



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

28 Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland

Bildungsforschung Band 28

Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Bildungsforschung
11055 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-262 302

Fax: 01805-262 303

(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen
Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.de>

Bonn, Berlin 2008

Autoren:

Prof. Dr. Horst Weishaupt, Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Claudia Böhm-Kasper, Bergische Universität Wuppertal

Prof. Dr. Margret Kraul, Georg-August-Universität, Göttingen

Ursula Schulzeck, Universität Erfurt

Indra Zügenrucker, Universität Erfurt

Horst Weishaupt
Margret Kraul
Claudia Böhm-Kasper
Ursula Schulzeck
Indra Zügenrücker

Zur Situation der
Bildungsforschung
in Deutschland

Inhalt

Inhalt	3
Vorbemerkung (Horst Weishaupt)	5
1. Personal für die Bildungsforschung und wissenschaftlicher Nachwuchs (Claudia Böhm-Kasper/Horst Weishaupt)	9
1.1 Erziehungswissenschaftliches Personal	10
1.2 Die Personalsituation im Fächervergleich	16
1.3 Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses	18
2. Finanzierung der Bildungsforschung (Indra Zügenrucker/Horst Weishaupt)	23
2.1 Finanzmittel für die Forschung an Hochschulen	24
2.2 Fördernde Institutionen für die Bildungsforschung	27
3. Bildungsforschungsprojekte in Deutschland in den Jahren 1998 bis 2002	35
3.1 Bildungsforschungsprojekte im Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften (FORIS) (Ursula Schulzeck)	36
3.2 Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschungsprojekte im Forschungsinformationssystem (FORIS) (Margret Kraul)	56
4. Veröffentlichungen im Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) 1998 bis 2002 (Ursula Schulzeck)	75
4.1 Themen der Veröffentlichungen	76
4.2 Publikationen von Erziehungswissenschaftler/innen im Bereich Bildungsforschung	79
5. Standortanalysen zur projektbezogenen Bildungsforschung	91
5.1 Intensität und inhaltliche Schwerpunkte (Ursula Schulzeck)	91
5.2 Methodische Schwerpunkte und Finanzierung (Ursula Schulzeck)	98
5.3 Lokale Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Projekte (Margret Kraul)	104
6. Einrichtungen der Bildungsforschung – Folgerungen für die Stärkung einer institutionellen Infrastruktur (Indra Zügenrucker/Horst Weishaupt)	111
Literatur	119
Tabellenanhang	121

Vorbemerkung (Horst Weishaupt)

Im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft wurde 1990 eine Situationsanalyse der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland erstellt (Weishaupt/Steinert/Baumert 1991). Mitte der 1990er Jahre wurde sie um eine Analyse der Situation in den neuen Ländern ergänzt (Kaiser/Manning/Thomas 1995). Inzwischen haben sich größere Veränderungen im institutionellen Gefüge der Bildungsforschung ergeben: außeruniversitäre Einrichtungen erhielten ein anderes Forschungsprofil und an den Universitäten etablieren sich zunehmend Forschungszentren, die zur Stärkung der universitären Bildungsforschung beitragen (Weishaupt 2002). Neben institutionellen Veränderungen sind auch neue thematische Schwerpunkte der Forschung anzunehmen, die durch die Diskussion um eine verstärkte Selbstständigkeit der einzelnen Bildungseinrichtung und Konzepte neuer Steuerung im Bildungsbereich – aber auch durch die Befunde internationaler Schulleistungsstudien angeregt wurden.

Neue Anstöße für einen Ausbau der Bildungsforschung gab in letzter Zeit auch der Wissenschaftsrat mit seiner Empfehlung zur Reform der Lehrerbildung (Wissenschaftsrat 2002), in der er eine Verstärkung der empirischen Bildungsforschung im Zusammenhang einer Reform der Lehrerbildung für dringlich hält. Daneben hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft als strukturbildende Maßnahme zur Stärkung der Bildungsforschung an den Universitäten ein Programm zur Förderung von Forschungsgruppen im Bereich der Empirischen Bildungsforschung aufgelegt (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2002) und zu diesem Programm einen ersten Erfahrungsbericht vorgelegt (Mandl/Kopp 2005). Obwohl durch diese Initiativen weitere Veränderungen zu erwarten sind, erscheint dennoch eine aktuelle Bestandsaufnahme der Bildungsforschung sinnvoll: Sie kann dazu beitragen, den gegenwärtigen Ausbaustand und aktuelle Schwerpunkte zu ermitteln, um Orientierungswerte für die eingeleiteten Veränderungen zu gewinnen. Daneben ist es grundsätzlich wünschenswert, in mehrjährigem Abstand einen Überblick über die Entwicklung der Bildungsforschung zu erhalten.

Als grundlegende Definition der Bildungsforschung ist immer noch eine einleitende Passage in der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Förderung der Bildungsforschung von 1974 anzusehen: „Man kann Bildungsforschung in einem weiteren und engeren Sinne auslegen. Im engeren Sinne hat es sie als Unterrichtswissenschaft immer schon 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 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.

Nach dieser Definition kann jede Wissenschaft einen Beitrag zur Bildungsforschung leisten, wenn sie sich auf die Lösung von Problemen ausrichtet, die das Bildungswesen, die Bildungsprozesse und deren Reform betreffen. So gibt es Pädagogische Psychologie, Soziologie des Bildungswesens, Bildungsökono-

mie, Bildungsverwaltungswissenschaft und so weiter. Diese Disziplinen werden aber, wenn sie sich auf Bildungsforschung einlassen, durch die pädagogische Ausrichtung und Zielsetzung modifiziert: sie werden dann auf pädagogische Fragen angewandte Wissenschaften. ... Da ... für (die Erziehungswissenschaft) – im Unterschied zu allen anderen Disziplinen – die pädagogische Orientierung konstitutiv ist, ist sie für die Bildungsforschung von besonderer Bedeutung.“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 16)

Deshalb ist gut nachvollziehbar, dass an einer Situationsanalyse der Bildungsforschung der Fachgesellschaft der wissenschaftlichen „Leitdisziplin“ der Bildungsforschung, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, auch besonders gelegen ist. Sie hat bereits drei Berichte zur Situation des Fachs und in diesem Zusammenhang auch zur Situation der erziehungswissenschaftlichen Forschung (Weishaupt/Merkens 2000; Weishaupt 2002; Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004) veröffentlicht. Einige Teile des dritten Berichts (Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004) beruhen bereits auf ersten Ergebnissen dieser Untersuchung.

Interesse an der Analyse der gegenwärtigen Situation der Bildungsforschung haben aber auch die Bildungspolitik und -verwaltung und nicht zuletzt sind die Institutionen der Forschungsförderung an solchen Informationen interessiert.

Dieses Projekt wird von der Absicht geleitet, das fachspezifische Interesse an einer Bestandsaufnahme der Forschung mit dem politischen Interesse an einer Fortschreibung der Situationsanalyse der Bildungsforschung zu verbinden. Schon die Bestandsaufnahme 1990 war eine Kombination von fachbezogener Analyse der Situation der Erziehungswissenschaft und einer auf Forschungsprojekte und Institutionen bezogenen Analyse der Bildungsforschung.

Auch die gegenwärtige Datenlage zwingt zu einer Verbindung von fachbezogener und interdisziplinärer Situationsbeschreibung. Zentrale Indikatoren für eine Bewertung der Forschung, wie z.B. eingeworbene Drittmittel, wissenschaftliche Publikationen und die Nachwuchsförderung über Promotionen und Habilitationen, liegen als statistische Daten nur für einzelne Fächer vor. Daher können sie nur für die Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen, nicht aber für die Bildungsforschung als interdisziplinäres Forschungsgebiet erfasst werden.

Anhand der Schlagworte lassen sich zwar die Publikationen im Bereich der Bildungsforschung thematisch klassifizieren, soweit sie über das Fachinformationssystem Bildung zugänglich sind. Die Analyse dieses Materials und damit der wissenschaftlichen Publikationstätigkeit kann aber nur auf die forschenden Institutionen ausgedehnt werden, soweit es sich um Personal in der Erziehungswissenschaft handelt, weil nur für diesen Personenkreis eine entsprechende Datei verfügbar ist. In den anderen Fächern würde die Identifizierung der Arbeitsorte der Autoren einen unverhältnismäßig hohen Aufwand erfordern. Deshalb bezieht sich die Analyse von Veröffentlichungen im Bereich der Bildungsforschung einerseits auf die thematischen Schwerpunkte und andererseits auf die universitäre Erziehungswissenschaft (und Mitarbeiter an außeruniversitären Forschungseinrichtungen der Bildungsforschung), für die eine Personaldatenbank vorliegt, die eine institutionelle Zuordnung gestattet.

Als Datengrundlage für die Publikationsanalyse wird auf die Dokumentation des Fachinformationssystems Bildung zurückgegriffen. Die Analyse der Publi-

kationen verwendet einen an den Erhebungskategorien der Leitstelle des FIS-Bildung orientierten Auszug aus den in der dortigen Datenbank dokumentierten Publikationen der Jahre 1998-2002. Ergänzend wurde mit negativem Ergebnis geprüft, ob eine zusätzliche Auswertung der SOLIS-Datenbank die Analyse verbessern könnte.

Eine Möglichkeit zur thematischen und institutionellen Analyse der Bildungsforschung liefert die Forschungsdokumentation in den Sozialwissenschaften (FORIS) des Informationszentrums Sozialwissenschaften in Bonn. Diese Datenbank erlaubt eine differenzierte inhaltliche Auswertung von Forschungsprojekten. Eine solche inhaltliche Auswertung der Forschungsaktivitäten wurde bereits im Rahmen der Situationsanalyse 1990 durchgeführt (Weishaupt/Steinert/Baumert 1991) und jetzt wiederholt. Absicht dieses Untersuchungsteils war nicht nur eine thematische Analyse der Forschung und ein Vergleich zwischen den beiden Untersuchungsphasen. Daneben wurde versucht, Forschungsprofile und thematische Schwerpunkte an einzelnen Universitäten zu identifizieren. Angestrebt wurde, einen Forschungsatlas für die Bildungsforschung zu erarbeiten. Dabei kann an frühere Ansätze zum Profilvergleich von Universitätsstandorten angeknüpft werden (Merkens/Weishaupt/Zedler 2000). Neben dieser auf die Bildungsforschung bezogenen Analyse wurde – von Prof. Dr. Margret Kraul als Kooperationspartnerin (Georg-August-Universität Göttingen) – eine Situationsanalyse der in FORIS dokumentierten Forschung für die Erziehungswissenschaft an Universitäten erstellt. Sie soll, bezogen auf die „Leitdisziplin“ der Bildungsforschung, das spezifische Fachprofil der Forschung und standortspezifische Schwerpunkte kenntlich machen.

Aus der Analyse der Forschungssituation lassen sich nicht unmittelbar Lücken der Forschung und vordringliche Forschungsaufgaben für die Zukunft ableiten. Dennoch soll abschließend versucht werden, für erforderliche Schwerpunkte künftiger Förderung der Bildungsforschung und insbesondere die Entwicklung der forschenden Einrichtungen Hinweise und Empfehlungen zu geben. Ausgehend von einem Spektrum möglicher Themengebiete und methodischer Zugänge zur Bildungsforschung können die Ergebnisse der Publikationsanalyse und der Analyse der geförderten Projekte der Bildungsforschung in den letzten Jahren Hinweise geben auf Defizitbereiche und Lücken der Forschung. Zu denken ist an Hinweise für thematische Schwerpunkte, die künftig vordringlich zu fördern sind. Dann erscheint es schon heute sinnvoll, Überlegungen zur strukturellen Verbesserung der Situation der Bildungsforschung anzustellen (Lokalisierung und Organisationsformen). Bezogen auf die unterschiedlichen an der Bildungsforschung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen ergeben sich möglicherweise ebenfalls variierende Situationseinschätzungen. Auch bezogen auf die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens stellt sich die Situation voraussichtlich unterschiedlich dar. Schließlich wird häufig eine zu starke Konzentration der Forschung auf Befragungsmethoden und ein Defizit an Längsschnittstudien beklagt. Auch dieser methodische Aspekt wäre im Blick auf die Bildungsforschung zu überprüfen.

Diese Situationsbeschreibung enthält zusätzlich das Ergebnis einer Analyse der fördernden Institutionen und eine aktuelle Dokumentation der Einrichtungen der Bildungsforschung. Mit dem steigenden Interesse an drittmittelgestützter Forschung gewinnt auch die Frage nach potentiellen Geldgebern für die

Bildungsforschung an Bedeutung. Als angewandte Forschung scheint die Bildungsforschung in starkem Maße von ministeriellen Forschungsmitteln abhängig zu sein, während Zuwendungen von Stiftungen und der DFG weniger bedeutsam sind als auf anderen Forschungsgebieten. Diesen Eindruck gilt es aber zu verifizieren. Dazu sollen die Fördervolumina der fördernden Einrichtungen der Bildungsforschung in den letzten fünf Jahren (1998-2002) analysiert werden.

Die Dokumentation der Einrichtungen der Bildungsforschung soll vor allem die Ziele und Aufgaben der einzelnen Institutionen kurz beschreiben und einen Zugang zu den Internet-Informationen über alle Institutionen ermöglichen.

Es ergeben sich aus diesen Untersuchungsabsichten die folgenden Teile dieses Berichts:

- Analyse der Situation des Personals für die Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern anhand hochschulstatistischer Indikatoren (Kap. 1),
- Analyse der die Bildungsforschung fördernden Einrichtungen und deren Fördervolumina (Kap. 2),
- Analyse der Forschungsprojekte im Bereich der Bildungsforschung; erstens nach thematischen und forschungsorganisatorischen Gesichtspunkten und dann speziell bezogen auf die Erziehungswissenschaft an Universitäten (Kap.3)
- Analyse der wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Erziehungswissenschaft und außeruniversitären Bildungsforschung (Kap. 4),
- Erarbeitung eines Forschungsatlasses zur Bildungsforschung über standort-spezifische Auswertungen des Datenmaterials (Kap. 5),
- Dokumentation der Einrichtungen der Bildungsforschung (universitäre Forschungszentren und außeruniversitäre Einrichtungen) und zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse vor allem auch im Hinblick auf strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Forschungsbedingungen (Kap. 6).

1. Personal für die Bildungsforschung und wissenschaftlicher Nachwuchs (Claudia Böhm-Kasper/Horst Weishaupt)

Die Überschrift dieses Abschnittes verspricht einen Überblick über die Personalsituation für die Bildungsforschung, der aber nur sehr begrenzt möglich ist, da die Hochschulstatistik disziplinar aufgebaut ist und daher interdisziplinäre Forschungsbereiche nicht erfasst. Nur anhand der Stellen in den verschiedenen Referenzdisziplinen und in einschlägigen außeruniversitären Forschungseinrichtungen lässt sich ungefähr der Umfang des Personals für die Bildungsforschung abschätzen. Eine etwa 15 Jahre zurück liegende überschlägige Berechnung kam zu 1025 Vollzeitstellenäquivalenten, die in Deutschland (ohne die neuen Länder) der Bildungsforschung zur Verfügung standen (Weishaupt/Steinert/Baumert 1991, S. 171). Seitdem gab es Umstrukturierungen, die Schließung und Neugründung von Einrichtungen und die Expansion der universitären Erziehungswissenschaft durch die neuen Bundesländer. Dennoch dürfte sich das Volumen der personellen Ressourcen – dies zeigen auch die folgenden Auswertungen von Forschungsprojekten – nicht nennenswert erhöht haben. Erst die jüngste Entwicklung signalisiert eine Expansion über die Stärkung der empirischen Bildungsforschung, die aber noch nicht statistisch erfassbar ist.

In dieser Situation bleibt nur die Möglichkeit, die Entwicklung und Situation der Erziehungswissenschaft als wichtigster wissenschaftlicher Disziplin für die Bildungsforschung anhand hochschulstatistischer Daten zu beschreiben. Im Folgenden soll deren Entwicklung unter besonderer Beachtung der Forschung analysiert werden. Im zweiten und dritten Teil dieses Abschnittes wird die personelle Situation der Erziehungswissenschaft mit der Psychologie und der Politik-/Sozialwissenschaft als weiteren wichtigen Disziplinen für die Bildungsforschung verglichen. Die Datengrundlage für die Analysen bildet die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes für den Zeitraum 1992-2004. Einige der hier verwendeten Daten sind nicht veröffentlicht zugänglich. Sie wurden vom Statistischen Bundesamt bereitgestellt und teilweise speziell für diesen Bericht aufbereitet.¹ Innerhalb der Erziehungswissenschaft erlaubt das statistische Material keine Differenzierung nach Subdisziplinen – wenn man von der Sonderpädagogik absieht, die in der Hochschulstatistik seit 1992 als eigenes Fach geführt wird. Über die Personalsituation der Sozialpädagogik/Sozialarbeit kann nur auf der Grundlage der Daten der Sonderauswertungen berichtet werden, sonst mussten diese Stellen unberücksichtigt bleiben.²

Die Entwicklung des Fachs wird anhand der Personalentwicklung für Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter beschrieben. Die Analysen schließen

¹ Den Mitarbeitern des Statistischen Bundesamtes ist für die stets bereitwillige Unterstützung zu danken. Für die Aufbereitung und Zusammenstellung der Daten danken wir Steffen Pleßmann.

² Die hier als Professuren für Sozialpädagogik/Sozialarbeit bezeichneten Stellen sind in der amtlichen Statistik unter dem Studienbereich Sozialwesen erfasst. Sie werden hier nur berücksichtigt, soweit sie an Universitäten (ohne Gesamthochschulen) angesiedelt sind.

an frühere Arbeiten zur Personalsituation in der Erziehungswissenschaft an (Krüger/Weishaupt 2000; Weishaupt/Merkens 2000) und sind mit anderen Schwerpunkten und teilweise auch Ergänzungen im Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 enthalten (Tippelt/Rauschenbach/Weishaupt 2004). Diese Daten wurden – soweit möglich – vor Drucklegung des Berichts aktualisiert.

1.1 Erziehungswissenschaftliches Personal

Das Potenzial für die Forschung ergibt sich maßgeblich aus dem Personalbestand einer wissenschaftlichen Disziplin. Deshalb wird zunächst diese Ausgangsbedingung für Forschung behandelt.

Drei Fragestellungen werden dabei vornehmlich untersucht: Wie hat sich die Zahl erziehungswissenschaftlicher Professuren in den letzten Jahren entwickelt? Konnte die Stellensituation für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Erziehungswissenschaft verbessert und der hohe Anteil von – überwiegend mit Lehraufgaben belasteten – Vollzeitstellen im Mittelbau reduziert werden? Hat sich die Personalstruktur der Erziehungswissenschaft an die vergleichbarer Fächer – als andere Fächer wurden die Psychologie und die Sozial- und Politikwissenschaft herangezogen – angeglichen?

