

Vorbemerkung

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat am 17. Juni 2005 eine Tagung zum Thema „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ durchgeführt. Im vorliegenden Band werden die Beiträge dieser Tagung vorgestellt.

Die Tagung diente einerseits dazu herauszufinden, welchen Beitrag unterschiedliche Disziplinen zu einer neuen Bildungsforschung beitragen können. Andererseits sollte eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wo ein möglicher Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung gesehen wird.

Für die redaktionelle Bearbeitung des Bandes danke ich Frau Dr. Anne Wessel und Frau Dipl.-Päd. Jana Dreyer.

Hans Merrens

Berlin, im Januar 2006

Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft

Hans Merkens

Der Begriff *Bildung* hat in Deutschland gegenwärtig eine Konjunktur. Das überrascht auf den ersten Blick, weil im Zeitalter der Globalisierung und Internationalisierung ein Wort häufig verwendet wird – übrigens auch in den Themenstellungen der DGfE-Kongresse der letzten Jahre – das sich nur schlecht in andere Sprachen übersetzen lässt. Nach den Ergebnissen von TIMSS (Baumert/Bos/Lehmann 2000), PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und IGLU (Bos et al. 2003) ist eine spezifische Variante des Begriffs, die Bildungsforschung, in den Vordergrund getreten. Damit wird der Bezug zu einem Begriff gewählt, der die Eigenständigkeit des Individuums bei seiner Entwicklung betont. „Bildung bringt den einzelnen durch sein eigenes Sein in die Mitwissenschaft des Ganzen. ... Der Mensch vermag um so entschiedener er selbst zu werden, je klarer und erfüllter die Welt ist, mit der seine eigene Wirklichkeit eins wird“ (Jaspers 1931, 92f.). Damit ist ein Bezug zur Welt und damit zur Gesellschaft hergestellt, den Benner (2001, 57) in der Frage formuliert hat: „Welche Gesellschaft braucht der an seiner Bildung arbeitende Mensch?“ Der Bildungsbegriff, wie er bei Jaspers und Benner verwendet wird, ist unabhängig von allen möglichen Differenzierungen ganzheitlich formuliert: Dem steht eine eher auf Selektion aufbauende empirische Bildungsforschung gegenüber. Baumert (2001, 24f.) hat vor diesem Hintergrund zwei Einwände formuliert, auf denen aus seiner Perspektive in der Erziehungswissenschaft die Vorbehalte gegen die Bildungsforschung basieren:

- Den Widerspruch zwischen der Ganzheitlichkeit der Bildungsprozesse und der Selektivität der Messungen sowie
- den kruden Operationalismus bei der Konstruktion der Messinstrumente.

Aus seiner Sicht hat er diese Argumente besonders dadurch entkräftet, dass er auf die Funktionen von Lesekompetenz und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen in den modernen Gesellschaften verwiesen hat, er hat also das Argument der notwendigen Modernisierung des Bildungsverständnisses in den Mittelpunkt gestellt.

Unabhängig davon, wie die Auseinandersetzung über das Verständnis von Bildung bilanziert wird, sind auch Vorstellungen entwickelt worden, die suggerieren sollen, die Erziehungswissenschaft lasse sich in wesentlichen Teilen auf

Bildungsforschung reduzieren¹. Dagegen hat sich innerhalb der Erziehungswissenschaft Widerstand formiert. Jedoch ist die Tagung deren überarbeitete Beiträge hier abgedruckt werden, nicht als Antwort auf einen ZEIT-Artikel konzipiert worden (Kahl/Spiewak 2005), sondern Thema, Tagungsort und Referenten standen schon fest, bevor der Artikel erschienen ist. Deshalb geht es bei den Beiträgen dieses Bandes nicht darum, nochmals öffentlich darauf hinzuweisen, dass die Verkürzung der Frage auf die mögliche Transformation der Erziehungswissenschaft in die Bildungsforschung zurückgewiesen wird (Merkens/Tippelt 2003; Merkens 2005b), sondern es soll herausgefunden werden, was unterschiedliche Disziplinen, die hier nicht einmal alle vertreten sind, zu einer neuen Bildungsforschung beitragen können und dabei natürlich insbesondere auch eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wo denn ein möglicher Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung gesehen werden könnte.

