

Tillmann, Klaus-Jürgen

Schulpädagogik und Bildungsforschung. Aktuelle Trends und langfristige Entwicklungen

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 408-420



Quellenangabe/ Reference:

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulpädagogik und Bildungsforschung. Aktuelle Trends und langfristige Entwicklungen - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 408-420 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273878 - DOI: 10.25656/01:27387

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273878>

<https://doi.org/10.25656/01:27387>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schulpädagogik und Bildungsforschung

Aktuelle Trends und langfristige Entwicklungen*

„Als Folge der Studien TIMSS, PISA sowie IGLU hat das Interesse an der Bildungsforschung zugenommen. Dieses Interesse resultiert zum großen Teil aus dem als unbefriedigend empfundenen Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler ... Inzwischen sind an vielen Universitäten Stellen mit der Denomination ‚Bildungsforschung‘ ausgeschrieben worden ... Das legt es wiederum nahe, innerhalb der Erziehungswissenschaft das Verhältnis zur Bildungsforschung zu bestimmen.“

Mit diesem Text hatte der Vorstand der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) zu einer Tagung mit dem Titel „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“¹ eingeladen. Unter Verweis auf die o.g. bildungspolitischen bzw. wissenschaftspolitischen Trends wurde ich um einen Vortrag aus „schulpädagogischer Perspektive“ gebeten. Dabei habe ich die aktuelle Diskussion aufgenommen, aber auch auf die historischen Wurzeln dieser Diskussion seit den 1960er und 70er Jahren verwiesen. Für den Druck wurde die Vortragsfassung überarbeitet und leicht erweitert.

1. Fragestellung und Definitionen

Wenn man über das Verhältnis von Bildungsforschung und Schulpädagogik nachdenken soll, muss man zu Beginn darlegen, was man unter diesen beiden Begriffen denn verstehen will.

1.1 Bildungsforschung

Mit Zedler (2002) verstehe ich unter Bildungsforschung *in einem weiteren Sinne* den Korpus der empirischen Forschungsarbeiten, „die sich mit Prozessen und Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen befassen“ (S. 26).

Konstitutiv für Bildungsforschung ist damit zum einen der *empirische Zugriff* und zum anderen der Bezug zum *Bildungssystem*. Dies grenzt Bildungsforschung deutlich ab von den klassischen Arbeitsformen einer geisteswissenschaftlich geprägten Schulpädagogik. Zugleich schließt diese Definition aber ein breites Spektrum sowohl an Themen wie auch an methodischen Vorgehensweisen ein: Die

* Vortrag auf dem Symposium der DGfE „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ am 17.6.2005 in der FU Berlin –

¹ Auf dieser Tagung referierten u.a. Dietrich Benner, Helmut Fend, Franz Hamburger, Hans Merckens, Manfred Prenzel und Rudolf Tippelt.

Forschung zu Lehrerbiografien (vgl. z. B. Reh 2003), die Beobachtungen von Konflikten bei Fünftklässlern (vgl. z. B. Krappmann/Oswald 1995), die überregionalen Leistungsvergleichsstudien (vgl. zuletzt Prenzel u.a. 2005) – dies alles ist einer schulbezogenen Bildungsforschung zuzurechnen.

Nun findet die heutige Tagung aber nicht statt, weil in jüngerer Zeit etwa die qualitative Forschung zu Lehrerbiografien so reüssiert hat. In der Einladung ist vielmehr angesprochen, dass mit den internationalen Leistungsvergleichsstudien für die pädagogische Forschung und für die erziehungswissenschaftliche Disziplin eine neue Lage entstanden sei, die als problematisch wahrgenommen wird. Damit wird ein bestimmter Typus von Bildungsforschung angesprochen, der gegenwärtig eine hohe bildungspolitische und auch wissenschaftspolitische Bedeutung besitzt: Studien, die auf der Basis großer Stichproben mit quantitativ-empirischen Verfahren den fachlichen Kompetenzerwerb von Heranwachsenden analysieren – und die theoretisch vor allem auf Effektivität und Effizienz von Bildungseinrichtungen ausgerichtet sind.

Studien dieser Art haben seit Ende der 90er Jahre eine große Konjunktur, und sie definieren, was gegenwärtig unter „empirischer Bildungsforschung“ zu verstehen ist, wenn – etwa in Dortmund, in Wuppertal, in Potsdam, in Dresden, in Bamberg – Professuren mit dieser Widmung besetzt werden. Insofern spiegelt diese *enge Definition von Bildungsforschung* den gegenwärtig herrschenden wissenschaftspolitischen Trend. Weil bei dieser Variante von Bildungsforschung die Schule meist im Mittelpunkt steht, ist sie für die Schulpädagogik höchst bedeutsam.

1.2 Schulpädagogik

Schulpädagogik – so lässt sich allgemein formulieren – ist die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit pädagogischen Prozessen in der Institution Schule und mit deren gesellschaftlichen Einbindungen befasst. In ihrer traditionellen Variante kommt sie häufig in der Doppelbezeichnung „Schulpädagogik/Didaktik“ vor (vgl. z. B. Lenzen 1994, S. 38f.): eine Subdisziplin, die vom Anspruch her die Handlungsprobleme von Lehrerinnen und Lehrern in den Mittelpunkt stellt. In ihrem Verständnis als „Berufswissenschaft“ für Lehrkräfte liefert sie Reflexionen insbesondere über Prinzipien guten Unterrichts, Konzepte zu Planung und Realisierung von Unterricht, und sie entwickelt und erprobt innovative Unterrichtsmodelle (vgl. z. B. Keck/Sandfuchs 1994, S. 7). Diese eher traditionelle Variante der Schulpädagogik – die inhaltlich seit längerem einer massiven Kritik ausgesetzt ist (vgl. zuletzt Terhart 2005) – ist an deutschen Universitäten nach wie vor stark vertreten. Dass es hier aber auch deutliche Prozesse des Wandels gibt, wird weiter unten ausgeführt.