Tabelle 1.1: Hauptberufliches wissenschaftliches Personal in der Erziehungswissenschaft (inkl. Sonderpädagogik) an Wissenschaftlichen Hochschulen 1992-2004

Jahr	insgesamt	Professoren	Assistenten, Dozenten	wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	Mitarbeiter ¹ je Professor
1992	3.490	1.087	427	1.513	463	2,21
1993	3.328	1.119	337	1.558	314	1,97
1994	3.236	1.074	270	1.598	294	2,01
1995	3.199	1.076	312	1.529	282	1,97
1996	3.141	1.036	285	1.496	324	2,03
1997	3.066	1.005	273	1.504	284	2,05
1998	3.037	908	320	1.518	291	2,34
1999	2.988	961	259	1.499	268	2,11
2000	2.999	907	262	1.508	322	2,31
2001	3.030	862	292	1.554	322	2,52
2002	3.102	854	277	1.648	323	2,63
2003	3.088	842	254	1.658	334	2,67
2004	2.955	807	217	1.598	333	2,66

¹ Als Mitarbeiter werden Assistenten etc., wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben zusammen bezeichnet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.4, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Professoren

Ein zentrales Ergebnis der Analysen zur Personalsituation der Erziehungswissenschaft 2000 war, dass die westdeutsche Erziehungswissenschaft in der Zeit zwischen 1982 und 1997 ein Viertel ihrer Professuren verloren hat (Krüger/

Weishaupt 2000). Dieser zunächst auf die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten zurückzuführende Rückbau der Erziehungswissenschaft setzte sich auch danach fort. Selbst die erziehungswissenschaftlichen Professuren in den neuen Ländern konnten diesen Rückgang nicht kompensieren. Gegenüber 1997 beträgt der (nun gesamtdeutsche) Rückgang bis 2004 nochmals 20 % (vgl. Tab. 1.1). Noch einschneidender zeigt sich die Entwicklung, wenn Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik getrennt betrachtet werden und dabei allein die fachliche Ausrichtung der Stelle und nicht deren organisatorische Zuordnung (wie in Tab. 1.1) berücksichtigt wird.

Tabelle 1.2: Entwicklung der Professuren in der Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik in den Jahren 1992 bis 2004 nach Dotierung der Stelle¹

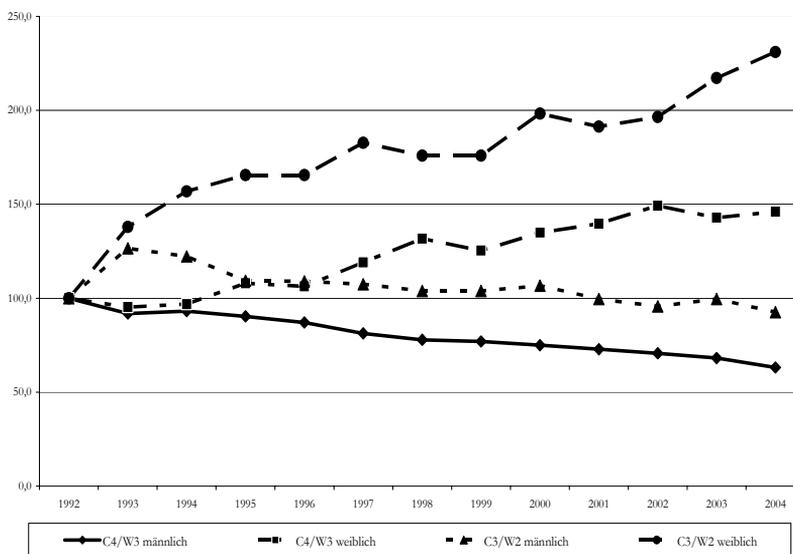
Jahr	insgesamt	darunter (bzw. entsprechend)		
		C 4, W 3	C 3, W 2	C2, W1
Erziehungswissenschaft				
1992	995	458	273	239
1998	766	365	300	100
2004	691	312	295	84
Veränderung 1992-2004	69,4%	68,1%	108,1%	35,1%
Sonderpädagogik				
1992	143	69	41	33
1998	170	79	68	23
2004	181	73	76	32
Veränderung 1992-2002	126,6%	105,8%	185,4%	97,0%

¹ Die Abweichungen in der Zahl der Stellen zu Tab. 1.1 ergeben sich daraus, dass hier die organisatorische Zuordnung der Stellen nicht berücksichtigt wurde sondern allein die fachliche Ausrichtung. Außerdem sind alle Hochschulen einbezogen. Die Summe von 995 erziehungswissenschaftlichen Professuren 1992 stimmt mit der Originaltabelle überein.

Quelle: Statistisches Bundesamt, internes Material

Während die Erziehungswissenschaft (vgl. Tab. 1.2) 2004 nur noch 691 Professuren aufweist und im Vergleich zu 1992 304 Professuren verloren hat (-30,6 %), nahm die Zahl sonderpädagogischer Professuren im gleichen Zeitraum um 38 auf 181 Professuren zu (+ 26,6 %). Die in Tabelle 1.2 zusätzlich dargestellte Differenzierung nach Besoldungsgruppen macht ergänzend deutlich, dass der Rückgang der Zahl der Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Sonderpädagogik) mit dem Ausscheiden von C2-Professoren im Zusammenhang steht und nur knapp die Hälfte des Rückgangs C3- und C4-Professuren betrifft. Daneben ist eine Verschiebung zu Ungunsten von C4-Professuren zu beobachten. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, weil bereits in der Vergangenheit der Anteil von C4-Professuren in der Erziehungswissenschaft deutlich unter der durchschnittlichen Stellenrelation an Wissenschaftlichen Hochschulen lag. Die beschriebene Tendenz im Verhältnis von C4- zu C3-Professuren ist in der Sonderpädagogik abgeschwächt ebenfalls erkennbar.

Abbildung 1.1: Veränderungen des Frauen- und Männeranteils an den C 3- und C 4-Professuren in der Erziehungswissenschaft von 1992 bis 2004 – 1992 = 100%



Quelle: Faulstich-Wieland 2004, S. 132, eigene Aktualisierung

Betrachtet man die Entwicklung der Professuren in der Erziehungswissenschaft nach Geschlecht, dann ist eine deutliche Verschiebung der Anteile von Männern und Frauen zugunsten der Frauen erkennbar. Allerdings gelingt es Frauen vor allem, C3-Stellen zu erreichen (vgl. Abb.1.1). Dennoch hat ein bemerkenswerter Prozess stattgefunden, verstärkt Frauen auf erziehungswissenschaftliche Professuren zu berufen. 2004 besetzten bereits fast ein Viertel der C4-Professuren (24 %) und mehr als ein Drittel der C3-Professuren (36 %) Frauen. Unter den Erstberufungen zum Professor im Lehr- und Forschungsbereich Erziehungswissenschaft waren zwischen 1992 und 2001 insgesamt 45 Prozent Frauen (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 107).

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft ist im Ländervergleich³ sehr uneinheitlich (vgl. Tab. 1.3): sowohl hinsichtlich des Zeitpunkts des Personalabbaus als auch des Umfangs der Stellenreduzierungen.⁴ Einige Länder bauten die Erziehungswissenschaft im letzten Jahrzehnt sogar aus (Bayern, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen), während in anderen ein zum Teil weitreichender Stellenabbau zu beobachten ist (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen).

³ Da das Saarland nur einen Hochschulstandort mit einer wenig ausgebauten Erziehungswissenschaft aufweist, werden Rheinland-Pfalz und das Saarland in den Ländertabellen stets zusammengefasst. Die gewählte Reihenfolge der Länder entspricht dem Vorgehen des Statistischen Bundesamtes.

⁴ Zu beachten ist, dass in der Tabelle 1.3 die Sozialpädagogik an Universitäten vollständig berücksichtigt ist und deshalb auch die Zahl der Stellen etwas über den anderen Tabellen liegt.

Tabelle 1.3: *Wissenschaftliches und künstlerisches Personal in der Erziehungswissenschaft, der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik (ohne Gesamthochschulen) 1992, 1997 und 2002 nach Ländern*

Bundesland	Hauptberufliches Personal						Zu- bzw. Abnahme des hauptberuflichen Personals 1992 bis 2002	
	1992		1997		2002			
	Prof.	Mitarb. ¹	Prof.	Mitarb. ¹	Prof.	Mitarb. ¹	Prof.	Mitarb. ¹
Schleswig-Holstein	19	25	24	22	28	47	9	22
Hamburg	142	112	63	49	62	65	-80	-47
Niedersachsen	151	318	114	292	110	303	-41	-15
Bremen	55	64	50	69	36	74	-19	10
Nordrhein-Westfalen	180	405	187	438	174	515	-6	110
Hessen	69	93	56	111	57	125	-12	32
Rheinland-Pfalz/ Saarland	40	85	42	106	38	107	-2	22
Baden-Württemberg	148	146	131	172	115	216	-33	70
Bayern	104	206	110	227	105	275	1	69
Berlin	139	303	125	271	85	219	-54	-84
Brandenburg	4	184	18	97	14	54	10	-130
Mecklenburg- Vorpommern	12	41	16	26	9	24	-3	-17
Sachsen	35	351	40	119	34	136	-1	-215
Sachsen-Anhalt	17	94	28	106	32	117	15	23
Thüringen	13	50	24	70	19	67	6	17
Deutschland	1.128	2.477	1.028	2.175	918	2.344	-210	-133

¹ Dozenten, Assistenten, wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter, Lehrkräfte für besondere Aufgaben

Quelle: Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnungen

Zu vermuten sind Unterschiede zwischen den Ländern in den erziehungswissenschaftlichen Anforderungen der Prüfungsordnungen für die Lehramtsstudiengänge und im Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge. Teilweise mag auch die Änderung der statistischen Erfassung des Personals für die Entwicklungen verantwortlich sein: seit 2000 wird das Personal grundsätzlich nicht mehr nach der organisatorischen Zuordnung sondern der fachlichen Ausrichtung der Stelle erfasst. Innerhalb der Länder sind teilweise Verlagerungen von Studiengängen für Änderungen in der Zahl der Professuren zwischen den Hochschulen verantwortlich.

Tab. 1.4: Anteil der Erziehungswissenschaft am gesamten wissenschaftlichen Personal an wissenschaftlichen Hochschulen und Personalrelationen der Erziehungswissenschaft 2002 nach Ländern

Bundesland	Anteil der Erziehungswissenschaft ¹ an			Erziehungswissenschaft	
	Professoren	Mitarbeiter ²	nebenberuflichem wissenschaftlichen Personal	Mitarbeiter je Professor	Hauptberufliches Personal je Lehrbeauftragten
Schleswig-Holstein	7,35	3,40	24,53	1,7	1,9
Hamburg	9,04	3,38	9,95	1,0	0,9
Niedersachsen	7,57	4,90	14,48	2,8	0,9
Bremen	10,34	4,84	4,82	2,1	9,2
Nordrhein-Westfalen	4,68	3,09	6,88	3,0	1,4
Hessen	3,84	2,28	9,31	2,2	0,7
Rheinland-Pfalz/ Saarland	4,58	2,65	4,72	2,8	1,3
Baden-Württemberg	5,18	1,81	3,81	1,9	1,5
Bayern	3,92	2,14	6,28	2,6	1,2
Berlin	6,06	3,90	4,51	2,6	1,6
Brandenburg	6,70	6,14	6,19	3,9	3,2
Mecklenburg- Vorpommern	2,36	1,72	10,81	2,7	1,0
Sachsen	3,68	3,14	8,67	4,0	1,1
Sachsen-Anhalt	6,91	5,44	5,26	3,7	6,2
Thüringen	5,34	4,77	12,35	3,5	1,1
Deutschland	5,24	3,01	7,11	2,6	1,3

¹ einschließlich Sonderpädagogik und Sozialpädagogik (ohne Gesamthochschulen)

² Als Mitarbeiter werden Assistenten etc., wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben zusammen bezeichnet.

Quelle: Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnungen

Nicht erklärungskräftig für die beobachtbaren Entwicklungen im Ländervergleich ist der unterschiedliche Ausbau der Erziehungswissenschaft gemessen am gesamten wissenschaftlichen Personal an wissenschaftlichen Hochschulen. Im Bundesdurchschnitt sind 5,2 Prozent der Professoren an wissenschaftlichen Hochschulen der Erziehungswissenschaft zuzurechnen (vgl. Tab. 1.4). Dieser Anteil variiert im Ländervergleich zwischen 10,3 % in Bremen und 2,4 % in Mecklenburg-Vorpommern. Auch die Unterschiede zwischen den großen Flächenstaaten können nur zum Teil auf den unterschiedlichen Ausbau der naturwissenschaftlichen Fächer und der Medizin im Ländervergleich zurückgeführt werden. Denkbar wäre als Ursache auch ein zwischen den Ländern variierender Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Studienanteile im Rahmen der Lehramtsstudiengänge (Bellenberg 2002). Ähnliche Unterschiede zeigen sich beim erziehungswissenschaftlichen Mittelbau und dem erziehungswissenschaftlichen nebenberuflichen Personal im Vergleich zum hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal an wissenschaftlichen Hochschulen. Beim nebenberuflichen Personal wird deutlich, dass die Erziehungswissenschaft nach wie vor überproportional auf diese Personalgruppe für die Sicherung des Lehrangebots zurückgreift.

Mittelbau

Die rückläufige Entwicklung des Personalbestands bei den Mittelbaustellen (Assistenten, wiss. Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben) in der Erziehungswissenschaft, die bis Mitte der 1990er Jahre noch zu beobachten war, hat sich in den letzten Jahren in einen leicht positiven Verlauf verändert. Insbesondere ist die Zahl wissenschaftlicher Mitarbeiter in den letzten Jahren um ca. 150 angestiegen. Dadurch hat sich die Relation der Mitarbeiter zu den Professoren erhöht (vgl. Tab. 1.1). Es wurde schon auf die großen Unterschiede zwischen den Ländern in der Personalentwicklung hingewiesen, die auch den Mittelbau betreffen. Auffällig ist die bessere Ausstattung der Professuren mit Mittelbaustellen in den neuen Ländern (vgl. Tab. 1.4).

Die Entwicklung der Struktur des Mittelbaus stellt Tab. 1.5 dar. Die Tabelle unterscheidet für die verschiedenen Mittelbaugruppen zwischen befristeten und unbefristeten Vollzeit-Stellen. Davon getrennt werden – fast ausschließlich befristete – Teilzeitstellen geführt. Für die Rekrutierung des Nachwuchses für Professuren sind gegenwärtig Dozenten- und Assistentenstellen zentral. Dabei handelt es sich überwiegend um befristete Vollzeitstellen, die nach der Promotion für maximal sechs Jahre in Anspruch genommen werden können. Insgesamt ist die Zahl der Stellen in den letzten Jahren zwar konstant geblieben, doch ist durch die Umwandlung befristeter Stellen in Dauerstellen das Potenzial an Assistentenstellen geschrumpft und insgesamt unzureichend. Nur für jede fünfte erziehungswissenschaftliche Professur steht eine Stelle für einen Habilitanden zur Verfügung.

Tab.1.5: *Struktur des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik 1992, 1997 und 2002, Hochschulen insgesamt*

Dienstverhältnis	1992		1997		2002	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Dozenten und Assistenten						
Vollzeit auf Dauer	173	7,2	20	1,0	64	2,8
Vollzeit befristet	223	9,2	241	11,5	195	8,6
Teilzeit	31	1,3	7	0,3	18	0,8
Wissenschaftliche Mitarbeiter						
Vollzeit auf Dauer	756	31,4	574	27,3	491	21,7
Vollzeit befristet	488	20,2	472	22,4	477	21,1
Teilzeit	269	11,2	445	21,2	684	30,2
Lehrkräfte für besondere Aufgaben						
Vollzeit auf Dauer	373	15,5	194	9,2	169	7,5
Vollzeit befristet	30	1,2	57	2,7	61	2,7
Teilzeit	68	2,8	93	4,4	104	4,6
insgesamt	2.411	100,0	2.103	100,0	2.263	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4, verschiedene Jahrgänge 2002: nicht veröffentlichte Tabellen des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen

Erfreulich ist die Zunahme der Zahl der befristet angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Rückgang der auf Dauer Beschäftigten. Inzwischen sind die Hälfte des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft befristet angestellte wissenschaftliche Mitarbeiter. Drei Fünftel von ihnen sind nur teilzeitbeschäftigt.

tigt; eine durch die DFG praktizierte Form der Doktorandenförderung, die sich zunehmend auch bei der Besetzung von Mitarbeiterstellen an Universitäten durchsetzt. Auch die Zahl der auf Dauer eingestellten Lehrkräfte für besondere Aufgaben ist rückläufig.

Abzuwarten bleibt die Entwicklung des Mittelbaus, wenn verstärkt Juniorprofessuren eingerichtet werden. Außerdem werden die konsekutiven Studiengänge und die Maßnahmen der Lehrerbildungsreform Auswirkungen auf den universitären Mittelbau haben. Der erhöhte Betreuungsbedarf und die höheren Prüfungsanforderungen der konsekutiven Studiengänge können den Bedarf an unbefristeten Mittelbaustellen mit höherem Lehrdeputat wieder ansteigen lassen. Auch Bestrebungen, die Praxisanteile in der ersten Phase der Lehrerbildung zu verstärken, führen zu zusätzlichem Personalbedarf im Mittelbau, der mit dem Bestreben konfligiert, mehr Qualifikationsstellen einzurichten.

1.2 Die Personalsituation im Fächervergleich

Um die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht isoliert zu betrachten, wurde sie vergleichend zwei andere sozialwissenschaftlichen Fächern (Psychologie, Politik- und Sozialwissenschaft⁵) gegenübergestellt. Dadurch ist es möglich, die Veränderungen im Personalbestand und der Personalstruktur der Erziehungswissenschaft besser einzuschätzen und zu bewerten.

Im Vergleich zur Psychologie und der Politik- und Sozialwissenschaft ist die Erziehungswissenschaft das einzige Fach (vgl. Tab. 1.6), das im letzten Jahrzehnt Professuren verloren hat und auch eine rückläufige Entwicklung beim Mittelbau aufweist. Die sich ebenfalls stark über die Lehrerbildung definierenden Fächer Politik- und Sozialwissenschaften verzeichnen eine stagnierende Entwicklung bei den Professuren aber eine Zunahme der Mitarbeiter im Mittelbau (um 24 %). Die Professuren in der Psychologie nahmen demgegenüber um 19% zu. Noch stärker war mit 41 % die Zunahme des Mittelbaus zwischen 1992 und 2004 in der Psychologie.

