mehr oder weniger gut fundiert sind. Es ist ein großes Anliegen der Bildungsforschung, diese Frage basierend auf empirischer Evidenz zu beantworten (Baumert & Kunter, 2006). Welche Eigenschaften, z. B. welche Kompetenzen, haben Lehrer, deren Schüler viel lernen oder besonders motiviert [OV, S.20] sind? Diese Frage kann ebenso empirisch analysiert werden wie die Frage, welche Lernumgebungen bzw. Studiengänge besonders geeignet sind, um Lehrer entsprechend auszubilden.

**Professionelle
Kompetenzen von
Lehrpersonen**

Außerschulische Bildungsinstitutionen. Die Empirische Bildungsforschung hat in Deutschland bislang einen Fokus auf der Schule als zentraler Bildungsinstitution. Erst in den letzten Jahren gibt es Bemühungen, auch außerschulische Institutionen zum Gegenstand empirischer Forschung werden zu lassen, z. B. die Weiterbildung (Kuper & Schrader, 2013) oder die Hochschulen.

Weiterentwicklung der Forschungsmethoden. Ein zentrales Anliegen der Empirischen Bildungsforschung ist ein hoher forschungsmethodischer Standard. Dieser Qualitätsanspruch an die Forschung sowie spezifische methodische Anforderungen, die in der Bildungsforschung bestehen, führen zu einer intensiven Weiterentwicklung der Erhebungs- und Analyseverfahren (vgl. Kap. III). Ein Beispiel für die Besonderheiten der Bildungsforschung sind so genannte „genestete Daten“: Schüler befinden sich in (festen) Klassen, diese wiederum in bestimmten Schulen. Diese nicht-zufällige und feste Zuordnung von Schülern zu bestimmten Strukturen erfordert spezielle Auswertungsmethoden (hierarchisch-lineare Modelle), die in anderen empirischen Sozialwissenschaften nicht zwingend erforderlich sind. In vielen empirischen Studien der Bildungsforschung ist die Kompetenzmessung ein zentraler Bestandteil. Dementsprechend befasst sich die Forschung mit methodischen Fragen zur Kompetenzmessung, z. B. damit, wie geeignete Aufgaben konstruiert werden (Papier-und-Bleistift, computerbasiert usw.) oder mit welchen statistischen Verfahren Items zu Skalen zusammengefasst werden können, um Kompetenzniveaus abzubilden (z. B. Hartig, Klieme & Leutner, 2008).

**Hoher Standard der
Forschungsmethoden**