Die Schulpädagogik zählt zu den größten Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. Etwa 1/3 aller erziehungswissenschaftlichen Professuren sind in der Schulpädagogik angesiedelt (vgl. Leschinsky 2004, S. 76), dementsprechend ist die Sektion „Schulpädagogik“ die mitgliederstärkste in der DGfE; mehr als 1/3 aller erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationen werden in der Schulpädagogik geschrieben², und auch ihr Forschungsanteil ist nicht

2 Eigene Auszählung aufgrund der Angaben für 2003 in der „Zeitschrift für Pädagogik“, Heft 1/2005, S. 440–468.

gering: Zedler (2002, S. 30) rechnet ein Drittel aller Projekte der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung dem schulischen Feld zu. Trotz dieser – oder vielleicht auch wegen dieser – quantitativen Bedeutung hat es die Schulpädagogik innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin nicht immer leicht. Weil sie nur selten mit den Hauptfach-Studierenden (Diplom, Magister) zu tun hat, sondern weil sie vor allem die große Masse der Lehramtsstudierenden versorgen muss, gilt sie als randständig für das „eigentliche“ erziehungswissenschaftliche Geschäft. Welche Bedeutung für diese Teildisziplin der Erziehungswissenschaft die bereits angesprochenen Entwicklungstendenzen in der Bildungsforschung haben, soll im Folgenden analysiert werden.

2. Entwicklungen seit den 1970er Jahren

Um dieses Thema angemessen zu behandeln, muss man einen Blick auf die Erziehungswissenschaft der letzten 40 Jahre werfen und dabei insbesondere ihr Verhältnis zur empirischen Forschung betrachten. Hierzu sind in jüngerer Zeit zwei kenntnisreiche Analysen vorgelegt worden (vgl. Zedler 2002, Leschinsky 2004), die im Folgenden unter *schulpädagogischer* Perspektive konkretisiert werden sollen. Dies geschieht, indem in groben Linien zwischen einer Minderheiten- und einer Mehrheitsentwicklung in der Schulpädagogik unterschieden wird.

2.1 Etablierung der quantitativ-empirischen „Schulforschung“ als Minderheit in der Schulpädagogik

Setzt man noch einmal bei der „klassischen“ Schulpädagogik an, so lässt sich sagen: Ihre Theorieprodukte waren typischerweise entweder „Didaktische Modelle“ (vgl. z. B. Gudjons/Winkel 1980) oder „Schultheorien“ (vgl. z. B. Kramp 1973, Schulze 1980). Bei deren Entwicklung ist über lange Zeit kaum oder gar nicht auf empirische Forschung zurückgegriffen worden. Die großen „Väter“ der vergangenen Theorieepoche, etwa Wolfgang Schulz, Gunter Otto oder auch Theodor Ballauf haben alle eine erhebliche Distanz zu jeder Art von empirischer Forschung gezeigt. Nun hat aber die Schulpädagogik – wie alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – in den letzten 30 bis 40 Jahren einen Modernisierungsprozess durchlaufen. Den Ausgangspunkt dieser Entwicklung kann man in Heinrich Roths Göttinger Antrittsvorlesung über die „realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“ sehen (Roth 1962). Es dauerte dann noch einige Jahre, bis sich auch in der Schulpädagogik durch einen Einbezug empirischer Forschungsmethoden und durch die Adaption sozialwissenschaftlicher Theorieangebote diese Modernisierungstendenzen bemerkbar wurden. Zu verweisen ist hier vor allen auf einen Forschungsstrang, der unter der Überschrift „empirische Schulforschung“ oder auch „Schulentwicklungsforschung“ seit den 70er Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Institutionell getragen wurde er in seinen Anfängen vor allem vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, aber auch vom Dortmunder „Institut für Schulentwicklungsforschung“. Die empirische Analyse schulischer Abläufe im institutionellen Kontext stand hier auf dem Programm – und wurde seit Mitte der 70er Jahre in vielen Detailuntersuchungen eingelöst (vgl. z. B. Projektgruppe Bildungsbericht 1980, Rolff/Hansen/Klemm/Tillmann 1980). Dieser Ansatz war und ist *interdisziplinär*, weil dabei häufig auf soziologische (z. B. Sozialisationstheorien) oder auch psychologische The-

orieangebote (z. B. Lerntheorien) zurückgegriffen wurde. *Disziplinär* war und ist er insofern, als diese Forschung sich bewusst als Teil einer modernisierten Schulpädagogik verstand – und in dieser Subdisziplin auch entsprechend aufgenommen und akzeptiert wurde. In den 90er Jahren konnte diese empirische Schulforschung an weiteren Universitätsstandorten – etwa in Erfurt, in Bielefeld, in Hamburg – ganz gut Fuß fassen. Es handelt sich hier um eine Minorität von etwa 20% der schulpädagogischen Professuren, die in den 90er Jahren ein quantitativ-empirisches Forschungsprofil aufweisen (vgl. Zedler 2002) – und keinesfalls um eine mehrheitliche Ausrichtung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Leschinsky 2004, S. 82). Diese Minderheit besteht zum erheblichen Teil aus „Einwanderern“ aus den Nachbardisziplinen (insb. Psychologie und Soziologie), die mit ihren Perspektiven die Schulpädagogik theoretisch und methodisch ergänzt und bereichert haben, die aber inzwischen längst zu „Einheimischen“ in dieser Disziplin geworden sind.