Die relativ schwache Unterstützung der Professuren in der Erziehungswissenschaft durch Mittelbaustellen bestätigt sich im Vergleich zwischen den ausgewählten Disziplinen. Ähnlich der Erziehungswissenschaft mit durchschnittlich 2,6 Mittelbaustellen ist die Situation in der Politik- und Sozialwissenschaft (2,5 Mittelbaustellen). In der Psychologie konnte die Ausstattung der Professuren im untersuchten Zeitraum auf durchschnittlich 3,6 Mitarbeiter verbessert werden.

Betrachtet man allein die befristeten Stellen für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, dann wird die besonders schwierige Situation der Erziehungswissenschaft deutlich mit nur 1,6 Nachwuchsstellen je Professur im Vergleich zu 2,1 in der Politik- und Sozialwissenschaft und 2,8 in der Psychologie. Die Ausweitung der Zahl der Mitarbeiter zwischen 1997 und 2002 wurde in der Psychologie nicht durch eine Erhöhung des Anteils teilzeitbeschäftigter wissenschaftlicher Mitarbeiter erreicht (vgl. Tab. 1.7 und Krüger/Weishaupt 2000,

⁵ Politikwissenschaft und Sozialwissenschaft sind in der Hochschulstatistik zwei getrennte Studienbereiche, die aber ähnliche Entwicklungen aufweisen und deshalb hier zusammengefasst werden.

S. 86). In der Erziehungswissenschaft hat sich – darauf wurde bereits hingewiesen – der Anteil teilzeitbeschäftigter wissenschaftlicher Mitarbeiter am gesamten Mittelbau zwischen 1997 und 2002 um 10 % erhöht, in der Politik- und Sozialwissenschaft um 5 %.

Tabelle 1.6: Entwicklung des wissenschaftlichen Personals im Fächervergleich 1992-2002

Jahr	Erziehungswissenschaft ¹		Psychologie		Politik-, Sozialwissenschaft	
	Professoren	Mitarbeiter ²	Professoren	Mitarbeiter ²	Professoren	Mitarbeiter ²
1992	1.087	2.403	474	1.440	732	1.556
1993	1.119	2.209	493	1.456	772	1.560
1994	1.074	2.162	494	1.471	777	1.603
1995	1.076	2.123	531	1.569	789	1.651
1996	1.036	2.105	515	1.619	766	1.725
1997	1.005	2.061	519	1.676	767	1.656
1998	908	2.129	517	1.789	734	1.681
1999	961	2.026	532	1.774	747	1.680
2000	907	2.092	524	1.794	746	1.811
2001	862	2.168	535	1.909	732	1.834
2002	854	2.248	554	1.960	742	1.883
2003	842	2.246	555	2.048	740	1.906
2004	807	2.148	562	2.032	757	1.937
	Professoren 1992 = 100	Mitarbeiter je Prof.	Professoren 1992 = 100	Mitarbeiter je Prof.	Professoren 1992 = 100	Mitarbeiter je Prof.
1992	100,0	2,21	100,0	3,04	100,0	2,13
1993	102,9	1,97	104,0	2,95	105,5	2,02
1994	98,8	2,01	104,2	2,98	106,1	2,06
1995	99,0	1,97	112,0	2,95	107,8	2,09
1996	95,3	2,03	108,6	3,14	104,6	2,25
1997	92,5	2,05	109,5	3,23	104,8	2,16
1998	83,5	2,34	109,1	3,46	100,3	2,29
1999	88,4	2,11	112,2	3,33	102,0	2,25
2000	83,4	2,31	110,5	3,42	101,9	2,43
2001	79,3	2,52	112,9	3,57	100,0	2,51
2002	78,6	2,63	116,9	3,54	101,4	2,54
2003	77,5	2,67	117,1	3,69	101,1	2,58
2004	74,2	2,66	118,6	3,62	103,4	2,56

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.4, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Immer noch ist der Anteil von Lehrkräften für besondere Aufgaben in der Erziehungswissenschaft besonders hoch und auch bei den anderen Mittelbaustellen ist der Anteil von Mitarbeitern auf Dauerstellen höher als in den vergleichend herangezogenen Fächern (vgl. Tab. 1.7), auch ist der Anteil der Dozenten und Assistenten in der Erziehungswissenschaft am niedrigsten. Im Fächervergleich zeigt sich auch, dass die Erhöhung des Anteils der befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiter in der Erziehungswissenschaft im letzten Jahrzehnt (vgl. Tab. 1.5) auf die Hälfte des gesamten Mittelbaus immer noch nicht ausreichend ist, um eine mit den anderen Fächern vergleichbare Nachwuchsförderung über Mittelbaustellen zu erreichen: dort befinden sich zwei Drittel bis drei Viertel der Mitarbeiter des Mittelbaus auf Qualifikationsstellen!

Tab. 1.7: Struktur des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft und in anderen Disziplinen 2002 (Hochschulen insgesamt)

Dienstbezeichnung	Erziehungswissenschaft		Psychologie		Politik- und Sozialwissenschaft	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Dozenten und Assistenten auf Zeit	195	8,6	258	13,1	261	13,7
Wiss. Mitarbeiter						
... Vollzeit auf Dauer ²	555	24,5	347	17,6	303	15,9
... Vollzeit auf Zeit	477	21,1	399	20,2	499	26,2
... Teilzeitbeschäftigte	702	31,0	910	46,0	767	40,3
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	334	14,8	63	3,2	75	3,9
insgesamt	2.263	100,0	1.977	100,0	1.905	100,0

Quelle: nicht veröffentlichte Tabellen des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen

Grundsätzlich hat sich an der prekären Situation der Nachwuchsförderung in der Erziehungswissenschaft nichts geändert: der Mittelbau ist im Fächervergleich insgesamt nicht stark entwickelt und ein vergleichsweise hoher Anteil dieser Stellen wird für die Erfüllung von Lehrverpflichtungen über Dauerstellen mit höherem Lehrdeputat benötigt, die dann als Qualifikationsstellen nicht zur Verfügung stehen. Dadurch ergeben sich aus der Personalstruktur der Erziehungswissenschaft Restriktionen für eine Verstärkung der Forschung im Vergleich zu anderen Fächern.

1.3 Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Forschung an wissenschaftlichen Hochschulen ist eng mit der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses verbunden. Dafür sind neben den Stellen, die über Drittmittel finanziert werden, auch die Stellen für Assistenten und wissenschaftliche Mitarbeiter im Rahmen der personellen Grundausstattung der wissenschaftlichen Hochschulen von großer Bedeutung. Die Darstellung der personellen Situation der Erziehungswissenschaft zeigte bereits, dass der Mittelbau in anderen Disziplinen besser ausgebaut und der Anteil der Qualifikationsstellen höher ist.

Zwar gibt es auch externe Promotionen und Promotionen von Mitarbeitern, die aus Drittmitteln und über Promotionsförderungen dieses Ziel erreichen. Dennoch scheint sich die Personalausstattung der Professuren mit Qualifikationsstellen auch auf die Häufigkeit von Promotionen auszuwirken, wie Tabelle 1.8 als Vermutung nahelegt. In der Erziehungswissenschaft hat sich zwar die relative Häufigkeit von Promotionen in den letzten Jahren erhöht, so dass inzwischen durchschnittlich je Professor nicht mehr alle fünf (1992), sondern bereits alle drei Jahre (2002) eine Promotion erfolgreich zum Abschluss gebracht wird. Die Erhöhung der Promotionsquote in der Erziehungswissenschaft ist aber weniger auf einen starken Anstieg der Doktoranden (er ist im Fächervergleich am geringsten) als auf den Rückgang der Professoren zurückzuführen. Immerhin gelingt es der Erziehungswissenschaft in besonderer Weise Frauen zu einer

Promotion zu führen. Der Anteil von Frauen an den Promotionen hat sich über alle Fächer hinweg zwischen 1998 und 2002 von 33,3 auf 36,5 Prozent erhöht. In der Erziehungswissenschaft stieg der Anteil im gleichen Zeitraum von 42,5 auf 57,5 Prozent an. Inzwischen liegt der Anteil noch über der Psychologie mit 53 Prozent Frauen 2002 (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 128).

Tab. 1.8: Bestandene Promotionen von Deutschen und Ausländern nach Fachgebieten 1992-2004

Jahr	Erziehungswissenschaft	Psychologie	Politik- und Sozialwissenschaft
1992	229	186	311
1993	224	173	321
1994	254	204	352
1995	231	224	369
1996	262	224	392
1997	254	228	383
1998	266	218	372
1999	267	256	463
2000	295	301	500
2001	276	351	506
2002	296	317	421
2003	331	339	394
2004	344	319	400
Promotionen je 100 Professoren			
1992	21,1	39,2	42,5
1993	20,0	35,1	41,6
1994	23,6	41,3	45,3
1995	21,5	42,2	46,8
1996	25,3	43,5	51,2
1997	25,3	43,9	49,9
1998	29,3	42,2	50,7
1999	27,8	48,1	62,0
2000	32,5	57,4	67,0
2001	32,0	65,6	69,1
2002	34,7	57,2	56,7
2003	39,3	61,1	53,2
2004	42,6	56,8	52,8

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2 und 4.4; eigene Berechnungen

Tabelle 1.9 dokumentiert die Zahl der Habilitationen in der Erziehungswissenschaft, deren Häufigkeit bezogen auf die Professorenschaft ebenfalls deutlich unter den verglichenen Fächern liegt. Auch der hohe Frauenanteil an den Habilitationen zwischen 1998 und 2002 von 41 Prozent (vgl. Faulstich-Wieland 2004) hat an dieser Situation wenig verändert. Ausgehend von dem durchschnittlichen Zeitpunkt der Erstberufung ist damit zu rechnen, dass eine Professur durchschnittlich 20 Jahre besetzt ist. Unter dieser Annahme muss von einem jährlichen Ersatzbedarf von 5 Prozent der Professorenstellen ausgegangen werden. Dieser Wert wurde in der Erziehungswissenschaft bei den Habilitationen bisher nur in zwei Jahren erreicht oder überschritten.

Tab. 1.9: *Habilitationen in der Erziehungswissenschaft im Vergleich zur Psychologie und der Politik-/Sozialwissenschaft 1992-2004*

Jahr	Erziehungswissenschaft	Psychologie	Politik- und Sozialwissenschaft
1992	30	35	39
1993	32	37	49
1994	26	36	46
1995	32	41	50
1996	30	38	50
1997	32	43	54
1998	39	44	60
1999	33	49	66
2000	35	47	68
2001	55	45	65
2002	43	50	64
2003	37	52	74
2004	36	61	72
Habilitationen auf 100 Professoren			
1992	2,8	7,4	5,3
1993	2,9	7,5	6,4
1994	2,4	7,3	5,9
1995	3,0	7,7	6,3
1996	2,9	7,4	6,5
1997	3,2	8,3	7,0
1998	4,3	8,5	8,2
1999	3,4	9,2	8,8
2000	3,9	9,0	9,1
2001	6,4	8,4	8,9
2002	5,0	9,0	8,6
2003	4,4	9,4	10,0
2004	4,5	10,9	9,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4; eigene Berechnungen

Insgesamt zeigt sich für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu den anderen in die Auswertung einbezogenen Fächern, dass sie trotz aller Bemühungen nicht ausreichend ist.

Für diese Bilanz sind als verursachende Faktoren sicherlich der schwache Mittelbau, ein geringes akademisches Interesse vieler Hauptfachstudierenden sowie die Tatsache verantwortlich, dass der Erziehungswissenschaft in den Lehramtsstudiengängen nur geringe Studienanteile zur Verfügung stehen. Dadurch ist eine Nachwuchsförderung für die Bildungsforschung aus der Lehrerschaft sehr erschwert. Zu beachten ist daneben, dass die Promotion als wissenschaftsexternes Qualifikations- und Statusmerkmal in vielen erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern nicht bedeutsam ist, teilweise sogar als »Karrierehemmnis« angesehen wird. Diese Erklärungen reichen aber allein zum Verständnis der Situation nicht aus, weil auch strukturelle Defizite bestehen, die sich vor allem auch im Vergleich zu anderen Fächern zeigen.

Insbesondere ist es der Erziehungswissenschaft bisher nicht gelungen, über die Hauptfachstudiengänge in ausreichendem Maße den eigenen wissenschaftli-

chen Nachwuchs heranzubilden (vgl. Krüger u.a. 2002). Dies bedeutet, dass auf diesen Gesichtspunkt in der Lehre kein ausreichendes Augenmerk gelegt wurde und den Studierenden beispielsweise das notwendige methodische Rüstzeug für eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten nicht ausreichend vermittelt wurde. Auch scheinen Anreize zur wissenschaftlichen Qualifizierung über die Mitarbeit von Studierenden und Doktoranden in Forschungsprojekten im notwendigen Umfang zu fehlen. Ein weiteres Problem ergibt sich aus dem Fehlen spezifischer, durch entsprechende Lehrangebote unterstützte, Promotionsangebote für Lehrer, um sie für eine wissenschaftliche Laufbahn in der Schulpädagogik/(Fach)Didaktik oder die Tätigkeit in der zweiten und dritten Phase der Lehrerausbildung zu gewinnen. Die begonnenen Reformen an Universitäten zur Verbesserung der Lehrerbildung können vor dem Hintergrund der entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat 2001) wichtige neue Weichenstellungen zur Folge haben, die auch die Situation der Nachwuchsförderung für die Bildungsforschung verbessern.

2 Finanzierung der Bildungsforschung (Indra Züger/rücker/Horst Weishaupt)

Die finanzielle Situation der Bildungsforschung lässt sich nur in Ausschnitten darstellen. Wegen der Lücken in den Angaben, unterschiedlicher Abgrenzungen und unklarer Zuordnung einzelner Haushaltspositionen wurde auf eine aufwändige Erhebung der Finanzsituation der außeruniversitären Bildungsforschungseinrichtungen verzichtet. Dadurch ist es nur möglich auf die Angaben der Hochschulstatistik zur Finanzausstattung der wissenschaftlichen Hochschulen zurückzugreifen, um wenigstens Hinweise auf die Mittel für Bildungsforschung im Bereich der Universitäten zu erhalten (Abschnitt 2.1).

Tab 2.1: *Ausgaben der Wissenschaftlichen Hochschulen nach ausgewählten Lehr- und Forschungsbereichen 1992-2003 (in 1.000 €)*

Jahr	Erziehungswissenschaft	Psychologie	Politik- und Sozialwissenschaft
1992	238.170	105.404	143.734
1993	241.235	112.507	147.112
1994	239.359	116.890	145.446
1995	235.537	126.298	151.494
1996	235.969	130.299	154.557
1997	228.373	135.561	155.146
1998	228.463	139.888	155.587
1999	225.059	146.192	166.384
2000	234.334	154.279	170.564
2001	225.919	156.686	163.677
2002	239.114	168.496	178.006
2003	238.331	168.584	182.239
Ausgaben je Professor (in Tausend €)			
1992	219,1	222,4	196,3
1993	215,6	228,2	190,6
1994	222,9	236,6	187,1
1995	218,9	233,5	192,0
1996	227,8	253,0	201,8
1997	227,2	261,2	202,3
1998	251,6	270,6	212,0
1999	234,2	274,8	222,7
2000	258,4	294,4	228,6
2001	262,1	292,9	223,6
2002	280,0	314,9	239,9
2003	287,1	305,4	246,9

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.5; eigene Berechnungen

Auch ein Überblick über die Förderung der Bildungsforschung (Abschnitt 2.2.) ist nur unvollständig möglich, weil insbesondere Förderprogramme von Stiftungen nur unvollständig erfassbar sind und es auch beispielsweise keine statistischen Informationen über die finanziellen Aufwendungen der Länder für die internationalen Schulleistungsstudien gibt.

Für eine Abschätzung der finanziellen Mittelausstattung erscheint aber eine Verbindung von Ausgaben- und Finanzierungsseite als notwendig und insgesamt – trotz des lückenhaften Materials – als gewinnbringend.

Tab. 2.2: *Drittmittleinnahmen der Wissenschaftlichen Hochschulen nach ausgewählten Lehr- und Forschungsbereichen 1992-2001, in 1.000 €*

Jahr	Erziehungswissenschaft	Psychologie	Politik- und Sozialwissenschaft
1992	16.412	14.760	21.040
1993	18.062	17.218	25.059
1994	16.281	17.289	24.840
1995	19.230	19.002	25.787
1996	19.911	23.397	25.473
1997	21.354	26.520	28.472
1998	20.622	25.982	26.872
1999	21.514	29.423	29.847
2000	26.043	28.477	33.147
2001	27.431	31.797	29.147
2002	32.707	39.198	35.983
2003	36.443	40.553	40.232
Drittmittleinnahmen je Professor (in Tausend €)			
1992	15,1	31,1	28,7
1993	16,2	34,9	32,5
1994	15,1	35,0	32,0
1995	17,9	35,8	32,7
1996	19,2	45,5	33,2
1997	21,3	51,1	37,1
1998	22,7	50,3	36,6
1999	22,4	55,3	39,9
2000	28,7	54,3	44,4
2001	31,8	59,4	39,8
2002	38,3	70,8	48,5
2003	43,9	73,5	54,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.5, eigene Berechnungen

2.1 Finanzmittel für die Forschung an Hochschulen

Im Hinblick auf die Finanzsituation der Bildungsforschung werden zunächst die an den Universitäten zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel beschrieben. Wegen der disziplinären Gliederung der Hochschulstatistik werden für den untersuchten Zeitraum von 1992 bis 2003 nur die Grundausrüstung der Erziehungswissenschaft und der vergleichend für die Bildungsforschung ebenfalls bedeutsamen Fächer Psychologie und Politik-/Sozialwissenschaft mit aus dem Landeshaushalt bereitgestellten Sach- und Personalmitteln (ohne die Mittel für pensionierte Hochschullehrer und ohne die Ausgabenanteile zentraler Einrichtungen) und Angaben über die eingeworbenen Drittmittel berücksichtigt.