Damit wird eine Fragestellung wieder aufgegriffen, die der Deutsche Bildungsrat in den Empfehlungen der Bildungskommission mit der Unterscheidung von Bildungsforschung im engeren und im weiteren Sinne bereits formuliert hatte²: „Man kann Bildungsforschung im weiteren und engeren Sinne auslegen. Im engeren Sinne hat es sie als Unterrichtsforschung schon immer gegeben. Im weiteren Sinne kann sie sich auf das gesamte Bildungswesen und seine Reform im Kontext von Staat und Gesellschaft beziehen, einschließlich der außerschulischen Bildungsprozesse (Deutscher Bildungsrat 1974, 16)“. Bildungsforschung im weiteren Sinne wurde dabei als interdisziplinär angesehen. Prenzel (2005, 20) hat ähnlich formuliert und ergänzend vorgeschlagen: „Empirische Bildungsforschung verlangt interdisziplinäre Kooperation. Es sollten deshalb die Rahmenbedingungen für eine problembezogene Zusammenarbeit zwischen einschlägigen Disziplinen verbessert werden“. Die Gemeinsamkeit wurde in der Konzeption des Bildungsrates und wird auch in der neuen These, die im Rahmen eines Expertengesprächs der DFG entwickelt worden ist, über die Gegenstände der Bildungsforschung – Probleme die das Bildungswesen, die Bildungsprozesse und deren Reform betreffen – und nicht über die disziplinäre Zuordnung zu einer der möglichen Bezugsdisziplinen zu bestimmen versucht. Im Gegenteil sollte die jeweilige disziplinäre Eigenständigkeit auch in den Beiträgen zur Bildungsforschung erhalten bleiben. Der Erziehungswissenschaft wurde eine Sonderrolle zugewiesen, weil sie einerseits als selbständige Disziplin gefordert sei, soweit sie

-
- 1 Begonnen hat diese Diskussion mit dem Beitrag von Weiler (2003a) beim Münchener Kongress der DGfE 2002 und einem Artikel in der Süddeutschen Zeitung vom gleichen Autor (Weiler 2002).
 - 2 Der Hinweis auf den Bildungsrat und dessen Vorschläge zur Bildungsforschung lässt erkennen, dass das Einfordern einer Bildungsforschung noch nicht zu deren Etablierung führen muss. Die damaligen Bemühungen, eine Bildungsforschung zu entwickeln, sind vielmehr weitgehend folgenlos geblieben.

facheigene Kategorien entwickle, andererseits für sie die pädagogische Orientierung konstitutiv sei (Empfehlungen der Bildungskommission 1974, 19). Roth und Friedrich (1975, 24f.) haben das dahingehend präzisiert, die Erziehungswissenschaft müsse es verstehen, „die *pädagogischen essentials* zu wahren und – durch Forschung bestätigt – den beteiligten Wissenschaften überzeugend zu demonstrieren“. Das setzt auch im Fall der Erziehungswissenschaft die Rückbindung der Bildungsforschung an die Disziplin voraus (Empfehlungen der Bildungskommission 1974, 70). Erwartet wurde dabei, dass sich die Erziehungswissenschaft als Disziplin für diese Herausforderung öffnet, indem zentrale Topoi wie Bildung, Lernen, Unterricht, Bildungssystem aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive untersucht und die Anschlussfähigkeit zu anderen Disziplinen der Bildungsforschung hergestellt wird. Dazu sind in der Erziehungswissenschaft auch Teildisziplinen wie die Schul-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik gefordert.