Soweit also der erste Trend – *die Modernisierung durch Aufnahme einer Minderheit*. Für diese Minderheit ist nun die aktuelle Entwicklung in der Bildungsforschung von besonderem Interesse; denn aufgrund ihrer methodischen und theoretischen Ausrichtung finden diese Forscher(innen) dort unmittelbare Anknüpfungspunkte, die bei einigen von ihnen zu einer Mitarbeit bei den aktuellen Leistungsvergleichsstudien geführt haben.

2.2 Etablierung der qualitativ-empirischen Forschung bei der Mehrheit in der Schulpädagogik

Der zweite Trend, der hier zu beschreiben ist, lässt sich auch als „weicher“ Übergang von der geisteswissenschaftlich-reflektierenden zur qualitativ-forschenden Tätigkeit bezeichnen. Wenn man einen Blick auf die schulpädagogischen Veröffentlichungen der letzten Jahre wirft (vgl. Leschinsky 2004, S. 78f.), wenn ich außerdem meine achtjährige Erfahrung (1996 bis 2004) als DFG-Gutachter bei Forschungsanträgen Revue passieren lasse, dann ist auffällig: Schulpädagogische Forschung – als qualitative, oft fallbezogene, oft praxisbegleitende Forschung – hat in den letzten Jahren ganz erheblich an Boden gewonnen: Dabei spielen ethnografische, biografische und hermeneutische Verfahren eine erhebliche Rolle. Nicht selten sind diese Forschungen eingebunden in innovative Schulversuche, die auf diese Weise begleitet und gestützt werden. Ich nenne hier beispielhaft einige dieser Arbeiten:

- Die Untersuchungen von Meinert Meyer u.a. zur Schülermitbestimmung in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Meyer/Schmidt 2000)
- die Arbeiten von Breidenstein und Kelle zur Konstruktion von Geschlecht in 4. bis 7. Klassen (vgl. Breidenstein/Kelle 1998)
- die Studien von Bastian, Combe, Schnack u.a. zur Reformarbeit an der Hamburger Max-Brauer-Oberstufe (vgl. z. B. Schnack 1997)
- die Arbeiten von Silvia Beutel zum Umgang von Grundschulkindern mit unterschiedlichen Zeugnisformen (vgl. Beutel 2005)
- und die Studien von Werner Helsper und Mitarbeitern zu „Schulkultur und Schulmythos“ (vgl. z. B. Böhme/Helsper 1999).

Dass solche Forschungsansätze inzwischen in der Schulpädagogik weit verbreitet sind, lässt sich auch an dem „Forschungsnetzwerk“ erkennen, das von den Schulpädagoginnen und -pädagogen aus fünf norddeutschen Universitä-

ten – von Oldenburg über Osnabrück bis Bielefeld – gegründet wurde und in dem die Konzepte einer qualitativen Schulbegleitforschung gemeinsam weiterentwickelt werden (vgl. Obolenski/Meyer 2003). Dieser Trend von der geisteswissenschaftlichen Reflexion hin zur qualitativen Forschung ist im Übrigen auch im „Handbuch der Bildungsforschung“ beschrieben worden: In dem Maße, in dem sich im empirischen Forschungsfeld ein Methodenpluralismus, also eine Koexistenz zwischen quantitativen und qualitativen Methoden etabliert habe, in diesem Maße – so Zedler (2002, S. 25) – „schwinden grenzstarke Unterscheidungen zwischen Bildungsforschung und Formen geisteswissenschaftlicher Theoriebildung“.

Und in dem Maße, in dem solche qualitativen, fallbezogenen Formen der Forschung zur Normalität bei der Mehrheit der Schulpädagogen werden, lässt sich diese erziehungswissenschaftliche Subdisziplin auch nicht mehr so leicht in einen empirischen und einen nicht-empirischen Teil aufteilen. Denn auch die zuletzt geschilderten Forschungsansätze erfüllen alle die Kriterien, die im *erweiterten Sinne* eine „Bildungsforschung“ definieren. Dabei ist für diese Ansätze typisch, dass sie ganz überwiegend von „einheimischen“ Erziehungswissenschaftlern betrieben werden, so dass ihre interdisziplinäre Komponente eher gering ist.

2.3 Wie ist diese Entwicklung zu bewerten?

Es ist unschwer zu erkennen, dass der Trend zu einer stärker empirisch orientierten, stärker auf interdisziplinäre Kooperation ausgerichtete Schulpädagogik von mir als positive Entwicklung – wenn man so will als „Fortschritt“ – dargestellt und bewertet wird.