Tab. 2.3: Aus Drittmitteln finanziertes hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen 1992-2004 (inkl. Fachhochschulen)

Jahr	Erziehungswissenschaft	Psychologie	Politik- und Sozialwissenschaft
1992	269	317	358
1993	278	334	353
1994	254	344	388
1995	302	419	407
1996	291	473	490
1997	346	547	472
1998	382	568	471
1999	342	536	468
2000	370	529	534
2001	446	579	489
2002	508	626	529
2003	468	627	500
2004	433	622	499
Hauptberufliche Projektmitarbeiter aus Drittmitteln je Professor (nur wiss. Hochschulen)			
1992	0,247	0,669	0,489
1993	0,248	0,677	0,457
1994	0,236	0,696	0,499
1995	0,281	0,789	0,516
1996	0,281	0,918	0,640
1997	0,344	1,054	0,615
1998	0,421	1,099	0,642
1999	0,356	1,008	0,627
2000	0,408	1,010	0,716
2001	0,517	1,082	0,668
2002	0,595	1,130	0,713
2003	0,564	1,136	0,678
2004	0,545	1,113	0,660

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.4, ab 1992 unveröffentlichtes Material des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen

Durch den rückläufigen Stellenbestand ist dieser Befund jedoch zu relativieren, denn die nominalen Ausgaben sind in der Erziehungswissenschaft nach 1993 in der Tendenz bis 2001 rückläufig (preisbereinigt würde die rückläufige Entwicklung noch deutlicher).

Die Förderung der Forschung an den Wissenschaftlichen Hochschulen über die Grundfinanzierung wird zunehmend über Drittmittel ergänzt. Diese Entwicklung lässt sich auch als Reaktion auf die nominal stagnierenden, real tendenziell rückläufigen Grundmittel für die Forschung ansehen.⁶

⁶ In der Hochschulfinanzstatistik werden nur solche Drittmittel erfasst, die in den Hochschulhaushalt eingestellt bzw. die von der Hochschule auf Verwahrkonten verwaltet werden. Von rechtlich selbständigen Instituten an Hochschulen oder von einzelnen Wissenschaftlern auf Sonderkonten verwaltete Mittel bleiben unberücksichtigt. Nicht als Drittmittel anzusehen sind u.a. Mittel der personenbezogenen Förderung (z.B. Doktoranden-, Habilitationsstipendien).

Tabelle 2.4: Forschungsindikatoren in der Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik nach Bundesländern

Bundesland	Drittmittel-einnahmen ¹ 2000-2001	Drittmittel-einnahmen je Professor	Drittmittel-stellen 2002 (hauptberufl.)	Drittmittel-stellen 2002 je Professor
Schleswig-Holstein	32	1,15	9	0,32
Hamburg	926	14,93	19	0,31
Niedersachsen	2411	21,92	59	0,54
Bremen	1905	52,90	41	1,14
Nordrhein-Westfalen	9941	57,13	127	0,73
Hessen	1374	24,11	19	0,33
Rheinland-Pfalz/Saarland	606	15,94	17	0,45
Baden-Württemberg	1930	16,78	46	0,40
Bayern	3581	34,11	26	0,25
Berlin	2763	32,50	66	0,78
Brandenburg	658	46,97	6	0,43
Mecklenburg-Vorpommern	151	16,76	3	0,33
Sachsen	1978	58,17	52	1,53
Sachsen-Anhalt	736	22,99	32	1,00
Thüringen	964	50,75	15	0,79
Deutschland	29954	32,63	537	0,58

¹ in Tausend Euro

Quelle: Statistisches Bundesamt, unveröffentlichtes Material; eigene Auswertungen der Daten des IZ (Bonn)

Inzwischen geben fast alle Professoren an, zur Finanzierung von Forschungsprojekten über Drittmittel zu verfügen (Hornbostel/Keiner 2002, S. 646). Im Fächervergleich weist die Erziehungswissenschaft zwar das niedrigste Volumen je Professor auf (vgl. Tab. 2.2), von den verglichenen Fächern hat sie jedoch die höchste Steigerungsrate je Professor. Das Gesamtvolumen an Drittmitteln hat sich aber in der Psychologie erheblich mehr erhöht als in der Erziehungswissenschaft.

Auch wenn das aus Drittmitteln finanzierte Personal betrachtet wird (vgl. Tabelle 2.3), ist das Ergebnis unverändert. Trotz einer relativ starken Zunahme der Drittmittelstellen liegt die Zahl der Stellen je Professor in der Erziehungswissenschaft noch deutlich unter den anderen beiden vergleichend herangezogenen Disziplinen.

Die erhobenen Daten zur Forschungssituation erlauben für die Erziehungswissenschaft auch eine Auswertung nach Ländern (vgl. Tab. 2.4). Der Ländervergleich soll darstellen, ob es nennenswerte Unterschiede in der Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft zwischen den Bundesländern gibt. Eine Spitzenposition hinsichtlich der Höhe der Drittmittel und der aus Drittmitteln finanzierten Mitarbeiter je Professor nehmen die Universitäten in Bremen, Sachsen und Thüringen ein. Die Drittmittelleinnahmen je Professor sind noch in Nordrhein-Westfalen auffallend hoch, die Zahl der Drittmittelstellen in Berlin und Sachsen-Anhalt. Zwischen den Ländern gibt es folglich durchaus beachtenswerte Unterschiede im Umfang der Drittmittelforschung, die jedoch standortspezifisch spezifiziert werden müssen (vgl. Kap. 2.3).

2.2 Fördernde Institutionen für die Bildungsforschung

Den Ressourcen der wissenschaftlichen Hochschulen für die Forschung wird nachfolgend die Finanzierung der Bildungsforschung durch die fördernden Institutionen gegenübergestellt. Das Material über die Forschung fördernden Institutionen/Ressorts/Stiftungen wurde dafür eigens aufbereitet, damit eine Analyse der fördernden Institutionen im Bereich der Bildungsforschung nach den bereit gestellten Fördermitteln möglich wurde. Dazu wurden die Fördervolumina der fördernden Institutionen und ihre Förderschwerpunkte/Förderbereiche in den Jahren 2000-2002 ermittelt.

2.2.1 Förderung der Bildungsforschung durch Bund und Länder

In der Bundesrepublik Deutschland besteht eine vielseitige und komplexe Struktur der Forschungsförderung im Bereich der Bildungsforschung (s. auch: Klieme 2005). Sie wird maßgeblich durch den Bund, die Länder, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und die Wirtschaft initiiert und finanziert. Nach Artikel 91b des Grundgesetzes wirken Bund und Länder bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammen. Die der Bund-Länder-Kommission (BLK) übertragene Zusammenarbeit wird durch die Rahmenvereinbarung vom 28. November 1975 geregelt. Zu den Institutionen, die von Bund und Ländern gemeinsam finanziert werden und für die Bildungsforschung von Bedeutung sind, gehören:

- die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die im Verhältnis 58:42 (jeweils Bund:Länder) gefördert wird,
- die Max-Planck-Gesellschaft (MPG), die im Verhältnis 50:50 gefördert wird,
- die Einrichtungen der Blauen Liste (BLE), die im Verhältnis 50:50 gefördert werden. Nahezu alle außeruniversitären Forschungseinrichtungen der Blauen Liste sind in der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried-Wilhelm-Leibniz e.V. zusammengeschlossen.

Die DFG wurde 2001 von Bund und Ländern mit rund 1,2 Mrd. Euro institutionell gefördert. Im Vergleich zum Jahr 2000 stieg die Förderung um 4,4 %⁷. Dabei haben die Länder von ihren insgesamt für die gemeinsame Forschungsförderung bestimmten Mitteln (450 Mio. Euro, Anteil 29,1 %) den größten Anteil für die DFG aufgebracht. Demgegenüber flossen 1999, mit 1,4 Mrd. Euro oder 45,8 % der gesamten Aufwendungen, die meisten Mittel des Bundes an Großforschungseinrichtungen, die hier als naturwissenschaftliche Einrichtungen unberücksichtigt bleiben.

Die Max-Planck-Gesellschaft erhält etwa 95 % ihrer Mittel von der öffentlichen Hand. 2001 belief sich die Höhe der Förderung auf 900 Mio. Euro und damit 3 % mehr als im Vorjahr. Die Blaue Liste-Institute erhielten 2001 rund 680 Mio. Euro und damit 14,5 % der gemeinsamen institutionellen Forschungsförderung.

⁷ Diese und weitere Angaben wurden dem Bundesbericht Forschung 2004 (BMBF 2004) entnommen.

Tabelle 2.5: Förderempfehlungen der BLK im Jahr 2003

Programme/Verbundprojekte/ Einzelvorhaben	Anzahl der empfohlenen (Teil-)Projekte	Empfohlene Bundesmittel			
		gesamte Laufzeit		darunter für 2003	
		EUR	%	EUR	%
SINUS-Transfer-Modell	13	4.771.923	41,2	1.107.245	86,3
Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum	7	1.394.671	12,1	81.651	6,4
Demokratie lernen und leben	1	341.406	3,0	0	0,0
Wissenschaftliche Weiterbildung	15	3.215.247	27,8	0	0,0
Einzelvorhaben Hochschule	1	349.295	3,0	57.545	4,5
Einzelvorhaben Berufliche Bildung	7	1.498.022	12,9	37.199	2,9
insgesamt	44	11.570.564		1.283.640	
Nachrichtlich: Befürwortungen aus Vorjahren				12.694.694	
Förderempfehlungen für 2003 insgesamt				13.978.334	
Nachrichtlich: 2002				17.137.437	
Nachrichtlich: 2001				15.688.176	
Nachrichtlich: 2000				13.438.736	
Nachrichtlich: 1999				11.134.392	
Nachrichtlich: 1998				10.412.998	
Nachrichtlich: 1997				12.173.191	

Quelle: BLK, Informationen der Geschäftsstelle (<http://www.blk-bonn.de>)

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) strebte im System der Forschungsförderung eine Abstimmung der forschungspolitischen Planungen und Entscheidungen an, plante Schwerpunktmaßnahmen und schlug die Aufnahme von Forschungseinrichtungen und Forschungsvorhaben in die finanzielle Förderung vor. Daneben wurden thematische BLK-Programme aufgelegt, an denen sich alle Bundesländer mit einem Beitrag in Form von Modellversuchen beteiligen konnten. Mit der Änderung des Grundgesetzes zur Umsetzung der Föderalismusreform wurde dieses Förderinstrument abgeschafft. Das Fördervolumen des Bundes für Modellversuche – die empfohlenen Bundesmittel wurden im Regelfall um Landesmittel in gleicher Höhe ergänzt – betrug in den letzten Jahren zwischen 11 und 17 Mill. Euro jährlich (vgl. Tab 2.5).

Die BLK beendete am 31.12.2007 ihre Tätigkeit. Zuletzt liefen noch zehn Modellversuchsprogramme, z.B. „Lebensbegleitendes Lernen“, „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, „Demokratie in der Schule lernen und leben“, „Wissenschaftliche Weiterbildung“, „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)“, „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“, „SINUS-Transfer-Modell“ und ein Verbundprojekt „Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“. In den letzten Jahren neu initiierte BLK-Programme waren „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“, „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“, das Verbundprojekt „Lernen für den Ganz/Tag“ und das Transfer-Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“.

2.2.2 Förderung der Bildungsforschung durch Bundesministerien

Über die Forschungsmittel des Bundes verfügt gemäß der Zuständigkeitsverteilung hauptsächlich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Daraus ergibt sich, dass das BMBF direkt und indirekt der bedeutendste Drittmittelgeber für die Bildungsforschung ist. Für die Förderung der Bildungsforschung sind drei Schwerpunkte von Bedeutung: Zum einen ist die institutionelle Förderung zu nennen, die sich auf die Unterstützung von Institutionen der Forschungsförderung (insbesondere der DFG) und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen konzentriert. Weiteres Augenmerk wird auf die Finanzierung der Ressortforschung gelegt. Zur Erfüllung seiner Ressortaufgaben vergibt das BMBF Drittmittel für Vorhaben, die einen Beitrag dazu leisten, bildungspolitische Entscheidungen und Maßnahmen vorzubereiten und ihre Wirkungen abzuschätzen. Als letzter – inzwischen beendeter – Schwerpunkt ist die Unterstützung von Modellversuchen und deren wissenschaftlicher Begleitung, die von der Bund-Länder-Kommission koordiniert wurden, zu nennen.

Der Anteil der Mittel des Bundes für Forschung und Entwicklung im Bereich der Bildungsforschung am Gesamtetat ist mit durchschnittlich unter 1 % vergleichsweise gering. In Tabelle 2.6 sind die Ausgaben des Bundes für die Bildungsforschung sowie für Forschung und Entwicklung dargestellt. Von 1991 bis 1999 schwankten die Ausgaben für Bildungsforschung insgesamt zwischen 72,4 Mio. Euro (1997) und 84,2 Mio. Euro (1993). Ab dem Jahr 2000 mit 90,5 Mio. Euro ist ein geringer, aber stetiger Anstieg auf 102,0 Mio. Euro im Jahr 2003 zu verzeichnen, der 2004 auf 167,0 Mio. Euro sprunghaft zunimmt. Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung an den Ausgaben für Bildungsforschung stiegen von 70,8 Mio. Euro (2003) auf 114,5 Mio. Euro (+61,7 %) an. Insgesamt ergibt sich ein Anstieg des Anteils der Ausgaben für Bildungsforschung an den gesamten FuE-Ausgaben zwischen 2002 und 2003 um 0,5 Prozent auf 1,3 Prozent (bei gleichzeitiger Abnahme der Gesamtausgaben für Forschung und Entwicklung).

2.2.3 Förderung der Bildungsforschung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft

Die Bildungsforschung an den Hochschulen wird über die im einleitenden Abschnitt dieses Kapitels dargestellte Grundfinanzierung der wissenschaftlichen Hochschulen finanziert. Zur Realisierung größerer Forschungsvorhaben sind diese Mittel meist nicht ausreichend. Deshalb sind die Hochschulen auf den Erwerb von Drittmitteln angewiesen. Wichtigster Drittmittelgeber ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Das Volumen der Ausgaben der DFG für die Bildungsforschung lässt sich nicht bemessen, denn diese Angaben werden nicht explizit ausgewiesen. Sie sind in den Ausgaben für Förderverfahren und Programme enthalten, die 2003 1.299,1 Mio. Euro betragen. Unterteilt man die Ausgaben nach Wissenschaftsbereichen und Fachgebieten, dann entfielen auf die Geistes- und Sozialwissenschaften 173,6 Mio. Euro; das sind 14,7% der gesamten Ausgaben. Von Biologie und Medizin wurden 37,6 % der Ausgaben (442,1 Mio. Euro), von den Naturwissenschaften 25,1 % (295,5 Mio. Euro) und von den Ingenieurwissenschaften 22,6 % (266,5 Mio. Euro) beansprucht.

Tabelle 2.6: Ausgaben des Bundes für Bildungsforschung insgesamt und darunter für Forschung und Entwicklung (FuE) 1993-2002 in Mio. Euro

Jahr	Ausgaben des Bundes für Bildungsforschung			Ausgaben für FuE	Anteil der FuE-Ausgaben für Bildungsforschung an den FuE-Ausgaben insgesamt
	insgesamt absolut	davon für Forschung und Entwicklung			
		absolut	in %	insgesamt ¹	in %
1991 ²	74,5	49,6	66,6	8.688,8	0,6
1993	84,2	57,2	67,9	8.564,7	0,7
1995	78,1	54,9	70,3	8.382,1	0,7
1997	72,4	49,1	67,8	8.134,2	0,6
1998	79,7	55,6	69,8	8.150,1	0,7
1999	78,6	56,4	71,8	8.158,2	0,7
2000	90,5	63,6	70,1	8.345,7	0,8
2001	97,9	67,8	69,3	9.019,4	0,8
2002	100,0	69,2	69,2	9.013,7	0,8
2003 ³	102,0	70,8	69,4	9.161,8	0,8
2004 ³	167,0	114,5	68,6	8.882,0	1,3

1 Einschließlich Bundeswehruniversitäten und Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Abweichungen bei den FuE-Ausgaben gegenüber früheren Veröffentlichungen wegen rückwirkender Revision des FuE-Koeffizienten bei den Ausgaben des BMBF für den Ausbau und Neubau von Hochschulen

2 Werte aus dem Faktenbericht 2004 des BMBF

3 Aufteilung teilweise geschätzt (Soll).

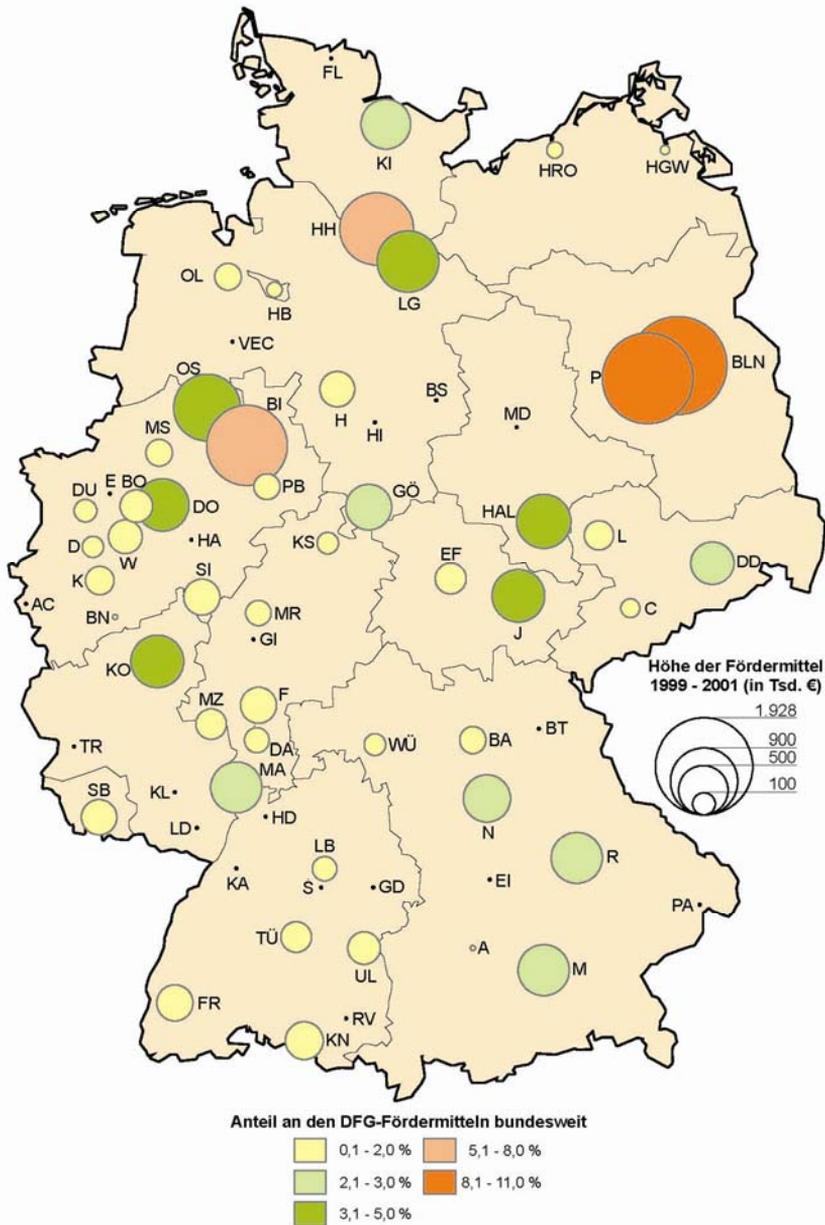
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, eigene Berechnung

Die Bewilligungen werden im Rahmen der Einzelförderung (32,5 %), in Form von Förderpreisen (1,3 %), direkter Nachwuchsförderung (5,0 %), koordinierter Programme (56,0 %), der Infrastrukturförderung (3,3 %) und für Internationale wissenschaftliche Kontakte, Ausschüsse und Kommissionen (1,9 %) ausgegeben.