Gegenstand der Beiträge dieses Bandes wird nicht sein, nach organisatorischen Lösungen für das Problem zu suchen. Einige Entwicklungen, die zu der Organisation einer zukünftigen Bildungsforschung gerechnet werden können, hat die DGfE bereits in einem eigenen Band erörtert, in dem der gegenwärtige Stand bei der Entwicklung von Zentren für Lehrerbildung vorgestellt worden ist (Merkens 2005a). Wesentlicher ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Untersuchung der Frage, welche Disziplinen in die Forschung einbezogen werden können und welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft in einem solchen Rahmen liefern kann. Neben der Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Psychologie und der pädagogischen Soziologie (vgl. Müller in diesem Band) sollten es die Bildungsökonomie (vgl. z.B. Weiß 2001; Grin 2001), die Bildungspolitik (vgl. z.B. Buschor 2001) und eine Disziplin sein, die es so bisher gar nicht gibt, das Bildungsrecht. Außerdem bedarf die Frage einer Antwort, die bereits in den Empfehlungen der Bildungskommission (1974) mitbedacht worden war, wie stark die beteiligten Disziplinen bei den Forschungsmethoden auf ihren jeweiligen Standards beharren können und wie auch im Forschungsbereich das notwendige Maß an Interdisziplinarität gewahrt werden kann.

Wenn man die Geschichte der Erziehungswissenschaft (oder wie die Disziplin früher bezeichnet worden ist: Pädagogik) betrachtet, so ist noch immer die Position Herbarts (1965, 22) von Bedeutung, der einerseits die Psychologie als die wichtigste Bezugsdisziplin der Pädagogik bezeichnete, andererseits aber auch die Beobachtung des Individuums mit seiner Einzigartigkeit als Ausgangspunkt bestimmte. Der Psychologie fiel dabei die Aufgabe zu, „die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori zu verzeichnen“³. Schleiermacher (1983, 12ff.)

3 Diese Kennzeichnung lässt erkennen, dass die Psychologie damals anders als in ihrer Entwicklung bis zur Gegenwart eher als spekulativ theoretische und nicht als empirisch, auf der Basis

hat in seiner Vorlesung zur Pädagogik, die Pädagogik ähnlich wie Herbart in einer engen Verbindung zur Ethik gesehen. Er hat dann unter Rückgriff auf die Anthropologie das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem beim einzelnen Menschen thematisiert und kommt im Ergebnis zu einer ähnlichen Position wie Herbart. Bildungsforschung im engeren Sinne müsste sich in der Perspektive beider mit dem Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Prozess der Bildung beschäftigen, Bildungsforschung im weiteren Sinne könnte sich mit den Rahmenbedingungen beschäftigen, unter denen solche Mikroprozesse stattfinden. Etwas verkürzt kann man das als die Frage nach dem „Was“, „Warum“ und „Wie“ in Bildung, Erziehung und Unterricht auf der Systemebene (Bildungsforschung im weiteren Sinne) und der Ebene des konkreten operativen Handelns (Bildungsforschung im engeren Sinne) ansehen.

In der Curriculumdiskussion⁴, die von der Bildungskommission als Teil der Bildungsforschung bezeichnet worden ist und die hier paradigmatisch als ein Vorläufer der Bildungsforschung ausgewählt wird, wurde ohne die systematische Unterscheidung verschiedener Ebenen, aber unter Beachtung solcher Differenzen, versucht, unterschiedliche Aspekte in verschiedenen Modellierungen zusammenzuführen. Dabei ist die Trias Ziele, Inhalte und Methoden (Letzteres ergänzt um Medien) in Beziehung zu Evaluation gesetzt worden (vgl. Tabe 1962, 192). Gerade ein Blick auf die Curriculumdiskussion zeigt, dass die gegenwärtigen Anstrengungen, Bildungsforschung neu zu implementieren, nicht ohne Risiko sind. Im Ergebnis ist es nicht übertrieben, wenn man davon ausgeht, dass die Curriculumdiskussion in Deutschland weitgehend folgenlos geblieben ist. Sie hat nur wenige Impulse in Richtung Veränderung von Schule und Unterricht geben können, die als dauerhaft anzusehen sind. Dabei ist allerdings bemerkenswert, dass die Diskussion sich in Deutschland vor allem auf die Ebene der Planung und Durchführung von Unterricht eingegrenzt hat. Sie war wenig von empirischer Forschung begleitet. Diese beschränkte sich eher auf Fallstudien. Die Systemebene ist in die empirische Forschung nicht einbezogen worden. Es wurden keine Monitoringsysteme konzipiert. Vielmehr blieb die Tradition der Input-Steuerung erhalten.