Eine solche Bewertung ist in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik keineswegs unumstritten. Vielmehr wird eine andere Sichtweise vor allem von solchen Erziehungswissenschaftler(innen) vertreten, die eher in einer geisteswissenschaftlichen Tradition stehen und Schulpädagogik/Didaktik als eine praxisreflektierende Handlungswissenschaft betreiben; diese Reflexionen sind in der Regel fallbezogen oder auch textinterpretierend angelegt, ohne dass ihr eine eigene empirische Forschung unterlegt ist (vgl. Krüger 1997, S. 17ff., S. 86ff.). Aus dieser Sicht wird der „Landgewinn“ einer empirisch orientierten Pädagogik eher als eine Reduzierung praktischer Handlungsrelevanz und der „Quereinstieg“ von Soziologen und Psychologen eher als Verlust des disziplinären Profil angesehen. Anzumerken ist hier zunächst, dass wir es dabei mit einer alten Debatte zu tun haben, deren Argumente aus der Perspektive der „empirischen Minderheit“ man schon bei Ernst Meumann (1914) und aus der Perspektive der „hermeneutischen Mehrheit“ bei Eduard Spranger (1910/1973) nachlesen kann. Auch in Bearbeitung dieser Kontroverse hat Heinrich Roth (1971) das Konzept einer Erziehungswissenschaft als Integrationswissenschaft entwickelt, die „in einer pädagogischen Anthropologie ihr thematisches Zentrum hat und methodisch hermeneutische sowie empirische Verfahren verbindet“ (Krüger 1997, S. 40). Eine solche Sichtweise bedeutet auch, die „Einheit der Disziplin“ nicht mehr vornehmlich in gemeinsamen Handlungsbezügen und deren Reflexion zu suchen, sondern in einer mehrperspektivischen (und damit multi-methodischen) Bedingungsanalyse der pädagogischen Situationen zu sehen (vgl. Leschinsky 2004, S. 78). Wenn man – wie ich – ein solches Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft vertritt, dann muss man sich auch da-

für einsetzen, dass die methodische Minderheitenposition – und um nichts anderes handelt es sich bei der quantitativ-forschenden Schulpädagogik – einen angemessen Platz in der Disziplin erhält. Wenn nun festgestellt werden kann, dass dies zunehmend geschieht und dies auch noch mit wachsender theoretischer wie methodischer Qualität der Forschung verbunden ist (vgl. z. B. Baumert/Schümer 2001, Wischer 2003), dann ist die positive Bewertung einer solchen Entwicklung auch theoretisch gut begründet.

Mit der Nachzeichnung der beiden vorgenannten Trends – einer Minderheiten- und einer Mehrheitsentwicklung – wird der Stand etwa bis zum Jahr 2000, bis zum „PISA-Schock“, beschrieben. Ob und in welcher Weise sich die Diskussion zur Bildungsforschung nach diesem PISA-Schock geändert hat, soll im folgenden Abschnitt behandelt werden.

3. PISA und die Folgen – oder: Haben wir eine neue Lage?

Welche bildungspolitischen, welche schulpraktischen Folgen die PISA-Studie langfristig haben wird, ob sie insbesondere zu realen Konsequenzen, zu tatsächlichen Verbesserungen im Schulsystem führen wird, lässt sich gegenwärtig nur schwer abschätzen. Doch andere Konsequenzen des „PISA-Schocks“ sind deutlicher, und mindestens drei davon sind für die Erziehungswissenschaft von erheblicher Bedeutung:

- Erstmals seit langem haben die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung eine *immense öffentliche Resonanz* erzeugt, wurde Bildungspolitik durch Forschungsergebnisse zu Reaktionen gezwungen (vgl. Tillmann 2004).
- Daraus ist das *wissenschaftspolitische Programm* entstanden, genau diese Form der empirischen Bildungsforschung zu stärken. DFG-Programme (DFG 2005) und entsprechende Stellungen in den Hochschulen entfalten hier inzwischen ihre eigene Dynamik. Weil sich dies alles stark auf Schule bezieht, ist die Schulpädagogik besonders betroffen.
- Unter allen bisherigen bildungspolitischen Ankündigungen der Kultusminister ist eine konsequent realisiert worden: Die Formulierung sog. „*Bildungsstandards*“ für die Kernfächer allgemeinbildender Schule, verbunden mit kontinuierlichen und flächendeckenden Formen der Leistungsüberprüfung (vgl. Klieme u.a. 2003, Schlömerkemper 2004, Hovestadt 2005). Damit wird zum einen das schulische Lernfeld erheblich verändert. Zugleich werden in *größerer Zahl neue wissenschaftliche Institute* geschaffen, die an der Schnittstelle von Forschung und Administration für die Entwicklung, Normierung und Überprüfung solcher Standards zuständig sind.

Welche Bedeutung diese jüngsten Trends, die unter der Überschrift „Verstärkung der Bildungsforschung“ stehen, für die Schulpädagogik haben können, soll im Folgenden betrachtet werden.

3.1 Die öffentliche Resonanz auf die schulbezogene Bildungsforschung

Es ist unbestreitbar, dass die vergleichenden Schulleistungsergebnisse der PISA-Studie zu einer neuen, intensiven und lang andauernden öffentlichen Diskussion über Schule, über Lehrerarbeit, über Bildungspolitik geführt haben.