Es besteht gegenwärtig ein DFG-Schwerpunktprogramm zur „Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten“ in dessen erster Phase von April 2000 bis März 2002 23 Projekte beteiligt waren. In der zweiten Phase von April 2002 bis März 2004 waren 21 Projekte involviert. Insgesamt ist für dieses Schwerpunktprogramm eine Laufzeit von sechs Jahren vorgesehen.

Eine Annäherung an das Fördervolumen, das von der DFG für die Bildungsforschung zur Verfügung gestellt wird, liefern die über den Fachgutachterausschuss Pädagogik bewilligten und verausgabten Mittel. Dies schließt aber nicht aus, dass Projekte der Bildungsforschung auch von anderen Fachgutachterausschüssen bewilligt wurden. Insofern vermitteln die zwischen 1999 und 2001 insgesamt verausgabten Mittel von 18,128 Mio. Euro nur einen Eindruck von der Größenordnung der durch die DFG für die Bildungsforschung bereit gestellten Mittel.

Abbildung 2.1: Fördermittel 1999-2001 des Fachgutachterausschusses Pädagogik der DFG nach Standort der Hochschule



Ein Vergleich der Bewilligungen dieses Fachgutachterausschusses mit den nach der Hochschulstatistik der Erziehungswissenschaft an den einzelnen Universitäten zur Verfügung stehenden Drittmitteln weist darauf hin, dass die Mittel dieses Fachgutachterausschusses auch anderen Disziplinen (vermutlich vornehmlich der Psychologie und fachdidaktischer Forschung) zugeflossen sein müssen und nicht ausschließlich als Forschungsmittel der Erziehungswissenschaft anzusehen sind.

Diese Mittel der DFG sind zu 93,5 % an deutsche Universitäten geflossen. Zu erwarten ist, dass durch das neue Programm der DFG zur Förderung von Forschergruppen zur „Empirischen Bildungsforschung“ in den kommenden Jahren das Fördervolumen überproportional ansteigt. Bisher arbeiten zwei Forschergruppe an der Universität Duisburg/Essen und der Universität Bamberg. Schon in der Vergangenheit war auffällig, dass die Fördermittel der DFG sehr selektiv verteilt wurden: Eine relativ kleine Zahl von Personen erhielt relativ große Anteile der Mittel (Baumert/Steinert/Weishaupt 1992). Auch nach der neuen Aufstellung erhielten nur 11 von insgesamt 53 Universitäten mit DFG-Mitteln die Hälfte der Fördersumme zwischen 1999 und 2001. Etwa 21 Standorte mit erziehungswissenschaftlichen Professuren tauchen nicht in der Förderliste der DFG auf, davon 19 (von 63) in den alten und zwei (von elf) in den neuen Ländern (s. Abbildung 2.1).

2.2.4 Sonstige Förderung der Bildungsforschung

Neben den bisher genannten forschungsfördernden Einrichtungen gibt es einige Stiftungen, die im Bereich der Bildungsforschung Projekte fördern. Weiterhin sind die Ministerien der Länder und weitere Einrichtungen/Institutionen an der Finanzierung der Bildungsforschung beteiligt. Um die Finanzmittelgeber der Bildungsforschung ausfindig zu machen, wurde die Datenbank FORIS (Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften) des Informationszentrums Sozialwissenschaft (IZ) als Informationsquelle genutzt. Aus dieser Datenbank wurden alle Projekte, die mit einer Klassifikation der Bildungsforschung zuzuordnen waren, herausgefiltert (vgl. Tabelle 2.1.1). Doppelzählungen und nicht mehr aktuelle Titel der Einrichtungen und Institutionen wurden bereinigt und korrigiert. Alle verbliebenen Förderer mit mindestens drei Projektförderungen wurden berücksichtigt, so dass die Anzahl der Förderer von zunächst 376 auf 102 sank (40 Stiftungen und 62 Institutionen/Ministerien). Alle Stiftungen, Ministerien und sonstige Einrichtungen wurden angeschrieben und hinsichtlich der Fördervolumina im Bereich der Bildungsforschung im Zeitraum 2000-2002 und hinsichtlich ihrer Förderschwerpunkte/Förderbereiche befragt.

Von den 40 angeschriebenen Stiftungen haben 16 telefonisch, per Brief oder per Email geantwortet, sieben unter ihnen füllten den beigegefügteten Fragebogen aus. Acht Stiftungen verneinten eine Förderung im Bereich der Bildungsforschung und eine Stiftung sendete ihre Informationsbroschüre und verwies auf ihre Homepage. Die Auswertung der Informationen zu den Stiftungen lässt insgesamt aber auf keinen Förderschwerpunkt im Bereich der Bildungsforschung schließen. Die restlichen 24 Stiftungen gaben keine Auskunft. Bei den acht Stiftungen, die angaben, keine Projekte im Bereich der Bildungsforschung bewilligt zu haben, ist dennoch davon auszugehen, dass sie bildungsforschungs-

relevante Projekte finanzierten, diese jedoch nicht explizit in den Förderbereich/Förderschwerpunkt der Bildungsforschung einordnen.

Von den 62 angeschriebenen Bundesministerien/Ministerien/Institutionen antworteten 31, davon haben 13 den Fragebogen ausgefüllt (davon wurde ein Fragebogen nicht aufgenommen, da er nicht der Bildungsforschungsförderung zuzuordnen ist), elf fördern nach eigenen Angaben keine Projekte im Bereich der Bildungsforschung, sieben benötigten noch Zeit zur Bearbeitung des Fragebogens und ein Ministerium antwortete ausweichend.

Von insgesamt 102 angeschriebenen Institutionen und Stiftungen haben 47 (46,1%) auf die Anfrage reagiert und 19 den Fragebogen ausgefüllt, damit beträgt die Rücklaufquote 18,6 %.

In Tabelle A2 im Anhang sind die forschungsfördernden Bundesministerien, Ministerien, Institutionen und Stiftungen mit ihren Förderbereichen/Förderschwerpunkten, der durchschnittlichen Projektanzahl und dem durchschnittlichen Fördervolumen in dem Zeitraum 2000-2002 aufgeführt⁸.

Bei den Stiftungen beläuft sich das jahresdurchschnittliche Fördervolumen für Bildungsforschungsprojekte auf 141.000 Euro (Stiftung Deutsche Jugendmarke) bis 288.000 Euro (Stiftung für Bildung und Behindertenförderung). Die Ministerien der Länder fördern im Bereich der Bildungsforschung Projekte mit einem jahresdurchschnittlichen Finanzvolumen von 31.000 Euro (Ministerium für Gesundheit und Soziales Abt. Frauen, Familie, Sachsen-Anhalt) bis 683.000 Euro (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Niedersachsen) und 684.000 Euro (Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen). An der Spitze der Fördermittelgeber steht das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg mit 4.725.000 Euro und durchschnittlich 30 Projektinitiativen. Es ist aber zu berücksichtigen, dass beispielsweise die Förderung von Hochschuldidaktischen Zentren inbegriffen ist, die eigentlich nicht der Bildungsforschung zuzurechnen sind. Durchschnittlich beträgt das Fördervolumen der Ministerien der Länder (ohne Baden-Württemberg, das aufgrund seiner anderen Abgrenzungskriterien mit den übrigen Ländern nicht vergleichbar ist) 408.000 Euro/jährlich.

Insgesamt ist zu erkennen, dass sich die Länder im Gegensatz zur Situationsanalyse 1991 (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991), als der Umfang ihrer Beteiligung noch nicht nennenswert war, deutlich intensiver an der Förderung der Bildungsforschung beteiligen.

⁸ Lange nach Abschluss der Erhebung ging noch eine Mitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen ein, das zwischen 2000 und 2002 insgesamt 77.322 € für Projekte der Bildungsforschung ausgab. Diese Information ist im Text und der Tabelle nicht berücksichtigt.

3 **Bildungsforschungsprojekte in Deutschland in den Jahren 1998 bis 2002**

Das Informationszentrum Sozialwissenschaften (IZ) in Bonn erhebt seit Anfang der siebziger Jahre die in der Bundesrepublik sowie in der Schweiz und Österreich durchgeführten Forschungsprojekte im Bereich der Sozialwissenschaften. Das IZ gibt in einer Forschungsdokumentation (FORIS = Forschungsinformation Sozialwissenschaften)⁹ Auskunft über Forschungsarbeiten, die im weitesten Sinne den Sozialwissenschaften zugerechnet werden. Dazu zählen genuine Fachgebiete der Sozialwissenschaften¹⁰ wie „Soziologie“ oder „Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft“, interdisziplinäre Fachgebiete der Sozialwissenschaften, z.B. Frauenforschung oder Gerontologie, und Fachgebiete, die in einer sozialwissenschaftlichen Teildisziplin verankert sind, z.B. Familiensoziologie oder Organisationssoziologie.

Mit einem Gesamtbestand von 40.000 Beschreibungen¹¹ und ca. 6.000 Neueintragungen gibt FORIS einen umfassenden und aktuellen Überblick über die Forschungsarbeiten insbesondere aus dem Hochschulbereich in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In diesem Bestand befinden sich sowohl Projekte, die in den letzten zehn Jahren abgeschlossen worden sind, als auch geplante und laufende Arbeiten. In der Regel sind etwa zwei Drittel der Projekte zum Zeitpunkt der Dokumentation noch in Arbeit, geben damit also einen Einblick in aktuelle Studien.

Die in der Datenbank festgehaltenen Informationen zu Inhalt, ausführender Einrichtung, Zeitraum, Methoden und Finanzierung der Projekte beruhen im wesentlichen auf Selbstangaben der Forscher durch die Erhebung des IZ Sozialwissenschaften, die ergänzt werden durch Internetrecherchen, Auswertung von Hochschulforschungsberichten sowie durch Mitteilungen von Einrichtungen der Forschungsförderung. Diese vom IZ durchgeführte Ergänzung der Meldungen der Forscher dürfte zu einer sehr guten Abbildung der Hochschulforschung führen. Außeruniversitäre Forschung wird nur in die Datenbank aufgenommen, wenn ihre Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich bzw. für diese bestimmt sind.

Jedes Projekt der FORIS-Datenbank ist mit einer inhaltlichen Hauptklassifikation¹² versehen, die den Forschungsschwerpunkt des Projektes charakterisiert und vom IZ anhand der Selbstangaben zu inhaltlichen Zielen und Fragestellungen vergeben wird. Darüber hinaus können weitere (Neben-)Klassifikationen

⁹ Das IZ ist seit 1986 eine Abteilung von GESIS- Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e. V. Die Forschungsdokumentation des IZ wurde aus markenrechtlichen Gründen inzwischen in SOFIS umbenannt.

¹⁰ Im Einzelnen sind aufgenommen und klassifiziert: Soziologie; Methoden der Sozialwissenschaften; Politikwissenschaft; Sozialpolitik; Sozialpsychologie, Psychologie; Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft; Kommunikationswissenschaften; Wirtschaftswissenschaften; Demographie; Ethnologie; Historische Sozialforschung, Sozialgeschichte; Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

¹¹ Quelle: <http://www.gesis.org/Information/FORIS/index.htm>

¹² Klassifikation Sozialwissenschaften der GESIS unter <http://www.gesis.org/Information/Rechercheunterst/Klassifikation/index.htm>.

eingetragen sein. Die für die Auswahl der Projekte aus FORIS notwendige Abgrenzung der Bildungsforschung wurde nur anhand der Hauptklassifikation der Projekte vorgenommen. Die Projekte, die lediglich in einer oder mehreren der Nebenklassifikationen der Bildungsforschung zuzurechnen sind, wurden nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden 4.482 Projekte im Bereich Bildungsforschung identifiziert. Dabei wurden neben allen Klassifikationen der Erziehungswissenschaft auch einschlägige Projekte der Soziologie, Psychologie, der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie anderer wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschungsbereiche berücksichtigt. Der erste Teil dieses Kapitels (3.1) analysiert den Gesamtbestand der erfassten Projekte. Im zweiten Teil (3.2) werden die Projekte erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung einer vertiefenden Auswertung unterzogen.

3.1 Bildungsforschungsprojekte im Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften (FORIS) (Ursula Schulzeck)

Von den im folgenden Abschnitt analysierten 4.482 Projekten der Bildungsforschung besitzen knapp 60% neben der Hauptklassifikation eine (zu 78%) oder mehrere (zu 22%) weitere Klassifikationen, die zu etwa drei Vierteln nicht der gleichen Oberklassifikation zuzuordnen sind. Etwa 45% der Projekte sind der inhaltlichen Klassifikation zufolge interdisziplinär angelegt, 34% besitzen eine Nebenklassifikation außerhalb der Bildungsforschung (wie sie in Tab. 3.1.1 nach der inhaltlichen Hauptklassifikation durch das IZ Sozialwissenschaften abgegrenzt wurde). Die Nebenklassifikationen wurden in den weiteren Analysen – außer im folgenden Vergleich mit älteren Auswertungen¹³ – nicht berücksichtigt. Jedes Projekt wurde eindeutig dem Hauptforschungsgebiet zugeordnet, da nicht entschieden werden kann, welche Wertigkeit den Nebenkategorien zukommt, zumal die Angaben, die zwischen keiner und fünf Nennungen schwanken, durch mehr oder weniger ausführliche Projektbeschreibungen der Autoren begünstigt sein können. Die nach dieser Abgrenzung analysierten Projekte werden vom IZ Sozialwissenschaften zu knapp 52% inhaltlich der Erziehungswissenschaft zugeordnet (vgl. Tab. 3.1.1).

In der Untersuchung über die Projekte der Bildungsforschung in den Jahren 1978-1989 (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991) wurde noch auf eine inhaltliche Klassifikation mit mehreren möglichen Angaben zurückgegriffen. Die heute vom IZ Sozialwissenschaften verwendeten Klassifikationen sind seit 1996 gültig. Die Bezeichnung der Klassifikationen der die Bildungsforschung betreffenden Bereiche ist zwar nahezu identisch, ob die inhaltlichen Abgrenzungen zwischen den Bezeichnungen noch genau dieselben sind, kann aber nicht in jedem Fall abgeschätzt werden, weil die Anzahl der verwendeten Begriffe unterschiedlich ist. Deshalb bezieht sich der folgende Vergleich nur auf eine Auswahl von Inhalten der Bildungsforschung, bei denen die inhaltliche Übereinstimmung angenommen werden kann. Im Gegensatz zur Tabelle 3.1.1 sind bei den Häufigkeiten in Tabelle 3.1.2 Mehrfachnennungen enthalten.

¹³ Wenn es möglich war, werden die aktuellen Ergebnisse der Analyse Ergebnissen von 1978-1989 gegenüber gestellt (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991).

Tabelle 3.1.1: Bildungsforschungsprojekte nach inhaltlicher Hauptklassifikation

Hauptklassifikation	Anzahl	in v.H.
Bildungs- und Erziehungssoziologie	57	1,3
Familiensoziologie	122	2,7
Jugendsoziologie	140	3,1
Soziologie, insgesamt	319	7,1
Allgemeines	77	1,7
Lehre und Studium	8	0,2
Makroebene des Bildungssystems	260	5,8
Elementarbereich	42	0,9
Primarbereich	98	2,2
Sekundarstufe I	38	0,8
Sekundarstufe II	45	1,0
Besondere Schulformen	15	0,3
Tertiärer Bereich	263	5,9
Quartärer Bereich, Berufsbildung	627	14,0
Berechtigungswesen	8	0,2
Beratungswesen	14	0,3
Unterricht, Didaktik	436	9,7
Lehrende, Erziehende, Lernende	128	2,9
Sonderbereiche der Pädagogik	82	1,8
Sonderpädagogik	128	2,9
Sonstiges Erziehungswissenschaft	38	0,8
Erziehungswissenschaft, insgesamt	2.307	51,5
Allgemeine Psychologie	278	6,2
Persönlichkeitspsychologie	53	1,2
Entwicklungspsychologie	141	3,1
Sozialpsychologie	305	6,8
Psychologische Diagnostik und Beratung	44	1,0
Psychologie, insgesamt	821	18,3
Arbeitsmarktforschung	286	6,4
Berufsforschung	276	6,2
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, insgesamt	562	12,5
Sozialwesen, Sozialplanung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik	473	10,6
Insgesamt	4.482	100,0

Quelle : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Da die Untersuchung von 1991 nicht zwischen Haupt- und Nebenklassifikationen unterscheidet, wurden damals insgesamt mehr Projekte berücksichtigt. Der aktuell verwendete Datensatz enthält – wie einleitend erläutert – keine Projekte, die nur in einer Nebenklassifikation der Bildungsforschung zuzurechnen sind.¹⁴

Über die Entwicklung der absoluten Zahl der in FORIS erfassten Projekte zur Bildungsforschung ist wegen dieser unterschiedlichen Verfahrensweise keine exakte Aussage möglich. In allen Bereichen – außer im Primarbereich – ist die Anzahl der durchschnittlich pro Jahr berücksichtigten Projekte im aktuellen

¹⁴ Für die Erziehungswissenschaft, für die alle Forschungsprojekte unabhängig vom inhaltlichen Schwerpunkt vorlagen, würde sich bei Berücksichtigung auch dieser Projekte die Zahl der Bildungsforschungsprojekte im Zeitraum 1998-2002 auf das ca. 1,6fache erhöhen. Für die anderen Disziplinen liegen keine Zahlen vor.

Zeitraum geringer. Im Wesentlichen dürfte das wie oben beschrieben auf die im aktuellen Datensatz fehlenden Projekte, die ausschließlich eine der Bildungsforschung zuzurechnende Nebensklassifikation aufweisen, zurückzuführen sein. Zusätzlich ist ein Rückgang der Mehrfachklassifikationen der Projekte zu verzeichnen, tatsächlich sind im Zeitraum 1998-2002 die berücksichtigten Projekte mit durchschnittlich 1,3 Klassifikationen der Bildungsforschung erfasst, im Zeitraum 1978-1989 noch mit durchschnittlich 1,9. Diese beiden Aspekte lassen vermuten, dass die tatsächliche jährliche Zahl von Projekten eher zu- als abgenommen hat.