Der Anspruch, der gegenwärtig mit Bildungsforschung verbunden wird, reicht allerdings im Vergleich mit der Curriculumforschung weiter. Das hatte die Bildungskommission des Bildungsrates bereits so gesehen, die in ihren Empfehlungen (1975, 20f.) zwischen einer vorwiegend theorieorientierten, einer

operationalisierter Konstrukte, forschende Disziplin gesehen worden ist. Diese Differenz wird im Folgenden nicht thematisiert.

4 Stand und Ergebnisse der deutschen Diskussion sind in dem dreibändigen Handbuch von Frey (1975) dokumentiert. Im Hinblick auf Bildungsforschung bietet die AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1967-1970) noch immer einen guten Überblick.

vorwiegend entwicklungsorientierten und einer vorwiegend praxisorientierten Forschung unterschieden hatte. Dabei muss z.B. bei der von der Bildungskommission für die praxisorientierte Forschung eingeforderten pädagogischen Diagnostik auch heute noch konstatiert werden, dass die Notwendigkeit der Entwicklung fortbestehe. Hier lassen sich inzwischen präzisere Vorgaben entdecken. Weil nunmehr nicht nur Ergebnisse gemessen werden sollen und es auch nicht mehr allein darum gehen soll, das Erreichte zu evaluieren, sondern zusätzlich Bildungsstandards in der Form von Mindeststandards vorgegeben und außerdem noch Kompetenzniveaus definiert werden (Klieme et al. 2003), gibt es bereits auf der Systemebene einen Anforderungskatalog an diese pädagogische Diagnostik. Die Bildungsforschung ordnet sich dann mit diesem Sektor in der Tradition der Unterscheidung der Bildungskommission zwischen praxis- und entwicklungsorientierter Forschung ein. Diese Aufgabe wird nicht einfach einzulösen sein.

Die bereits zum Zeitpunkt der Empfehlungen der Bildungskommission vorhandenen Taxonomien von Bloom (1956) sowie Krathwohl, Bloom und Masia (1964) stellten zwar schon frühere Versuche dar, die Eindimensionalität der schulischen Bewertungen zu überwinden und bei der Bewertung erreichter Leistungen, unterschiedliche Dimensionen vorzugeben, aber die heutigen Zielsetzungen sind gegenüber diesem Ansatz nochmals anspruchsvoller gestaltet. Zusätzlich hat es eine qualitative Verbesserung der vorhandenen Messinstrumente gegeben, die nicht unbeträchtlich ist und vor allem unter dem Gesichtspunkt der curricularen Validität einen bedeutsamen Fortschritt darstellt. Entgegen der Curriculumdebatte kann man daher davon ausgehen, dass die neue Diskussion zur Bildungsforschung vor allem vom methodischen Anspruch her getragen wird (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Darin liegt auch die Gefahr der Engführung.

Demgegenüber waren in der Curriculumdebatte Legitimationsprobleme von zentraler Bedeutung (Frey 1975). D.h. in der Curriculumdebatte ist es vor allem darum gegangen, Ziele und deren Festlegung zu diskutieren. Dieses Problem wird heute in vielen Bereichen anders zu lösen versucht. International zusammengesetzte Konsortien setzen Itempools fest (OECD 2004) und auf nationaler Ebene verbleibt die Frage, ob die Items mit in nationalen Lehrplänen festgelegten Zielen vereinbar sind oder nicht. Das wird als Prüfung der curricularen Validität bezeichnet (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Messner (2003, 401f.) hat demgegenüber die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinbildung und PISA gestellt. Indem er sich dabei auf Klafki (1996) beruft, hat er in dessen Tradition *Allgemeinbildung* „... als ‚Bildung für alle‘, als Beanspruchung des ‚Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten‘ in einem vielseitigen, auf Selbstbestimmung aller Beteiligten zielenden Bildungsprozess sowie als Thematisierung dessen, was alle inhaltlich angeht, als das ‚Allgemeine‘ von Bildung ...“ bezeichnet.