Während bis Ende der 90er Jahre in Fachkreisen allgemein das „Schattendasein“ der Bildungspolitik, das geringe öffentliche Interesse an Schulfragen be-

klagt wurde, hat sich dies seit Dezember 2001 schlagartig geändert. Dies wird gerade in Bielefeld im Rahmen eines DFG-Forschungsprojekts untersucht³, deshalb sind hierzu erste Zahlen verfügbar. Zwischen Dezember 2001 und Juli 2003 sind zu PISA (und den Folgen) im SPIEGEL 61 Artikel, im FOCUS 96 Artikel, in der ZEIT 160 Artikel erschienen. In den beiden wichtigsten Lokalzeitungen Brandenburgs erschienen in dieser Phase 644 Artikel mit PISA-Bezug, in den Bremischen Zeitungen 765. Anders berechnet: Über 1 1/2 Jahre sind im Durchschnitt ein bis zwei Artikel *pro Tag* in der regionalen Presse veröffentlicht worden (vgl. Tillmann 2004). Auch diese Zahlen belegen, dass in der Folge der PISA-Studie eine öffentliche Aufmerksamkeit zu Schule und Bildungspolitik entstand, wie es sie in den letzten 35 Jahren in der Bundesrepublik nicht mehr gegeben hat. Dies bedeutet auch: Die Ergebnisse der schulbezogenen Bildungsforschung werden als bedeutend wahrgenommen und beeinflussen politische Prozesse in erheblicher Weise; von „Randständigkeit“ oder gar vom „Elfenbeinturm“ der erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeit kann hier keine Rede sein. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist dies zunächst einmal als ein erfreuliches Resultat anzusehen: Die Ergebnisse, die „wir“ liefern, stoßen auf hohe öffentliche Resonanz. Mit „wir“ ist hier die zuvor beschriebene Minderheit der quantitativ-empirisch arbeitenden Schulforscher(innen) angesprochen, die diese deutschen PISA-Ergebnisse gemeinsam mit Psychologen, Soziologen und Fachdidaktikern produziert haben.

Die Freude über solch ein positives Bild erziehungswissenschaftlicher Forschung verflüchtigt sich jedoch sofort, wenn man sieht, welche öffentlichen Bewertungen daraus für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, für die Schulpädagogik im Besonderen abgeleitet werden. Zu verweisen ist hier vor allem auf den berühmt-berüchtigten Artikel von Reinhard Kahl und Martin Spiewak in der ZEIT vom 10.3.2005. Die universitäre Schulpädagogik wird in diesem Artikel wie folgt beschrieben:

„Denn statt empirisch zu forschen, wird in Deutschland lieber das Große und Ganze diskutiert. Statt die Schulwirklichkeit zu beobachten und Hinweise für eine Reform des Unterrichts zu geben, wälzt man pädagogische Klassiker ... Diese auf Selbstbestätigung ausgerichtete Tradition ist nicht unbedingt auf Erkenntnis aus.“ (S. 34)

Als einzig wissenschaftlich akzeptable, erkenntnisträchtige und auch noch praxisbedeutsame Form der Erziehungswissenschaft wird in diesem Artikel die quantitative Leistungsvergleichsforschung angesehen. Alles andere sei hinterwäldlerisch, vormodern, unqualifiziert – im Grunde überflüssig. Ein solches Verdikt trifft die Schulpädagogik in ganz besonderer Weise: Wird ihr in ihrer Mehrheit damit doch in dezidiertester Weise sowohl ihre Relevanz als praxeologische Berufswissenschaft als auch ihre Bedeutung als theoretisch arbeitende und empirisch forschende Disziplin abgesprochen. Eine solche Sichtweise bedeutet – um es am Beispiel meines eigenen Bielefelder Arbeitszusammenhangs zu verdeutlichen –, dass weder unsere schulische Entwicklungsforschung in

3 Projekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ (MiSteL). Forschungsteam: Kathrin Dederich, Isa Nessel, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann, Klaus-Jürgen Tillmann (Leitung).

der Laborschule (vgl. Thurn/Tillmann 2005) noch unsere qualitative Forschung zur Gewaltprävention (vgl. zuletzt Klewin 2005) irgendetwas zählt. Und auch die regionale Netzwerkarbeit zum naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Ohm/Tillmann 2005) bleibt randständig, weil damit die internationalen peer-review-Zeitschriften nicht erreicht werden.

Damit bleibt festzuhalten: Die große öffentliche Beachtung von TIMSS, PISA, IGLU usw. hat eben auch massiv problematische Folgen. Eine dieser Folgen ist, dass die theoretische und methodische Pluralität der Schulpädagogik als „vorwissenschaftlich“ diskreditiert wird, dass die Leistungen und die vorzeigbaren Ergebnisse vor und jenseits der aktuellen Bildungsforschung nicht gesehen werden, dass damit in die Entwicklung der Disziplin in höchst problematischer Weise eingegriffen wird: Denn die meisten Hochschulleitungen haben diesen ZEIT-Artikel aufmerksam gelesen und bringen genau diese Argumente ein, wenn es um die Neuausschreibung erziehungswissenschaftlicher Professuren geht.

3.2 Das Programm zur Förderung der Bildungsforschung

Nun haben die Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre – ob TIMSS, PISA IGLU oder auch LAU und MARKUS – allerdings auch gezeigt, wie gering die Zahl der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist, die sich in schulpädagogischen und/oder fachdidaktischen Theoriezusammenhängen auskennen – und die zugleich methodisch so versiert sind, dass sie an vergleichenden Schulstudien mit großen Stichproben kompetent mitarbeiten können. Hier ist das Personal- und Kompetenzangebot, aber auch das entsprechende wissenschaftliche Interesse so dünn gesät, dass eine angemessene Beteiligung der Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik an Großprojekten der Bildungsforschung tendenziell gefährdet ist. Dass bei den verschiedenen Leistungsvergleichsstudien aus dem schulpädagogischen Feld immer die gleichen Namen auftauchen, erklärt sich eben *nicht* aus mafiösen Strukturen, sondern aus dem ganz begrenzten Kreis der quantitativ-empirisch arbeitenden Schulpädagogen.