Tabelle 3.1.2: *Bildungsforschungsprojekte ausgewählter Sachgebietsklassifikationen (Mehrfachnennungen) im Vergleich 1978-1989 und 1998-2002*

Sachgebietsklassifikation	1998-2002		1978-1989	
	Anzahl	in v.H.	Anzahl	in v.H.
Forschung	87	2,8	206	2,0
Makroebene des Bildungssystems	337	10,8	1.016	10,0
Elementarbereich	54	1,7	167	1,6
Primarbereich	146	4,7	299	2,9
Sekundarstufe I	83	2,7	391	3,8
Sekundarstufe II	80	2,6	476	4,7
Besondere Schulformen	25	0,8	129	1,3
Tertiärer Bereich	356	11,4	1.016	10,0
Quartärer Bereich, Berufsbildung	771	24,7	2.096	20,6
Berechtigungswesen	12	0,4	159	1,6
Beratungswesen	24	0,8	232	2,3
Unterricht, Didaktik	620	19,8	1.931	19,0
Lehrende, Erziehende, Lernende	258	8,3	999	9,8
Sonderbereiche der Pädagogik	114	3,6	466	4,6
Sonderpädagogik	157	5,0	606	5,9
insgesamt	3.124	100,0	10.189	100,0

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen; Weisbaupt/Steinert/Baumert 1991, S. 119

Der inhaltliche Vergleich nach der thematischen Ausrichtung der Projekte muss auf der Annahme beruhen, dass sich die in Tabelle 3.1.2 nicht berücksichtigten Projekte (mit einer anderen als der in Tab. 3.1.1 aufgeführten Hauptklassifikation und nur einer Nebensklassifikation in der Bildungsforschung) ebenso verteilen, wie die berücksichtigten Projekte. Danach hat sich im Vergleich zum Zeitraum 1978-1989 der Anteil der am gewichtigsten vertretenen Forschungsgebiete (quartärer Bildungsbereich und Berufsbildung, Unterricht und Didaktik, Tertiärer Bildungsbereich, Makroebene des Bildungssystems) noch verstärkt (vgl. Tab. 3.1.2). Ebenfalls zugenommen hat der Anteil der Forschung zum Primarbereich. Insgesamt sind die Veränderungen bezogen auf die relative Bedeutung der Forschungsgebiete gering. Ein fortbestehender Mangel an Forschung lässt sich vor allem für den Elementarbereich feststellen, wenn der Anteil der Forschungsvorhaben (knapp 2 %) mit dem Anteil des Elementarbereichs an den Bildungsausgaben (9 % 2002) in Beziehung gesetzt wird.

3.1.1 Institutionelle Zuordnung der Projekte

Vorhaben der Forschung können von Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen), außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die aus öffentlichen Forschungsmitteln gefördert werden, nachgeordneten Forschungseinrichtungen der Verwaltungen des Bundes und der Länder, kommunalen Einrichtungen, Einrichtungen von Verbänden und der Wirtschaft und privaten Einrichtungen durchgeführt werden. (vgl. hierzu auch Kap. 6).

Tabelle 3.1.3: *Bildungsforschungsprojekte nach organisatorischer Klassifikation der forschenden Einrichtung*

Forschende Einrichtung	Projekte	darunter Kooperationen	Projekte in v.H.
Hochschule	3.363	295	75,0
öffentliche Forschungseinrichtung	437	22	9,8
Bundeseinrichtung	117	2	2,6
Landeseinrichtung/Kommunale Einrichtung	112		2,5
Verband	28		0,6
zwischenstaatliche Einrichtung	15		0,3
Wirtschaft	140	5	3,1
keine Angabe	75		1,7
Sonstiges	23		0,5
Hochschule/öffentl. Forschungseinrichtung	59	59	1,3
Hochschule/Bund, Land oder Kommune	53	53	1,2
Hochschule/sonst.	37	37	0,8
sonstige Kooperationen	23	23	0,5
Insgesamt	4.482	496	100,0

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Diese institutionelle Betrachtung führt zu dem Ergebnis, dass die erfassten Bildungsforschungsprojekte zu drei Vierteln von Hochschulen (einschließlich Fachhochschulen) durchgeführt werden. Damit ist der Anteil der Hochschulen an der Bildungsforschung im Vergleich zum Zeitraum 1978-1989 (67%) noch angestiegen. Einen weiteren nennenswerten Anteil von knapp 10% an der Bildungsforschung haben nur noch die öffentlichen Forschungseinrichtungen (z.B. MPG, Stiftungen, gemeinnützige Einrichtungen). Dieser Anteil der öffentlichen Einrichtungen hat sich im Vergleich zur Untersuchung des Zeitraums 1978-1989 nahezu halbiert. Einrichtungen des Bundes, der Länder und der Kommunen haben ebenso an Bedeutung für die Bildungsforschung verloren (vgl. Weishaupt/Steinert/Baumert 1991).¹⁵

¹⁵ Die Ergebnisse beider Untersuchungen sind zwar nur bedingt vergleichbar, denn neben der unterschiedlichen Abgrenzung der Bildungsforschungsprojekte (s.o.) wurden im Gegensatz zur früheren Untersuchung nicht nur die erstgenannten, sondern alle am Projekt beteiligten Forschungseinrichtungen berücksichtigt. Da aber nur ca. 11% der Bildungsforschungsprojekte durch Kooperationen von zwei oder mehreren Forschungseinrichtungen gekennzeichnet sind (In nur 3,8% der Fälle kooperieren verschiedenartige Institutionen), dürfte die Verlagerung hin zur Hochschulforschung aber nicht nur auf die unterschiedlichen Strategien zur Auswertung des Datenmaterials zurückzuführen sein.

Ein Teil der Bildungsforschungsprojekte (ca. 11%) wird kooperativ von zwei oder mehreren Forschungseinrichtungen durchgeführt. In 3,8% der Projekte kooperieren dabei verschiedenartige Institutionen (vgl. Tab 3.1.3), Der Anteil der Kooperationen hat sich seit dem Zeitraum 1978-1989 fast vervierfacht.

Tabelle 3.1.4a: Bildungsforschungsprojekte nach Art des Forschungsprojektes und organisatorischer Klassifikation der forschenden Einrichtung – Zeilenprozente

Art des Forschungsprojektes	Hochschule	öffentlich	Bundes-einrichtung	Landes-einrichtung	sonstige ¹	Anzahl der Projekte	
						abs.	in v.H.
Auftrag, Gutachten	55,4	17,4	0,9	3,9	22,4	1.167	26,0
Dissertation, Habilitation	95,4	2,1	0,0	0,2	2,3	473	10,6
Eigenprojekt	74,5	8,3	7,9	3,3	6,0	1.329	29,7
gefördert	84,3	7,5	0,1	1,5	6,7	1.513	33,8
insgesamt	75,0	9,8	2,6	2,5	10,1	4.482	100,0

1 einschließlich Kooperationen verschiedenartiger Einrichtungen

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Tabelle 3.1.4b: Bildungsforschungsprojekte nach Art des Forschungsprojektes und organisatorischer Klassifikation der forschenden Einrichtung – Spaltenprozente

Art des Forschungsprojektes	Hochschule	Öffentlich	Bundes-Einrichtung	Landeseinrichtung	sonstige ¹
Auftrag, Gutachten	19,2	46,5	9,4	40,2	57,6
Dissertation, Habilitation	13,4	2,3	0,0	0,9	2,4
Eigenprojekt	29,4	25,2	89,7	39,3	17,7
gefördert	37,9	26,1	0,9	19,6	22,3
Anzahl	3.363	437	117	112	453
in v.H.	75,0	9,8	2,6	2,5	10,1

1 einschließlich Kooperationen verschiedenartiger Einrichtungen

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Die Forschungsprojekte werden in der FORIS-Datenbank auch danach klassifiziert, ob sie mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Qualifikation (Dissertation, Habilitation), als Auftrag/Gutachten, als Eigenprojekt (ohne Drittmittel) oder als gefördertes Projekt durchgeführt werden. Nach dieser Unterscheidung entfallen etwa zwei Drittel der Bildungsforschungsprojekte an Hochschulen auf geförderte oder Eigenprojekte (vgl. Tab. 3.1.4.b). Nur 19,2% der an Hochschulen durchgeführten Bildungsforschungsprojekte sind Auftragsforschung oder Gutachten. Obwohl mehr als die Hälfte (im Zeitraum 1978-1989 nur 47%) aller Aufträge und Gutachten an Hochschulen vergeben wird (Tab. 3.1.4.a), machen diese nur einen relativ geringen Anteil an der gesamten Forschung der Hoch-

schulen aus. Knapp 11% aller Arbeiten sind Qualifizierungsarbeiten (ohne Magister/Diplom), von denen fast alle (95,4%) an Hochschulen durchgeführt werden. An den öffentlichen Forschungseinrichtungen stellt die Auftragsforschung die wichtigste Projektart dar.

Die erfassten Qualifizierungsarbeiten (ohne Diplom- und Masterarbeiten) sind erwartungsgemäß fast ausschließlich Einzelarbeiten, aber auch sonst herrscht die Form der Einzelforschung vor. Nur 43% der Projekte, die nicht der Qualifizierung dienen (und 40% aller Projekte), werden von mindestens zwei Bearbeitern durchgeführt. Besonders hoch ist der Grad der Einzelforschung an Hochschulen und Landeseinrichtungen, bei öffentlichen und Bundeseinrichtungen überwiegt die Projektarbeit in Forschergruppen, und diese Forschergruppen sind im Durchschnitt mit 3,2 Mitarbeitern auch etwas größer als die an Hochschulen (3,1). Im Vergleich zum Zeitraum 1978-1989 ist der Anteil von Projekten, die von Projektgruppen durchgeführt werden etwas angestiegen, insbesondere der Anteil von größeren Projektgruppen mit 3 und mehr Bearbeitern hat zugenommen (auf das Anderthalbfache), was auch auf die Erhöhung des Anteils von Kooperationen verschiedener Forschungseinrichtungen zurückführbar sein dürfte, grundsätzlich hat sich aber nichts verändert: Bildungsforschung besteht zu mehr als 80% aus kleineren Projekten mit nur einem oder zwei Mitarbeitern.

Tabelle 3.1.5: *Bildungsforschungsprojekte nach Zahl der Bearbeiter und organisatorischer Klassifikation der forschenden Einrichtung – Spaltenprozente*

Anzahl der Bearbeiter	Hochschule		öffent-lich	Bundesein-richtung	Landesein-richtung	sonstige	Anzahl der Projekte	
	QA	SP					abs.	in v.H.
1	87,3	59,2	45,3	39,3	70,3	54,2	2.679	59,9
2	7,1	20,9	24,3	29,1	19,8	23,8	911	20,4
3 und mehr	5,6	19,8	30,4	31,6	9,9	22,0	884	19,8
Anzahl der Projekte	450	2.907	437	117	111	452	4.474 ¹	100,0

QA: Qualifikationsarbeiten ohne Diplom, Magister; SP: Sonstige Projekte

¹ Es fehlen in dieser Aufstellung acht Bildungsforschungsprojekte, für die kein Bearbeiter angegeben ist. Es sind in FORIS drei Funktionen für an Projekten beteiligte Personen vorgesehen: Bearbeiter, Betreuer und Leiter. Diese Zuordnungen der Personen sind Eigenangaben der Forscher. Der Begriff Betreuer tritt bei Qualifikationsarbeiten auf, allerdings wurde offenbar auch der Begriff Leiter vielfach für Betreuer von Qualifikationsarbeiten verwendet. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es vereinzelt falsche bzw. uneinheitliche Zuordnungen der Funktionen gibt – insbesondere bei den acht nicht berücksichtigten Projekten, die zwar keinen Bearbeiter, aber bis zu sechs Leiter aufweisen.

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

3.1.2 Disziplinäre Zuordnung der Projekte

Der vom IZ Sozialwissenschaften zur Verfügung gestellte Datensatz bestand aus zwei Teilen: alle Projekte von Erziehungswissenschaftlern (darunter 2.303 Bildungsforschungsprojekte) sowie alle Bildungsforschungsprojekte von Wissenschaftlern, die keine Erziehungswissenschaftler sind (2.179 Projekte). Diese

Zuordnung wurde nach der disziplinären Zuordnung der forschenden Einrichtung in FORIS vorgenommen, die nicht in allen Fällen nachvollziehbar ist. In Grenzbereichen zwischen den Disziplinen (z.B. pädagogische Psychologie) kann eine Zuordnung zur einen oder anderen Disziplin erfolgt sein, vermutlich je nachdem an welcher Fakultät die entsprechende Professur angesiedelt ist. Für die vorliegende Auswertung wurde die disziplinäre Klassifikation des IZ insofern modifiziert, als alle identifizierten Fachdidaktiker der Erziehungswissenschaft zugeordnet wurden. Nach dieser Abgrenzung wurden 51% der Bildungsforschungsprojekte von Erziehungswissenschaftlern durchgeführt. Gewichtige Anteile haben nach der Erziehungswissenschaft noch die Psychologie, die Wirtschaftswissenschaft und die Soziologie (vgl. Tab. 3.1.6).

Tabelle 3.1.6: *Bildungsforschungsprojekte nach disziplinärer Zuordnung und organisatorischer Klassifikation der forschenden Einrichtung*

Disziplin	Projekte		davon (Zeilenprozente)				
	abs.	in v.H.	Hochschule	öffentlich	Bundeseinrichtung	Landeseinrichtung	sonstige
Erziehungswissenschaft	2.303	51,4	77,1	7,9	3,4	3,4	8,2
andere Fachrichtungen	2.179	48,6	72,9	11,7	1,7	1,6	12,2
darunter							
Psychologie	628	14,0	97,5	1,0	0,2	0,0	1,4
Gesellschaftswissenschaften	477	10,6	55,8	24,1	6,7	0,0	13,4
Wirtschaftswissenschaft	235	5,2	61,7	23,4	0,4	0,4	14,0
Soziologie	213	4,8	85,9	5,2	0,0	8,9	0,0
Naturwissenschaften und Medizin	101	2,3	82,2	4,0	4,0	5,0	5,0
sonstige	525	24,1	57,0	12,0	0,0	1,7	29,3
insgesamt	4.482	100,0	75,0	9,8	2,6	2,5	10,1

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Die Bedeutung der Bildungsforschung ist (gemessen am Anteil von Bildungsforschungsprojekten an allen von FORIS erfassten sozialwissenschaftlichen Projekten) für die jeweilige Disziplin sehr unterschiedlich. Erwartungsgemäß ist der Anteil von Bildungsforschungsprojekten für die Erziehungswissenschaft mit 59% am größten (ohne Qualifizierungsarbeiten); immerhin zwei Fünftelder Projekte von Erziehungswissenschaftlern sind jedoch in anderen Forschungsfeldern angesiedelt. Bedeutsam sind Projekte der Bildungsforschung noch für die Psychologie (31%) und die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (26%), während sie innerhalb der Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie und der anderen Gesellschaftswissenschaften mit 8-14% Anteil an allen gemeldeten FORIS-Projekten eher Randbereiche der Forschung in diesen Disziplinen darstellen.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft überwiegt die Forschung an Hochschulen in noch stärkerem Maße als bei den Bildungsforschern insgesamt (vgl.

Tab. 3.1.6.). 77% der Bildungsforschungsprojekte der Disziplin Erziehungswissenschaft werden ausschließlich an Hochschulen bearbeitet, die Bildungsforschung der Psychologie findet nahezu vollständig an Hochschulen statt, während Bildungsforschungsprojekte von Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaftlern nur zu etwa drei Fünftel an Hochschulen und zu knapp einem Viertel an öffentlichen Forschungseinrichtungen verortet sind. An öffentlichen Forschungseinrichtungen der Bildungsforschung ist die Disziplin Erziehungswissenschaft mit einem Anteil von knapp 42% der Bildungsforschungsprojekte unterrepräsentiert. Auch in Forschungseinrichtungen des Bundes sind Gesellschaftswissenschaftler mit einem überdurchschnittlich großen Anteil an der Bildungsforschung beteiligt.

Tabelle 3.1.7: Bildungsforschungsprojekte nach Forschungsgebiet (Sachgebietsklassifikation des IZ) und disziplinärer Zuordnung der forschenden Einrichtung – Zeilenprozente

Hauptklassifikation	Disziplinäre Zuordnung								insgesamt	in v. H. (Spaltenproz.)
	Erziehungswissenschaft	Psychologie	Wirtschaftswissenschaft	Soziologie	Gesellschaftswissenschaften	Naturwiss. und Medizin	sonstige (inkl. Kooperationen)			
Soziologie	42,6	6,9	0,6	14,1	19,1	2,2	14,4	319	7,1	
Erziehungswissenschaft	72,3	3,6	3,9	2,6	7,5	1,8	8,3	2.307	51,5	
davon										
Allgemeines	89,6	1,3	1,3	0,0	2,6	1,3	3,9	77	1,7	
Makroebene des Bildungssystems	78,5	2,3	5,0	1,2	8,1	0,8	4,2	260	5,8	
Elementarbereich										
Primarbereich	73,8	4,8	2,4	2,4	9,5	0,0	7,1	42	0,9	
Sekundarstufe I	85,7	5,1	0,0	2,0	6,1	0,0	1,0	98	2,2	
Sekundarstufe II	63,2	7,9	2,6	7,9	13,2	2,6	2,6	38	0,8	
Tertiärer Bereich	88,9	2,2	2,2	0,0	0,0	2,2	4,4	45	1,0	
Quartärer Bereich/ Berufsbildung	60,1	4,9	7,6	6,5	8,4	1,5	11,0	263	5,9	
Unterricht, Didaktik	66,0	2,2	4,5	3,2	7,5	1,6	15,0	627	14,0	
Lehrende, Erziehende, Lernende	70,0	4,1	4,1	0,7	10,8	3,7	6,7	436	9,7	
Sonderpädagogik	76,6	5,5	0,0	7,0	7,0	0,0	3,9	128	2,9	
Psychologie	89,1	3,9	1,6	0,0	1,6	1,6	2,3	128	2,9	
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	19,0	59,6	1,3	3,7	7,2	1,3	7,9	821	18,3	
Sozialwesen	20,5	3,4	21,4	9,8	24,2	2,3	18,5	562	12,5	
insgesamt	48,0	3,0	2,7	4,9	10,1	6,1	25,2	473	10,6	
insgesamt	51,4	14,0	5,2	4,8	10,6	2,3	11,7	4.482	100,0	

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Die thematisch der Erziehungswissenschaft zugeordneten Projekte der Bildungsforschung werden zu fast drei Vierteln an erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen bearbeitet. Erziehungswissenschaftliche Einrichtungen sind ebenfalls stark beteiligt an der Bildungsforschung im Bereich der Soziologie sowie

des Sozialwesens. Der Beitrag anderer Disziplinen zu der Forschung in primär erziehungswissenschaftlichen Gebieten ist besonders groß im Bereich der Berufs-, Hochschul- und Erwachsenenbildung (vgl. Tab. 3.1.7).