Diese Sichtweise hat er dem in seiner Sicht zu engen „literacy-Konzept“ entgegengesetzt.

Die Stärke der Bildungsforschung, wie sie heute betrieben und u.a. auch von Baumert (2001) vertreten wird, kann man als Orientierung am Methodischen qualifizieren. Bildungsforschung, das ist der eine Vorteil, wird so technologisch machbar. Der andere Vorteil kann darin gesehen werden, dass auf diese Weise internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse erreicht werden kann. Gleichzeitig ist damit aber die Gefahr verbunden, dass bestimmte Aspekte, die die Bildungskommission in ihren Empfehlungen (1974, 20f.) noch als wichtig angesehen hatte, übersehen werden. Das gilt sowohl für die Bildung als auch für die Bildungsforschung. Für die Bildung ist die mögliche Differenz der Sichtweisen bereits einleitend skizziert worden. Für die Bildungsforschung lassen sich schon auf der Themenebene Leerstellen identifizieren; bei der *praxisorientierten* Forschung sind das beispielsweise die praxisnahe Curriculumentwicklung, didaktisch-methodische Untersuchungen und das Schulrecht, bei der *entwicklungsorientierten* Forschung die pädagogische Tatsachenforschung und -konstruktion, bei der *theoriegeleiteten* Forschung die Bildungstheorie. Nicht hinreichend vertreten sind bisher in der Bildungsforschung Organisations- und Schulentwicklungsforschung. Diese Liste ließe sich verlängern. Sie resultiert vor allem aus der Tatsache, dass sich bisher – vielleicht zu einseitig – vor allem an den Standards der pädagogisch-psychologischen Forschung orientiert worden ist. Sie demonstriert aber auch, wie notwendig es ist, die Sonderrolle auszufüllen, die die Bildungskommission der Erziehungswissenschaft zugewiesen hatte.

Betrachtet man die bisherigen Entwicklungen in der Bildungsforschung, so zeichnen sich zwei Schwerpunkte ab. Einerseits gibt es beim naturwissenschaftlichen Unterricht einen neuen Typ der Lernforschung. Allgemein kann man ihn dahingehend charakterisieren, dass er von der Frage getrieben ist, wie das Lernen naturwissenschaftlicher Inhalte in der Schule verbessert und sichergestellt werden kann, indem die Motivation der Schülerinnen und Schüler für den Gegenstand gestärkt und ihnen Lernwege eröffnet werden, die dem Gegenstand angemessen sind. Diese Forschung wird in vielen Fällen durch die Kooperation von Fachdidaktikern aus den Naturwissenschaften mit pädagogischen Psychologen durchgeführt. Sie wird in einem Schwerpunktprogramm der DFG gefördert (Prenzel/Doll 2002; Doll/Prenzel 2004). Ein zweiter Schwerpunkt liegt andererseits bei der Kontrolle von „Outcomes“ innerhalb des Bildungssystems. Durch internationale Vergleichsstudien ist dabei zunächst festgestellt worden, dass Deutschland in Relation zu anderen Industriestaaten ein Bildungssystem hat, das weniger erfolgreich ist (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003). Nunmehr werden in einer zweiten Welle Institute gegründet, die den Auftrag haben, nationale Bildungsstandards bzw. Vergleichsarbeiten für einzelne Bun-

desländer zu konzipieren, durchzuführen und auszuwerten. Das hat zu einer erheblichen Ausweitung der „large scale assessments“ geführt, die bei der Konzeption und Auswertung wiederum eine Expertise verlangen, die ein erhebliches psychologisch-pädagogisches Methodenwissen in bestimmten statistischen Verfahren voraussetzt. Ein möglicher Beitrag der Erziehungswissenschaft oder Schulpädagogik ist bei beiden Ansätzen bisher eher marginal geblieben, weil es auch an einer entsprechenden Ausbildung in den Studiengängen der Erziehungswissenschaft gemangelt hat.