Neben den sachbezogenen Argumenten, die für einen Ausbau und eine theoretische wie methodische Qualifizierung der empirischen Schulforschung sprechen, gibt es damit auch disziplinäre Gründe, die Minderheit der quantitativ-empirisch arbeitenden Wissenschaftler(innen) in der Schulpädagogik zu verstärken: Nur auf diese Weise kann gesichert werden, dass der sich etablierende Strang der schulbezogenen Bildungsforschung nicht allein von Psychologen und Soziologen, sondern in relevanten Teilen auch von Erziehungswissenschaftlern betrieben wird. Die Maßnahmen, die gegenwärtig greifen, um diesen wissenschaftlichen Ansatz in der Erziehungswissenschaft insgesamt, in der Schulpädagogik im Besonderen zu stärken, kann man im Einzelnen sicher kritisch betrachten. Insgesamt sind es jedoch Aktivitäten, die m.E. positiv zu bewerten sind:

- Die von der DFG initiierten interdisziplinären Forschergruppen zur Bildungsforschung (vgl. DFG 2005, S. 164ff.) sind im Prinzip ein gutes Instrument. Bisher sind aber lediglich an zwei Standorten (Essen, Bamberg) solche Forschergruppen eingerichtet worden. Zu hoffen ist, dass die Zahl der *erfolgreichen* Anträge deutlich steigt. Und zu hoffen ist auch, dass bei diesem Programm auch Anträge mit eindeutig *qualitativem* Forschungsprofil häufiger eingereicht und dann möglichst auch genehmigt werden

- In den Hochschulen ist zu beobachten, dass immer häufiger Professuren, die vorher etwa zur „Allgemeinen Pädagogik“ oder auch zur „Allgemeinen Didaktik“ gehörten, nun mit der Widmung „Bildungsforschung“ ausgeschrieben werden. Daraus ergibt sich an etlichen Standorten eine Gewichtsverschiebung auch innerhalb der Schulpädagogik – die empirische Minderheit wird größer, die anderen müssen abgeben. Diese Entwicklung erscheint mir im Grundsatz richtig, deshalb trete ich auch allen dramatisierenden Interpretationen vom „Ende der Allgemeinen Pädagogik“ oder auch vom „Ende der Didaktik“ entgegen. Doch wichtig bei diesen Verschiebungen ist, dass an den einzelnen Standorten die Balance zwischen den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven gewahrt bleibt.

Wenn also an einer lehrerausbildenden Universität mittlerer Größe drei historisch bzw. allgemeinpädagogisch ausgerichtete Professuren einer Professur für Schulpädagogik gegenüber stehen, dann ist die Umwidmung einer dieser historischen Stellen für „Empirische Bildungsforschung“ sinnvoll, nachvollziehbar, und fernab eines jeden Skandals.

Wenn aber eine lehrerausbildende Universität gleicher Größe drei Stellen gleichzeitig für „Empirische Bildungsforschung“ ausschreibt und dabei das bisherige schulpädagogische Profil völlig auflöst, dann muss man schon fragen, ob dabei die Frage nach der „Qualität der Lehrerbildung“ überhaupt noch eine Rolle spielt.

Mein *Zwischenfazit*: Die Ausweitung der empirischen Schulforschung – als Teil der universitären Schulpädagogik – ist lange überfällig. Wenn es im Kontext der aktuellen Bildungsforschungs-Diskussion Chancen gibt, diesen Prozess zu verstärken, liegt es im wohlverstandenen Interesse der Subdisziplin Schulpädagogik, dies zu stützen. Richtig ist, dass bei solchen Stellenwidmungen Psychologen und Soziologen nicht geringe Chancen haben, erziehungswissenschaftliche Professuren zu besetzen. Ich empfehle, dies vor allem als Chance zur Erneuerung und Perspektiverweiterung zu sehen, statt hier disziplinäre Mauern ziehen zu wollen⁴.

3.3 Standardsetzung und kontinuierliche Leistungsüberprüfung als Daueraufgaben

Bereits im Dezember 2001 haben die 16 Kultusminister auf die PISA-Ergebnisse reagiert und einen Katalog von sieben Handlungsfeldern vorgelegt (vgl. Tillmann 2004, S. 482). Im Handlungsfeld 5 sehen sie vor, „eine Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und deren Evaluation“ zu betreiben. In keinem anderen Handlungsfeld – nicht bei der Frühförderung, auch nicht bei dem Ausbau der Ganztagschule – sind die Kultusminister so schnell und so entschlossen vorangegangen: Inzwischen liegen die sog. „Bildungsstandards“ für Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften vor – für den mitt-

4 Zu erinnern ist daran, dass vor etlichen Jahrzehnten u.a. Hans Brügelmann, Hannelore Faulstich-Wieland, Heinz Günter Holtappels, Klaus Hurrelmann, Klaus Klemm, Rainer Lehmann, Lutz-Rainer Reuter und Hans-Günter Rolff als „Quereinsteiger“ aus Nachbardisziplinen in die Schulpädagogik einwanderten. Der Schulpädagogik, der Erziehungswissenschaft hat dies sicher nicht geschadet.

leren Abschluss nach Klasse 10, für den Hauptschulabschluss nach Kl. 9 – und für die Anforderungen am Ende der 4. Klasse (vgl. Hovestadt 2005, Schlömerkemper 2004). Diese „Bildungsstandards“ werden einerseits in Kernlehrpläne umgesetzt, andererseits werden auf dieser Basis Leistungstests erstellt. Und hier lässt sich nun sagen, dass die Schule durch Verfahren und Ergebnisse der Bildungsforschung verändert wird: Die curriculare Arbeit konzentriert sich auf Kernlehrpläne und Musteraufgaben, zugleich werden regelmäßige Leistungsüberprüfungen durch Tests eingeführt. So gibt es in NRW inzwischen flächendeckende Lernstandserhebungen in den 4. und in den 9. Klassen – hinzu kommt die teilzentrale Abschlussprüfung nach der 10. Klasse (vgl. Orth 2004).