Entsprechend der Verortung der Einrichtungen der Bildungsforschung (vgl. Tab. 3.1.6) wird der überwiegende Beitrag zu fast allen Teilgebieten der Bildungsforschung an Hochschulen geleistet. Eine Ausnahme bildet lediglich die Arbeitsmarktforschung mit einem hohen Anteil Projekte an öffentlichen Forschungseinrichtungen, aber auch an Einrichtungen des Bundes und der Länder. Überdurchschnittlich stark beteiligt sind die außeruniversitären Forschungseinrichtungen ebenfalls an der Bildungsforschung zum Quartären Bereich und der Berufsbildung sowie der Berufsforschung (vgl. Tab. 3.1.8).

Tabelle 3.1.8: Bildungsforschungsprojekte nach Forschungsgebiet und organisatorischer Klassifikation der forschenden Einrichtung (Zeilenprozente)

Hauptklassifikation	Anzahl	Hochschule	öffentlich	Bundeseinrichtung	Landeseinrichtung	sonstige
Soziologie	319	72,4	14,7	0,9	4,1	7,8
Erziehungswissenschaft	2.307	77,6	7,2	2,3	3,0	9,8
davon						
Allgemeines	77	92,2	5,2	0,0	0,0	2,6
Makroebene des						
Bildungssystems	260	77,7	12,3	0,8	3,8	5,4
Elementarbereich	42	83,3	4,8	0,0	0,0	11,9
Primarbereich	98	88,8	4,1	0,0	1,0	6,1
Sekundarstufe I	38	86,8	2,6	0,0	7,9	2,6
Sekundarstufe II	45	73,3	13,3	2,2	6,7	4,4
besondere Schulformen	15	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Tertiärer Bereich	263	86,7	7,2	0,4	2,7	3,0
Quartärer Bereich/ Berufsbildung	627	55,8	8,9	6,5	5,7	23,0
Unterricht, Didaktik	436	86,2	5,0	1,1	0,9	6,7
Lehrende, Erziehende, Lernende	128	85,9	6,3	0,8	3,9	3,1
Sonderpädagogik	128	93,8	1,6	0,0	0,0	4,7
Psychologie	821	90,9	5,2	0,1	0,2	3,5
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	562	57,6	17,4	5,7	2,7	16,6
davon						
Arbeitsmarktforschung	286	36,7	30,8	11,5	2,4	18,5
Berufsforschung	276	63,8	11,6	8,7	1,8	14,1
Sozialwesen, Sozial- planung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik	473	66,6	12,7	0,4	3,4	16,9
insgesamt	4.482	75,0	9,8	2,6	2,5	10,1

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

3.1.3 Methodische Zuordnung der Projekte

In FORIS sind zwei Variablen zur Kennzeichnung des methodischen Vorgehens der erfassten Projekte enthalten. Eine primäre Forschungskennung muss immer erfolgen. Die zweite Kennung betrifft das methodische Design und die Erhebungsverfahren. Hier wird eine Angabe nur bei empirischen Projekten erwartet (ist aber nicht zwingend) und fehlt (deshalb) bei 37% der betrachteten Projekte. Die Kategorien sind jeweils vorgegeben, Mehrfachnennungen sind möglich (vgl. Tab. 3.1.9).

Tabelle 3.1.9: Methodenbegriffe FORIS

Primäre Forschungskennung	methodisches Design, Erhebungsverfahren
anwendungsorientiert	Aggregatdatenanalyse
Evaluation	Aktenanalyse
Planungsverfahren	Befragung
deskriptive Studie	Beobachtung
Dokumentation	biographische Methode
empirisch	Experiment
empirisch-qualitativ	Exploration
empirisch-quantitativ	Fallstudie
Grundlagenforschung	Feldforschung
Methodenentwicklung	Gruppendiskussion
Theoriebildung	Inhaltsanalyse
wissenschaftstheoretisch	Längsschnitt
historisch	Metaanalyse
normativ	Netzwerkanalyse
praktisch-informativ	Prognostisch
Theorieanwendung	Prozessanalyse
keine Angabe	Psychologischer Test
	Querschnitt
	Sekundäranalyse
	Simulation
	Sonstiges
	Zeitbudget

Die primäre Forschungskennzeichnung ist bei 56% der Bildungsforschungsprojekte mehrfach klassifiziert. Bei 40% der Projekte tritt diese Mehrfachnennung ausschließlich in Verbindung mit den Begriffen empirisch, empirisch-qualitativ und empirisch-quantitativ auf. Die anderen Projekte mit mehreren Angaben zur primären Forschungskennung enthalten im Durchschnitt drei Nennungen.

Über die primäre Forschungskennzeichnung lässt sich herausfinden, wie hoch der Anteil empirischer Projekte ist. Dann ist es über die ergänzenden Angaben möglich, grundlegende Forschungsabsichten zu identifizieren. Beide Auswertungen beziehen sich nur auf die Projekte mit Angaben zu den entsprechenden Antwortkategorien.

Fast zwei Drittel (61%) aller Projekte sind nach der primären Forschungskennung als empirische Projekte klassifiziert, jeweils etwa ein Viertel aller Projekte (23% und 24%) als empirisch qualitativ bzw. empirisch quantitativ, etwa

ein Viertel der empirischen Projekte ist sowohl als qualitativ als auch als quantitativ gekennzeichnet. Die erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen forschen im Vergleich zu den angrenzenden Disziplinen (vgl. Tab. 3.1.10) weniger empirisch (56% der Projekte), die Bildungsforschungsprojekte der Psychologie und der Soziologie haben mit 76% bzw. 70% eine weitaus stärkere empirische Ausrichtung. Nur 35% der empirischen Projekte sind mit einer weiteren primären Forschungskennung versehen. Von diesen sind zwei Drittel als anwendungsorientierte Forschung und 22% als Grundlagenforschung oder Theorieanwendung klassifiziert.

Tabelle 3.1.10: *Empirische Bildungsforschungsprojekte nach Disziplin der forschenden Einrichtung und Art der Untersuchung (Zeilenprozente)*

Disziplinäre Zuordnung	Anzahl Projekte insgesamt	davon empirisch	davon ¹ empirisch-		
			- qualitativ	-quantitativ	-qualitativ u. -quantitativ
Erziehungswissenschaft	2.303	56,1	27,0	22,1	15,9
Psychologie	628	75,6	11,2	25,1	8,2
Wirtschaftswissenschaft	235	59,1	15,8	46,8	11,5
Soziologie	213	70,4	28,7	29,3	12,0
Gesellschaftswissenschaften	477	62,9	24,3	29,7	15,3
Naturwiss. und Medizin	101	55,4	26,8	25,0	14,3
multidisziplinär	233	67,4	33,8	22,3	19,7
sonstiges u. Kombinationen	292	61,3	26,8	29,6	15,1
insgesamt	4.482	61,3	23,9	25,7	14,2

¹ Bei dem an 100% fehlenden Anteil ist keine Differenzierung nach quantitativ oder qualitativ angegeben.

Quelle: : FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Ein Drittel der Projekte sind nach der primären Forschungskennung anwendungsorientierter Forschung zuzurechnen. Von diesen sind 30% Evaluationen. 41% der anwendungsorientierten Projekte geben zusätzlich an empirisch ausgerichtet zu sein. Knapp 7% der Projekte sind der Grundlagenforschung zuzurechnen, überwiegend mit der Absicht der Theoriebildung, 6% der Projekte haben die Absicht der Theorieanwendung und knapp 4% sind historisch ausgerichtet. Von 44% der Projekte ist über die primäre Forschungskennung nur bekannt, dass sie empirisch ausgerichtet sind, wenn überhaupt eine Angabe vorliegt.

Projekte von erziehungswissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, die der Disziplin Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind, sind überdurchschnittlich häufig (zu 39%) anwendungsorientiert, während in der Psychologie und Soziologie anwendungsorientierte Projekte weit seltener auftreten (vgl. Tab. 3.1.11). Die Bildungsforschungsprojekte von Psychologen aber auch der Naturwissenschaftler sind überdurchschnittlich häufig der Grundlagenforschung zuzurechnen. Historische Bildungsforschung findet in diesen Disziplinen kaum statt.

Tabelle 3.1.11: Bildungsforschungsprojekte nach Disziplin der forschenden Einrichtung und primärer Forschungskennzeichnung

Disziplinäre Zuordnung	Projekte	anwendungsorientiert	davon Evaluation	deskriptiv	Grundlagenforschung	davon Methodenentwicklung	davon Theoriebildung	Historisch	Theoretische Anwendung
Erziehungswissenschaft	2.303	39,4	30,4	7,1	6,7	17,5	54,5	4,8	5,3
Psychologie	628	15,9	37,0	3,7	11,1	40,6	43,5	0,5	7,5
Wirtschaftswissenschaft	235	28,9	32,4	7,7	7,7	33,3	61,1	0,4	7,7
Soziologie	213	23,0	38,8	5,2	4,6	20,0	50,0	1,4	9,4
Gesellschaftswissenschaften	477	28,1	23,1	5,7	4,4	33,3	57,1	6,1	6,3
Naturwiss. und Medizin	101	37,6	26,3	1,0	9,0	55,6	33,3	1,0	3,0
multidisziplinär	233	37,3	40,2	5,2	3,0	14,3	85,7	6,0	3,9
sonstiges u. Kombinationen	292	45,5	24,8	4,1	4,5	30,8	53,8	3,4	3,4
insgesamt	4.482	1.517	463	267	301	80	158	171	259
in v.H.		33,8	30,5	6,0	6,7	26,6	52,5	3,8	5,8

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Der methodische Ansatz der Forschung ist vom Forschungsgebiet abhängig (vgl. Tab. 3.1.12). So findet sich anwendungsorientierte Forschung überdurchschnittlich häufig zu Themen der Berufs- und Erwachsenenbildung und didaktischen Fragen, kaum anwendungsbezogen sind die Projekte zu psychologischen Fragestellungen. Innerhalb der Schulforschung sind Projekte zur Sonderpädagogik am häufigsten anwendungsbezogen ausgerichtet. Die stärkste empirische Ausrichtung hat innerhalb der Bildungsforschung die soziologische Forschung, die Forschung in der Psychologie und dort verstärkt noch in der Entwicklungspsychologie sowie die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Themen treten Projekte zu den Handelnden im Bildungsprozess wie auch Projekte der Schulforschung als überproportional häufig empirisch angelegt hervor.

Die zweite Forschungskennung zum Untersuchungsdesign und Erhebungsverfahren liegt nur bei 2.810 der insgesamt analysierten 4.482 Bildungsforschungsprojekte vor, zu fast drei Vierteln (73%) mit mehr als einem Begriff. Durchschnittlich wurden – wenn eine Angabe vorliegt – 2,7 Begriffe angegeben¹⁶. Im Wesentlichen sind die Projekte mit einer Angabe zur sekundären Forschungskennung – wie es auch im Erhebungsbogen vorgesehen ist – empirische Projekte, es fehlt diese Angabe allerdings bei 200 (7%) der empirischen Projekte und ist bei 262 (15%) der nicht als empirisch deklarierten Projekte vorhanden. Es ist zu vermuten, dass es sich zumindest bei einem Großteil dieser Projekte um empirische Projekte handelt, da gut die Hälfte auf Befragung, Beobachtung oder Experiment als Methode zur Datengewinnung zurückgreifen. Weil nicht immer zu entscheiden ist, ob ein Fehler vorliegt und wo dieser liegt, wurden keine Bereinigungen des Datensatzes vorgenommen.

¹⁶ Die Zahl der Angaben variiert zwischen den Disziplinen leicht, Erziehungswissenschaftler geben eher mehrere Methoden, Psychologen und Wirtschaftswissenschaftler eher weniger an.

Tabelle 3.1.12: Bildungsforschungsprojekte nach Forschungsgebiet und primärer Forschungszeichnung

Hauptklassifikation	Anzahl der Projekte	anwendungsorientiert	empirisch	deskriptiv	Grundlagenforschung	historisch	Theoretische Anwendung
Soziologie	319	7,8	77,1	7,2	2,5	6,0	5,0
Erziehungswissenschaft	2.307	45,4	51,9	6,3	6,6	5,3	4,7
davon							
Allgemeines	77	10,4	9,1	11,7	40,3	33,8	5,2
Makroebene des Bildungssystems	250	25,6	45,6	10,8	9,6	15,6	6,4
Elementarbereich	42	52,4	52,4	9,5	0,0	4,8	14,3
Primarbereich	98	39,8	60,2	8,2	3,1	1,0	3,1
Sekundarstufe I	38	42,1	63,2	7,9	2,6	2,6	5,3
Sekundarstufe II	45	26,7	66,7	4,4	6,7	4,4	2,2
Tertiärer Bereich	263	40,7	58,6	8,4	5,7	2,3	5,3
Quartärer Bereich, Berufsbildung	627	61,4	55,7	4,1	4,3	1,0	3,8
Unterricht, Didaktik	436	52,8	43,1	4,4	5,0	3,9	3,7
Lehrende, Erziehende, Lernende	128	21,1	74,2	5,5	3,1	1,6	3,9
Sonderpädagogik	128	46,9	53,9	8,6	3,1	0,8	6,3
Psychologie	821	9,6	73,8	4,6	11,7	1,8	9,1
davon							
Entwicklungspsychologie	141	10,6	78,0	4,3	7,8	3,5	7,8
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	562	24,4	71,4	6,2	5,9	2,0	7,1
davon							
Arbeitsmarktforschung	286	19,2	70,6	7,7	7,7	0,7	10,5
Berufsforschung	276	29,7	72,1	4,7	4,0	3,3	3,6
Sozialwesen, Sozialplanung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik	473	48,2	63,0	5,5	2,5	0,8	4,0
insgesamt	4.482	33,8	61,3	6,0	6,7	3,8	5,8

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Das mit Abstand am häufigsten verwendete Erhebungsverfahren ist die Befragung, die bei 70% der Projekte mit Angaben angewandt wurde, danach folgen Aktenanalyse, Beobachtung und Feldforschung mit jeweils einem Anteil zwischen 15% und 20%. Für mehr als jedes zehnte Projekt werden noch die Methoden Sekundäranalyse, Inhaltsanalyse, das Experiment und die Gruppendiskussion genannt. Die anderen Begriffe der Methodenliste (vgl. Tab. 3.1.9) werden noch weniger häufig genannt. Eine Reihe von Methodenbegriffen weisen häufig vorkommende typische Verbindungen auf (vgl. Tab. 3.1.13).

Tabelle 3.1.13: Bildungsforschungsprojekte mit Angaben zu Untersuchungsdesign und Datengewinnung

Methode ¹	in Kombination ² mit	Anzahl der Projekte	in v.H. aller Projekte mit Angaben	in v. H. aller Projekte mit dieser Methode
Befragung	Beobachtung	1.982	70,5	100,0
	Aktenanalyse	415	14,8	20,9
	Feldforschung	397	14,1	20,0
	Inhaltsanalyse	349	12,4	17,6
	Gruppendiskussion	320	11,4	16,1
	Sekundäranalyse	311	11,1	15,7
Aktenanalyse	Sekundäranalyse	243	8,6	12,3
	Befragung	511	18,2	100,0
	Inhaltsanalyse	397	14,1	77,7
	Beobachtung	162	5,8	31,7
	Befragung und Inhaltsanalyse	148	5,3	29,0
Beobachtung	Befragung und Inhaltsanalyse	140	5,0	27,4
	Befragung	492	17,5	100,0
	Gruppendiskussion	415	14,8	84,3
	Aktenanalyse	150	5,3	30,5
Inhaltsanalyse	Aktenanalyse	148	5,3	30,1
	Befragung	391	13,9	100,0
	Aktenanalyse	320	11,4	81,8
	Befragung und Aktenanalyse	162	5,8	41,4
	Beobachtung	140	5,0	35,8
Gruppendiskussion	Beobachtung	133	4,7	34,0
	Befragung	340	12,1	100,0
	Beobachtung	311	11,1	91,5
	Aktenanalyse	150	5,3	44,1
Fallstudie	Aktenanalyse	123	4,4	36,2
	Befragung	175	6,2	100,0
Experiment	Befragung	129	4,6	73,7
	Befragung	358	12,7	100,0
Feldforschung	Befragung	124	4,4	34,6
	Befragung	444	15,8	100,0
Sekundäranalyse	Befragung	349	12,4	78,6
	Befragung	412	14,7	100,0
	Aggregatdatenanalyse	243	8,6	59,0
Psychologischer Test	Aggregatdatenanalyse	147	5,2	35,7
	Befragung	231	8,2	100,0
	Experiment	136	4,8	58,9
Aggregatdatenanalyse	Experiment	98	3,5	42,4
	Sekundäranalyse	167	5,9	100,0
	Sekundäranalyse	147	5,2	88,0

¹ Angabe bei mindestens 5% der Projekte

² Angabe bei mindestens 5% der Projekte oder 33,3% der Methode

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Die am häufigsten auftretenden Zweierkombinationen von Methodenbegriffen sind Kombinationen mit dem Begriff Befragung: dieser wird in knapp 15% der Nennungen mit Beobachtung, zu 14% mit Aktenanalyse, zu 12% mit Feldforschung und zu 11% jeweils mit Inhaltsanalyse bzw. Gruppendiskussion genannt. Mehrere Methoden werden nach den Angaben fast ausschließlich in Kombination mit anderen angewendet. So wird z.B. die Gruppendiskussion zu 92% in Verbindung mit der Befragung genannt, eine Aggregatdatenanalyse ist fast immer eine Sekundäranalyse und die Beobachtung tritt zu 84% in Kombination mit der Befragung auf (vgl. Tab. 3.1.13). Als Kombination von drei Methodenbegriffen ist nur die Kombination Befragung, Aktenanalyse und Inhaltsanalyse mit einem Anteil von 5% der Projekte mit Angaben relevant. Knapp 40% der (empirischen s.o.) Projekte mit einer sekundären Forschungskennung sind Querschnittsuntersuchungen, 22% sind als Längsschnitte ausgewiesen.