Mit dieser Kennzeichnung des Standes der Bildungsforschung wird deutlich, dass sowohl bei der Bildungsforschung im weiteren als auch der im engeren Sinne deutliche Defizite auszumachen sind, wenn man den gegenwärtigen Stand betrachtet. Außerdem wird auch sichtbar, dass die einfache Zuordnung von Disziplinen zu den beiden Typen nicht gelingt. Die pädagogische Psychologie und die mit ihr verbundene Forschung finden sich bereits auf beiden Ebenen wieder. Dennoch soll an der Unterteilung festgehalten werden, weil sich mit ihr bestimmte Schwerpunkte identifizieren lassen. Bei der Bildungsforschung im weiteren Sinne wären vor allem Beiträge aus der Bildungsökonomie, der Bildungspolitik, der pädagogischen Soziologie und der Bildungspolitik von Nutzen, die allerdings auch um Beiträge aus der Schulpädagogik, wenn es um Untersuchungen des Bildungssystems geht, der Sozialpädagogik, sobald bestimmte Übergänge und die Ganztagsangebote untersucht werden sollen, sowie der Erwachsenenpädagogik ergänzt werden sollte, wenn Fragen der Bildung im Lebensverlauf untersucht werden. Bei der Bildungsforschung im engeren Sinne sollten neben den Schwerpunkten Kognition und Motivation vor allem die Mikroanalysen auf der Ebene des Unterrichts in Kooperation von Fachdidaktik, pädagogischer Psychologie und Schulpädagogik vorangetrieben werden. Hier geht es vor allem um Informationen über Bildungsprozesse. Die Erziehungswissenschaft sollte mit dem Schwerpunkt „Allgemeine Didaktik“ in Kooperation mit den Fachdidaktiken einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungstheorie leisten, die sich keinem der beiden Schwerpunkte zuordnen lässt, der vielmehr eine Brückenfunktion zukommt.

Für die Bildungsforschung im weiteren Sinne sind in den vergangenen Jahren entscheidende Initiativen von der OECD ausgegangen. Deren Reporte zur Situation der Bildung in den Ländern der OECD waren lange Zeit in Deutschland nicht beachtet worden, sie finden aber mehr Aufmerksamkeit in der BRD seit sie auch in deutscher Sprache publiziert werden (vgl. z.B. OECD 2004, 2005). Ein Blick in diese Studien lässt erkennen, wie zahlreich die Indikatoren, mit deren Hilfe sich Bildungssysteme verschiedener Länder vergleichen lassen, bereits auf der Systemebene sind. Daraus resultiert als Fragestellung, wie notwendig bzw. aussagefähig einzelne dieser Indikatoren sind. Das lässt sich letzten

Endes erst feststellen, wenn es Untersuchungen dazu gibt. Defizite der Bildungsforschung im weiteren Sinne zeigen sich, wenn eine nationale Bildungsberichterstattung für Deutschland versucht wird (Avenarius et al. 2003). Es ist offensichtlich, dass bereits auf der Systemebene eine Reihe wichtiger Daten nicht vorhanden sind. Deshalb sind in vielen Fällen Vergleiche mit anderen Ländern nur eingeschränkt möglich. Die Bildungsforschung ist in diesem Segment vor allem insofern gefordert, als sie erst Aufschlüsse über die Validität von Indikatoren liefern kann. Unter diesem Aspekt ist sicherlich eines der größten Defizite für die Bildungsforschung in Deutschland, dass es keine epidemiologischen Studien zu Bildungsverläufen gibt. Die entsprechende Situation ist in anderen Ländern sehr viel günstiger (Kristen/Römmel/Müller/Kalter 2005).

Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft impliziert aber über solche Fragen hinaus noch weitere. Zuerst ist hier die Frage danach von Bedeutung, welche Ziele in Bezug auf die Bildung als wesentlich anzusehen sind. Die traditionelle Antwort der Erziehungswissenschaft, die sicherlich unbefriedigend ausgefallen ist, war, dass der allseits gebildete, sich reflexiv verhaltende Mensch ein wünschenswertes oberstes Ziel von Erziehung und Bildung sei. Nicht die Akkumulation von Wissen wurde als Bildung verstanden, sondern die Entwicklung von Persönlichkeit sollte im Zentrum stehen (vgl. auch Messner 2003; Tenorth 2003). Der Nachteil solcher Formulierungen ist sicher gewesen, dass sie nicht hinreichend präzisiert worden sind, um als Vorgabe für Bildung wirksam werden zu können.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass das Problem der Auswahl von Zielen nicht nur unter dem Verwertbarkeitsaspekt betrieben werden kann, der immer dann durchscheit, wenn darauf hingewiesen wird, dass Bildung in den modernen postindustriellen Gesellschaften, die inzwischen auch als Wissensgesellschaften bezeichnet werden, erst den Erhalt des Wohlstands der jeweiligen Gesellschaft sichere. Aussagen dieses Typs sind sicher richtig, aber Bildung meint mehr als Verwertbarkeit im ökonomischen Sinn, wie die Position der Kunst in den modernen Gesellschaften ohne weiteres erkennen lässt. Künstlerische und ästhetische Bildung entziehen sich häufig der direkten Verwertung. Ebenso ist darauf zu verweisen, dass soziales Zusammenleben mehr erfordern kann und erfordert, als in den neuen internationalen Curricula thematisiert wird. Erziehungswissenschaft hat hier daher eine wesentliche Funktion, wenn es um Zielbestimmungen geht (Benner 2002; Fuchs 2003; Tenorth 2003, 2004). Auch die neuen Standards bedürfen der Legitimation (Baumert 2001). Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Sprache der Standards in vielen Fällen verräterisch ist, wenn sie im Indikativ Präsens formuliert werden und so der Eindruck vermittelt wird, es handele sich um etwas Selbstverständliches und Unumstrittenes (vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, 152f.). Insbe-

sondere die Reflexivität wird in solchen Formulierungen zugunsten der Affirmation unterbewertet. Klassische Bildungstheorie und Erziehungsphilosophie werden in Kontexten dieser Art bedeutsam.

Eine weitere wesentliche Position für die Erziehungswissenschaft lässt sich bestimmen, wenn man sich im Bildungsprozess der klassischen Frage des *Wie* und der modernen Frage danach, *mit welchen Medien*, zuwendet. Unterricht ist heute ein Arrangement, das dazu dienen soll, möglichst viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei ihrem Lernen zu unterstützen. Das klassische Vertrauen darauf, dass das, was gelehrt wird, auch gelernt wird, hat sich als nicht haltbar erwiesen. Vielmehr steht heute die Frage im Zentrum, wie Lernumwelten so attraktiv gestaltet werden können, dass sie zum Lernen anregen, welche Unterstützungssysteme benötigt werden (vgl. z.B. Seidel 2003; Wuttke 2000, 2005). Speziell für Deutschland wird die Frage immer wichtiger, wie man die im System vorherrschende Tendenz, homogene Gruppen von Lernern zu bilden, dahingehend verändern kann, dass Heterogenität akzeptiert und individuelles Lernen unterstützt wird (Söhn 2005). Diese Veränderung auf der Ebene des Unterrichts setzt entsprechende Forschung, aber auch die Suche nach Modellen von guter Praxis voraus. Das, was früher unter Themenstellungen wie *Offener Unterricht*, aber auch der *Sich-öffnenden-Schule* behandelt worden ist, gewinnt wieder an Aktualität. Die Einübung in die Kunst des Unterrichts wird eine neue Herausforderung. Hier zeigt sich, dass der integrative Standort der Erziehungswissenschaft zwischen verschiedenen Disziplinen, wie er schon klassisch formuliert worden war, neu an Bedeutsamkeit gewinnt.