Installiert wurde damit ein Regelbetrieb der Standardsetzung und Leistungsüberprüfung: Jedes Jahr wieder werden in NRW mehrere hunderttausend Schüler(innen) getestet. Die Daten müssen ausgewertet und rückgemeldet werden; zugleich müssen Testaufgaben entwickelt, müssen Tests geeicht werden. Für all dies werden personelle und materielle Ressourcen gebraucht: Kompetenzen an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Testtheorie, verbunden mit einem organisationsstarken Apparat. Genau solche Institutionen werden gegenwärtig an etlichen Stellen der Republik aufgebaut.

Das bundesweit agierende „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“⁵ (ein An-Institut an der Humboldt-Universität) hat seine Arbeit bereits aufgenommen (kritisch dazu: Herrmann 2005). Sein Leiter Olaf Köller will sicher nicht nur Dienstleistungen für die KMK erledigen, sondern auch eigene Forschungsfragen verfolgen. Doch solche Kapazitäten werden gegenwärtig nicht nur auf Bundesebene geschaffen, auch die Länder sind hier aktiv. Hierzu nur drei Beispiele:

- Nordrhein-Westfalen baut eine entsprechende Abteilung in seinem Soester Landesinstitut auf und ist damit schon recht weit gediehen.
- Auch Hessen hat ein entsprechendes Institut in Landesregie gegründet.
- Und Berlin und Brandenburg wollen sich zusammentun – hier ist von einem An-Institut an der FU Berlin die Rede.

Gegenwärtig läuft somit ein Prozess ab, der zu einem massiven Aufbau erziehungswissenschaftlich-empirischer Kompetenz außerhalb oder am Rande von Universitäten führt. Diese Einrichtungen werden schon sehr bald über einen Pool von Schüler- und Schuldaten verfügen, die es in universitären Einrichtungen an keiner einzigen Stelle geben wird. Und diese Einrichtungen verfügen über die personellen Kapazitäten, um solche Datensätze mit komplexen Verfahren sozialwissenschaftlicher Statistik auswerten zu können. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass diese Einrichtungen der Regie des jeweiligen Ministeriums – bzw. der KMK – unterstehen. Damit wird letztlich politisch entschieden, was ausgewertet und was veröffentlicht wird. Kurz: Die empirisch arbeitende Schulpädagogik wird künftig umgeben sein von ministeriell regierten Einrichtungen mit exzellenter Datenbasis und hervorragender personeller Ausstattung.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft, insbesondere unter Schulpädagogen, müsste geklärt werden, in welches Verhältnis man zu diesen neuen Einrich-

⁵ vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de>

tungen treten will. Mir scheint, dass es hier ein wechselseitiges Interesse auf *Kooperation statt Abgrenzung* geben müsste. Eine Kooperation setzt aber voraus, dass die Datenbestände dieser neuen Einrichtungen offen zugänglich sind und von der universitären Erziehungswissenschaft für selbstdefinierte Fragestellungen genutzt werden dürfen – und dass die Dateninterpretationen keiner politischen Eingrenzung unterliegen. Ob es gelingen wird, dies durchzusetzen, kann man bezweifeln. Doch gerade deshalb müssen die Erziehungswissenschaftler(innen), muss sich deren wissenschaftliche Gesellschaft (die DGfE) dafür entschlossen einsetzen.

Sollte dies nicht gelingen, geraten wir in eine äußerst problematische Situation: Wer (bevorzugt an Universitäten) kritische Forschungsperspektiven entwickelt, bekommt keinen freien Zugang zu den relevanten Daten; und wer über die relevanten Daten verfügt, muss sich seine Fragestellungen erst einmal ministeriell genehmigen lassen. Die Weiterentwicklung einer empirischen Bildungsforschung, die auch einen Beitrag zur kritischen Theoriebildung liefern will und soll, kann man sich unter solchen Bedingungen nur schwer vorstellen.

4. Fazit

Es ist deutlich geworden, dass die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin Schulpädagogik von den aktuellen Diskussionen und Entwicklungen zur „empirischen Bildungsforschung“ in mindestens dreifacher Weise betroffen ist.

(1.) Die öffentliche Wertschätzung einer quantitativ-empirischen Schulleistungsforschung ist mit einer Abwertung der meisten anderen schulpädagogischen Arbeitsformen verbunden. Damit werden insbesondere die vielfältigen Ansätze einer qualitativen, oft fall- und versuchsbezogenen Forschung diskreditiert.