Bildung in der modernen Gesellschaft setzt auch immer voraus, dass an den Stellen, an denen natürliche Umwelten nicht hinreichen, Unterstützungen für den Bildungsprozess des Einzelnen gelehrt werden. Kleinkind-, Sozial- und Erwachsenenpädagogik können hierzu wesentliche Beiträge leisten. In ihnen wird zu klären versucht, wie Institutionen verfasst sein müssen, in denen die entsprechenden Leistungen systematisch erbracht werden können. Damit ist ein weiteres Thema angesprochen, das die Erziehungswissenschaft inklusive ihrer Teildisziplinen integrativ bearbeiten muss. Es ist die Frage nach der angemessenen Institutionalisierung professionell gestalteter pädagogischer Arbeit im Interesse der Bildung der Subjekte. Dabei wird die Bildungsforschung aber nicht nur der Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik bedürfen. Wünschenswert ist vielmehr auch eine Kooperation mit der Pädagogischen Soziologie und der Organisationsforschung, die einen ihrer Schwerpunkte in der Betriebswirtschaftslehre hat (Merkens 2006).

Literatur

- AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1967-1970). Chicago: Rand McNally.
- Avenarius, H. et al (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, 13-36.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1 u. 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D. (2001): Bildung und Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, 49-65.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., 68-90.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company .
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Buschor, E. (2001): Evaluation als Ziel der Zürcher Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, 121-126.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1975): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten (2 Bände). Stuttgart: Klett.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.) (2004): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann.
- Frey, K. (Hrsg.) (1975): Curriculum Handbuch, Bd. I-III. München: Piper.
- Fuchs, H.W. (2003): Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., 161-179.
- Grin, F. (2001): On Effectiveness and Efficiency in Education: Operationalizing the Concepts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, 87-98.
- Herbart, J.F. (1965): Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. W. Asmus. Düsseldorf: Küpper.

- Jaspers, K. (1931): Die geistige Situation der Zeit. Sammlung Götschen, Bd. 1000. Berlin: de Gruyter.
- Kahl, R./Spiewak, M. (2005): Wissen: Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerausbildung versagt. Eine Polemik. In: Die Zeit, Nr. 11 vom 10.03.2005, 33-35.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF Bildungsreform, Bd. 1. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krathwohl, D.R./Bloom, B.S./Masia, B.S. (1964): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Company.
- Kristen, C./Römmel, A./Müller W./Kalter, F. (2005): Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Merkens, H./Tippelt, R. (2002): Das andere Gesicht der Erziehungswissenschaft. Die Disziplin ist weder praxis- noch politikfern, sie kümmert sich um Probleme des Schul- und Studienalltags. In: Süddeutsche Zeitung vom 22.10.2002.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2005a): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2005b): Wissen: Unbedingt wissenschaftlich. In: DIE ZEIT, Nr. 13 vom 23.03.2005.
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen aus organisationstheoretischer Sicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., 400-412.
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD.
- OECD (2005): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren 2005. Paris: OECD.
- Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Standpunkte. Hrsg. v. H. Mandl u. B. Kopp. Berlin: Akademie-Verlag, 7-21.
- Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Roth, H./Friedrich D. (1975): Einleitung. In: H. Roth, D. Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50. Stuttgart: Klett, 5-53.
- Schleiermacher, F. (1983): Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. Weniger, Ullstein-Buch Nr. 39059. Frankfurt: Klett Cotta im Ullsteintaschenbuch.
- Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Söhn, J. (Hrsg.) (2005): The Effectiveness of Bilingual Programs for Immigrant Children. AKI Discussion Papers. Berlin: Wissenschaftszentrum.

- Tabe, H. (1962): Curriculum Development. Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tenorth, H.-E. (2003): Wie ist Bildung möglich? Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., 422-430.
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., 650-661.
- Weiler, H.N. (2003a): Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: I. Gogolin, R. Tippelt (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 181-203.
- Weiler, H.N. (2002): Die selbstzufriedene Disziplin. Politik- und praxisfern: Die Deutsche Erziehungswissenschaft fördert ideologische Debatten statt zu beraten. In: Süddeutsche Zeitung vom 22.10.2002.
- Weiß, M. (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, 69-86.
- Wutke, E. (2000): Lernstrategien im Lernprozess. Analyse, Strategieneinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., 97-110.
- Wutke, E. (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Frankfurt/M: Lang.