(2.) Die wissenschaftspolitischen Bemühungen zur Stärkung einer empirischen Bildungsforschung enthalten die Chance, das quantitativ-empirische Forschungspotential in der Schulpädagogik zu stärken. Während dies bei der Umwandlung von Stellen schon deutliche Wirkung gezeigt hat, haben die neuen DFG-Förderaktivitäten bisher kaum gegriffen. Über die Gründe dafür wäre zu diskutieren.

(3.) Durch die Etablierung von Standards und kontinuierlichen Leistungsüberprüfungen im Schulsystem werden neue empirisch arbeitende Institute außerhalb der universitären Fakultäten geschaffen. Ob der Gefahr einer kulturministeriell gesteuerten Schulforschung begegnet werden kann, ob es zu fruchtbaren Kooperationen kommen wird, muss sich in der Zukunft erweisen.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass diese Trends den z. T. überfälligen Wandel der Schulpädagogik zu einer *auch* quantitativ forschenden Disziplin beschleunigen. Zugleich werden aber gegenüber einem solchen (begrenzten) Wandel Vorbehalte und Widerstände aktiviert, weil die große Mehrheit in der Schulpädagogik in diesem Modernisierungsdiskurs ihre wissenschaftliche Arbeit wenig gewürdigt, ja sogar diskreditiert sieht. Kurz: Die fachinterne Diskussion zwischen „Minderheit“ und „Mehrheit“ in der Schulpädagogik ist durch all diese Entwicklungen nicht einfacher geworden.

Literatur

Baumert, Jürgen; Gundel Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Jürgen Baumert u.a. (Hg.): Pisa 2000. Basiskompeten-

- zen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 323-410
- Beutel, Silvia: Zeugnisse aus Kindersicht: Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Juventa, 2005
- Böhme, Jeanette; Werner Helsper: Gemischte Kollegien – ein „Kampf um Anerkennung“ zwischen ost- und westdeutschen LehrerInnen in ostdeutschen Gymnasien. In: Arno Combe, Werner Helsper, B. Stelmaszyk (Hg.): Forum qualitative Schulforschung 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 139-172
- Breidenstein, Georg; Helga Kelle: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa, 1998
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektive. Dokumentation eines Expertengesprächs. Berlin: Akademie-Verlag, 2005
- Gudjons, Herbert; Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig, 1980
- Herrmann, Ulrich: Die nationale Testservice-Agentur IQB. In: Neue Sammlung, 45, 2005, 2, S. 299-306
- Hovestadt, Gertrud: 16 Bundesländer. Eine Übersicht zu Bildungsstandards und Evaluation. In: Gerold Becker u.a. (Hg.): Standards. Friedrich Jahresheft XIII. Velber 2005, S. 8-10
- Keck, Rudolf W.; Uwe Sandfuchs: Einleitung. In: dies. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1994. S. 7-8
- Klieme, Eckhard u. a. (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2003
- Kahl, Reinhard; Martin Spiewak: Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerbildung versagt. Eine Polemik. In: DIE ZEIT, 10.3.2005, S. 33-35
- Klewin, Gabriele: Alltagstheorien über Schülergewalt. Ein Vergleich der Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005 (in Vorbereitung)
- Kramp, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. Kösel. München 1973
- Krappmann, Lothar; Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. Weinheim: Juventa, 1995
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1997
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: ders. (Hg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, 1994, S. 11-41
- Leschinsky, Achim: Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 71-92
- Meumann, Ernst: Abriß der experimentellen Pädagogik. Berlin/Leipzig 1914
- Meyer, Meinert; Ralf Schmidt (Hg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen: Leske + Budrich, 2000
- Obolenski, Alexandra; Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003
- Ohm, Thomas; Klaus-Jürgen Tillmann: Der naturwissenschaftliche Unterricht an der Laborschule: Fächerintegration, Erfahrungsorientierung und Wahlmöglichkeiten. In: Rainer Watermann, Susanne Thurn, Klaus-Jürgen Tillmann, Petra Stanat (Hg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Weinheim: Juventa, 2005, S. 145-154
- Orth, Gerd: Der Erwartungsdruck ist groß. Interview zur Einführung von Kernlehrplänen, Lernstandserhebungen und teilzentralen Prüfungen in der Sekundarstufe I der NRW-Schulen. In: Neue Deutsche Schule, 2004, 3, S. 14-16

- Prenzel, Manfred; Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun Hans-G. Rolff, Jürgen Rost, Ulrich Schiefele (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, 2005
- Projektgruppe Bildungsbericht im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 Bände. Reinbek: Rowohlt, 1980
- Reh, Sabine: Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnis“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003
- Rolff, Hans-G.; Georg Hansen, Klaus Klemm, Klaus-Jürgen Tillmann: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Beltz, 1980
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2, 1962, 6, 481-490
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. 2 Bände. Hannover: Schroedel, 1971
- Schnack, Jochen: Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg: Bergmann und Helbig, 1997
- Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft. Weinheim: Juventa, 2004
- Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch: Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München: Kösel, 1980
- Spranger, Eduard: Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik (1910). In: ders.: Philosophische Pädagogik, Gesammelte Schriften II. Heidelberg 1973, S. 222-231
- Terhart, Ewald: Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 1, S. 1-13
- Thurn, Susanne; Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Was ist eigentlich neu an PISA? In: Neue Sammlung, 44, 2004, 4, S. 477-486
- Wischer, Beate: Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen. Weinheim: Juventa, 2003
- Zedler, Peter: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 21-40

Klaus-Jürgen Tillmann; geb. 1944, Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, Mitglied des nationalen Konsortiums „PISA 2000“;

Anschrift: Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

Email: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de