Tabelle 3.1.14: Bildungsforschungsprojekte nach Disziplin der forschenden Einrichtung, Methode der Datengewinnung (Mehrfachnennungen) und Untersuchungsdesign

Disziplinäre Zuordnung	Anzahl der Projekte	Methode der Datengewinnung								
		Aktenanalyse	Befragung	Beobachtung	Experiment	Gruppendiskussion	psychologischer Test	Sekundäranalyse	Längsschnitt	Querschnitt
Erziehungswissenschaft	1.322	21,6	77,3	21,8	7,7	14,6	5,7	12,6	21,3	37,1
Psychologie	468	3,6	46,8	14,7	44,2	2,6	25,6	3,8	29,3	43,2
Wirtschaftswissenschaft	139	20,1	55,4	8,6	3,6	8,6	2,2	25,9	23,0	37,4
Soziologie	159	20,8	74,2	9,4	3,8	8,2	0,6	22,6	27,7	45,3
Gesellschaftswissenschaften	307	16,0	71,3	13,0	3,3	11,1	2,0	22,8	16,3	40,7
Naturwiss. und Medizin	60	13,3	76,7	10,0	11,7	8,3	11,7	18,3	20,0	40,0
multidisziplinär	164	28,7	86,0	23,8	3,0	20,7	6,1	20,7	20,7	42,7
sonstiges und Kombinationen	191	22,5	73,3	12,0	8,4	19,4	4,2	21,5	17,8	35,6
insgesamt	2.810	18,2	70,5	17,5	12,7	12,1	8,2	14,7	22,2	39,3

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Empirisch qualitative Projekte verwenden deutlich häufiger (zu 86%) die Befragung als Methode zur Datengewinnung als empirische Projekte insgesamt (68%). Auch die Gruppendiskussion und die Beobachtung werden mit 23% und 26% bei diesen Projekten fast doppelt so häufig genannt. Mit 17% ist der Anteil von Längsschnitten an der qualitativen Forschung deutlich geringer als bei empirisch-quantitativen Projekten (30%).

Für die Bildungsforscher aller Disziplinen ist die Befragung die bevorzugte Methode zur Datengewinnung, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung. Während sie bei den Psychologen und Wirtschaftswissenschaftlern nur etwa bei der Hälfte der Projekte angewandt wird (vgl. Tab. 3.1.14), wird sie bei den an-

deren Disziplinen bei ca. drei Viertel der Projekte eingesetzt. Zur Datengewinnung setzen Psychologen zu einem erheblichen Anteil Experimente (44%) und psychologische Tests (26%) ein. In der Wirtschaftswissenschaft wird überdurchschnittlich häufig auf die Sekundäranalyse zurückgegriffen, die innerhalb der psychologischen Bildungsforschung nahezu nicht angewendet wird. Die Erziehungswissenschaft liegt bezogen auf die Anwendung der Methoden Befragung, Beobachtung und Gruppendiskussion etwas über dem Durchschnitt aller Disziplinen, bei Sekundäranalysen darunter. Längsschnittstudien werden überdurchschnittlich häufig in der Psychologie und Soziologie durchgeführt.

Die Art der Datengewinnung hängt auch in starkem Maße von dem Forschungsgebiet ab (Tab. 3.1.15). Besonders hoch ist der Anteil von Befragungsstudien im Elementarbereich, aber auch in der Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung. Im Schulbereich ist dieser Anteil deutlich niedriger und liegt etwa im Durchschnitt aller Projekte. Die Projekte zur Primarstufe unterscheiden sich von den anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereichen durch die häufige Verwendung der Beobachtung, des psychologischen Tests und Experiments zur Datenerhebung. In der Sekundarstufe wird mit fast einem Drittel der Projekte überdurchschnittlich häufig Feldforschung betrieben. Erstaunlicherweise gibt es keinen (vermuteten negativen) Zusammenhang zwischen dem Anteil von Sekundäranalysen und der Datengewinnung durch Befragung oder Beobachtung.

Die Arbeitsmarktforschung beruht zu einem vergleichsweise hohen Anteil (41%) auf Sekundäranalysen und unterscheidet sich methodisch deutlich von den Projekten zur Berufsforschung, deren Datengrundlage zu fast 82% durch Befragungen gewonnen wird. Auch die Projekte zu psychologischen Themen weisen starke Unterschiede in der verwendeten Methode auf, so wird bei Projekten zur allgemeinen Psychologie in zwei Dritteln der Fälle das Experiment angewandt, während in entwicklungspsychologischen Projekten überwiegend Befragungen und in Projekten zur psychologischen Diagnostik psychologische Tests eingesetzt werden. In der Entwicklungspsychologie haben Längsschnittstudien eine besondere Bedeutung. Der Anteil an Projekten mit Längsschnitten ist außerdem noch, mit ca. einem Drittel zu Themen der Primarstufe und Sekundarstufe I relativ hoch. Kaum Längsschnittprojekte gibt es zur Elementarstufe aber auch zum quartären Bildungsbereich und zur Berufsbildung.

Insgesamt leidet die Analyse des forschungsmethodischen Vorgehens der Projekte unter der wenig befriedigenden Erfassung dieses Merkmals. Erkennbar werden Forschungstraditionen der an Bildungsforschung beteiligten Disziplinen, die deutliche Unterschiede im methodischen Vorgehen zur Folge haben. Die Erziehungswissenschaft als praxisorientierte Disziplin zeichnet sich sowohl durch einen starken Anwendungsbezug als auch den Einsatz eines breiten Methodeninventars in der Forschung aus. Auffällig ist wiederum die Forschungssituation im Elementarbereich, weil es dort kaum Längsschnittforschung gibt und die eingesetzten Verfahren darauf schließen lassen, dass nur selten die Kinder Gegenstand der Forschungsvorhaben sind. Am Rande interessant ist das Ergebnis, dass die beklagte Dominanz von Befragungen – und die damit verbundene Kritik an einer durch die Methode gefilterten Realitätswahrnehmung – für qualitative Projekte der Bildungsforschung in noch stärkerem Maße zutrifft, als für die quantitativen Projekte.

Tabelle 3.1.15: Bildungsforschungsprojekte nach ausgewählten Forschungsgebieten und der Methode der Datengewinnung¹ (Mehrfachnennungen)/Untersuchungsdesign

Forschungsgebiet	Anzahl der Projekte	Methode der Datengewinnung							
		Befragung	Beobachtung	Gruppen- diskussion	Feldforschung ^b	psychologi- scher Test	Experiment	Sekundär- analyse	Längsschnitt
Soziologie	248	83,1	13,3	10,1	21,4	5,2	5,2	20,6	29,0
Erziehungswissenschaft davon	1.241	76,9	22,1	15,4	15,4	6,3	8,1	11,8	19,5
Makroebene des Bildungssystems	118	65,3	14,4	14,4	16,1	2,5	4,2	19,5	24,6
Elementarbereich	20	90,0	20,0	25,0	20,0	0,0	0,0	5,0	5,0
Primarbereich	55	72,7	40,0	5,5	21,8	27,3	21,8	10,9	34,5
Sekundarstufe I	25	72,0	12,0	20,0	32,0	12,0	4,0	4,0	36,0
Sekundarstufe II	29	75,9	20,7	3,4	31,0	13,8	10,3	6,9	31,0
Tertiärer Bereich	156	80,8	7,7	11,5	14,1	1,9	3,8	17,3	21,8
Quartärer Bereich/ Berufsbildung	362	84,3	23,8	23,8	8,0	2,5	4,1	13,0	12,2
Unterricht, Didaktik	203	73,9	33,0	11,8	18,7	9,4	17,2	7,9	20,7
Lehrende, Erziehende, Lernende	89	83,1	20,2	11,2	16,9	9,0	7,9	10,1	21,3
Sonderpädagogik	76	76,3	15,8	10,5	25,0	10,5	7,9	5,3	19,7
Psychologie	602	50,7	14,8	4,2	18,6	21,1	38,7	5,5	25,7
davon									
Allg. Psychologie	193	34,2	8,8	2,1	20,7	21,8	66,3	2,6	16,1
Entwicklungs- psychologie	105	61,9	26,7	4,8	21,9	25,7	27,6	5,7	53,3
Psychologische Diag- nostik und Beratung	35	42,9	11,4	2,9	8,6	54,3	22,9	2,9	11,4
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung davon	412	64,6	6,1	7,0	5,8	1,7	1,0	30,1	25,2
Arbeitsmarktforschung	202	46,5	3,0	4,0	3,0	0,5	1,0	41,1	24,8
Berufsforschung	210	81,9	9,0	10,0	8,6	2,9	1,0	19,5	25,7
Sozialwesen, Sozial- pädagogik	307	81,8	23,1	22,8	20,8	2,0	2,3	18,9	16,9
insgesamt	2.810	70,5	17,5	12,1	15,8	8,2	12,7	14,7	22,2

1 Im Durchschnitt werden zwei Methoden zur Datengewinnung angegeben, für Projekte zur Primarstufe und zur Sekundarstufe II bzw. zu Berufs- und Erwachsenenbildung sowie Unterricht und Didaktik sind es mit 2,4 bzw. 2,3 Nennungen überdurchschnittlich viele, für Projekte zu tertiärer Bildung und Arbeitsmarktforschung mit 1,7 Nennungen weniger als zu den anderen Themen.

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

3.1.4 Finanzierung der Projekte

Bei 1.884 (42%) der Bildungsforschungsprojekte der Jahre 1998 bis 2002 ist eine Finanzierung über Mittel Dritter angegeben. In der Regel gibt es einen Geldgeber, nur 8% der geförderten Projekte geben eine Mischfinanzierung durch mehrere (entsprechend der Klassifikation in Tab. 3.1.16) verschiedenartige Förderinstitutionen an.

Tabelle 3.1.16: Anteil geförderter Projekte in v.H. an den Bildungsforschungsprojekten der forschenden Disziplin nach Art der fördernden Institution (Mehrfachnennungen)

Drittmittelgeber	Anzahl der Projekte ¹	Disziplinäre Zuordnung ²					
		Erziehungswissenschaft	Psychologie	Gesellschaftswissenschaften	Naturwiss. und Medizin	Wirtschaftswissenschaft	Soziologie
Bund	296 (61)	18,4	4,3	25,3	22,0	11,3	9,2
Gemeinnützig	754 (39)	32,9	69,1	31,2	34,1	37,5	37,8
darunter DFG	697 (23)	29,4	66,7	29,0	31,7	30,0	33,7
Land u. Kommunen	469 (105)	32,0	16,0	13,6	26,8	21,3	16,3
Stiftungen	249 (32)	10,9	8,7	22,6	9,8	13,8	22,4
Zwischenstaatlich	191 (50)	11,7	0,3	10,0	12,2	28,8	12,2
Sonstige	57 (0)	3,0	2,4	3,2	4,9	3,8	6,1
Förderquote	42,0	37,3	58,8	46,3	40,6	34,0	46,0
geförderte Projekte	1.884 (152)	860	369	221	41	80	98

1 Angaben in Klammern: davon Mischfinanzierung mit anderen Geldgebern

2 ohne multidisziplinäre und sonstige Projekte

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Besonders hoch ist die Förderquote mit fast 60% für die Projekte der Psychologen, besonders niedrig mit ca. einem Drittel für die Bildungsforschungsprojekte der Wirtschaftswissenschaftler aber auch der Erziehungswissenschaftler. Die Natur- und Gesellschaftswissenschaften haben einen Anteil drittmittelförderter Projekte, der etwa dem Anteil von 42 % für alle erfassten Vorhaben entspricht. Nur 46% aller geförderten Projekte der Bildungsforschung (aber 51% aller Bildungsforschungsprojekte, s. Tab. 3.1.6) werden von Erziehungswissenschaftlern durchgeführt.

Mehr als ein Drittel der geförderten Projekte (37%) werden durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert, dann folgen in der Bedeutung (nach der Zahl der geförderten Projekte, die Höhe der Förderung wird in FORIS nicht erfasst) mit einem Viertel der geförderten Projekte Länder und Kommunen. Der Bund übernahm 16% der Projektfinanzierungen, 13% entfallen auf Stiftungen (vgl. Tab. 3.1.16).

Die Finanzgeber fördern die verschiedenen Disziplinen innerhalb der Bildungsforschung unterschiedlich stark. Der Bund tritt verstärkt als Förderer von Projekten erziehungs- gesellschafts- und naturwissenschaftlicher Einrichtungen auf, Projekte von Psychologen werden von ihm weniger gefördert als es ihrem Anteil an den Bildungsforschungsprojekten insgesamt (vgl. Tab. 3.1.16) entspräche. Dagegen werden Projekte der Psychologie überproportional durch die

DFG gefördert. Obwohl die Psychologie weniger als ein Fünftel und die Erziehungswissenschaft fast die Hälfte der geförderten Bildungsforschungsprojekte durchführt, ist die Zahl der Förderungen durch die DFG für beide Disziplinen annähernd gleich (vgl. Tab. 3.1.17). Von Bund, Ländern und Kommunen finanzierte Projekte werden vorrangig von erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführt, bei der Förderung durch Stiftungen sind diese, gemessen an ihrem Anteil an der gesamten Bildungsforschung, demgegenüber stark unterrepräsentiert.

Tabelle 3.1.17: Verteilung der geförderten Projekte auf die forschenden Disziplinen nach Art der fördernden Einrichtung (Mehrfachnennungen)

Drittmittelgeber	Anzahl der Projekte ¹	Disziplinäre Zuordnung ²					
		Erziehungswissenschaft	Psychologie	Gesellschaftswissenschaften	Naturwiss. und Medizin	Wirtschaftswissenschaft	Soziologie
Bund	296 (61)	53,4	5,4	18,9	3,0	3,0	3,0
Gemeinnützig	754 (39)	37,5	33,8	9,2	1,9	4,0	4,9
darunter DFG	697 (23)	36,3	35,3	9,2	1,9	3,4	4,7
Land u. Kommunen	469 (105)	58,6	12,6	6,4	2,3	3,6	3,4
Stiftungen	249 (32)	37,8	12,9	20,1	1,6	4,4	8,8
Zwischenstaatlich	191 (50)	52,9	0,5	11,5	2,6	12,0	6,3
Sonstige	57 (0)	45,6	15,8	12,3	3,5	5,3	10,5
Insgesamt	1.884 (152)	45,6	19,6	11,7	2,2	4,2	5,2

1 Angaben in Klammern: davon Mischfinanzierung mit anderen Geldgebern

2 ohne multidisziplinäre und sonstige Projekte

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Tabelle 3.1.18 zeigt am Ausschnitt der an den Hochschulen durchgeführten und aus Drittmitteln geförderten Forschung (die 81% aller geförderten Projekte umfasst), in welchem Maße Projekte zu verschiedenen Forschungsgebieten von unterschiedlichen Geldgebern gefördert werden. Unter dieser Perspektive wird die Präferenz der Förderung der Forschung in der Psychologie durch die DFG noch deutlicher: mit 48 % haben fast die Hälfte der durch die DFG geförderten Bildungsforschungsprojekte eine psychologische Inhaltsklassifikation. Gut ein Viertel der durch den Bund geförderten Projekte beschäftigen sich mit Fragen der quartären Bildung.

Die theoretische und methodische Anlage von Bildungsforschungsprojekten hat keinen Einfluss auf die Förderquote. Doch zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte der fördernden Institutionen. Zwei Drittel der geförderten Grundlagenforschung wird durch die DFG finanziert, sie ist ebenso Hauptgeldgeber für Theorieanwendung und historische Forschung, während für anwendungsorientierte Forschung Bund und Länder die größere Bedeutung haben. An den wissenschaftlichen Hochschulen werden anwendungsorientierte Forschung und Grundlagenforschung fast gleich stark (zu 41% bzw. 42%) gefördert.

Tabelle 3.1.18: Geförderte Projekte nach Forschungsgebiet und Art der fördernden Einrichtung (Mehrfachnennungen) – nur universitäre Forschung

Forschungsgebiet	Gesamt	Bund	Gemeinnützig	darunter DFG	Land und Kommunen	Stiftungen	Zwischenstaatlich	sonstige
Soziologie	8,8	3,2	11,2	11,3	5,6	13,8	4,8	10,4
Erziehungswissenschaft	46,2	63,7	32,7	30,9	60,8	46,4	60,0	62,5
Makroebene des Bildungssystems	4,9	3,2	4,6	4,5	5,1	6,6	4,8	4,2
Elementarbereich	1,0	1,3	0,4	0,5	1,5	1,0	2,4	0,0
Primarbereich	2,4	1,3	2,0	2,2	3,8	2,0	0,8	2,1
Sekundarstufe I	0,9	1,3	1,0	1,1	1,5	0,0	0,8	0,0
Sekundarstufe II	1,2	3,8	1,0	0,9	2,0	1,0	0,0	0,0
Tertiärer Bereich	5,9	7,6	2,7	1,7	9,6	7,1	6,4	10,4
Quartärer Bereich/ Berufsbildung	9,0	26,1	3,0	2,3	11,6	5,6	31,2	12,5
Unterricht, Didaktik	9,8	10,8	7,9	8,1	12,4	9,7	7,2	18,8
Lehrende, Erziehende, Lernende	3,2	3,2	2,9	2,5	5,3	2,6	1,6	2,1
Sonderpädagogik	2,3	1,9	0,9	0,6	4,1	2,0	1,6	8,3
Psychologie	28,7	10,8	46,1	48,2	14,9	16,8	4,0	12,5
Arbeitsmarktforschung	3,2	1,3	3,3	3,1	2,0	3,1	10,4	4,2
Berufsforschung	5,6	8,9	4,0	3,9	3,0	11,2	10,4	6,3
Projekteinsgesamt	1.527	157	698	645	395	196	125	48

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

3.2 Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschungsprojekte im Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften (FORIS) (Margret Kraul)¹⁷

Die folgende Analyse konzentriert sich auf Arbeiten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft. Die einer näheren Analyse unterzogenen Projekte sind zu 87% an den Universitäten verankert, zu jeweils ca. 5% an Pädagogischen Hochschulen und Technischen Universitäten, und die restlichen 3% verteilen sich auf „sonstige“ Institutionen.¹⁸ Der analysierte Datensatz, bei dem Diplom- und andere Examensarbeiten unberücksichtigt geblieben sind, umfasst insgesamt 2.577 deutsche Projekte aus dem Bereich Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft; hinzu kommen 257 Projekte aus Österreich und der Schweiz. In diesen Angaben sind auch diejenigen Projekte einbezogen, die zwar unter Bildungsforschung firmieren, jedoch interdisziplinären Gebieten zuzuordnen sind, beispielsweise der Sozialpolitik oder der Wirtschaftswissenschaft. Da die Forschung in der Erziehungswissenschaft analysiert werden soll, werden nach der Sachgebietsklassifikation des IZ Sozialwissenschaften nur diejenigen Projekte ausgewählt, die sich mit **erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung** beschäftigen. Diese Zuordnung trifft für 1.371 deutsche Projekte zu.¹⁹

Bei FORIS werden folgende Daten aufgenommen, die für uns einschlägig sind: Erhebungsjahr, Beginn und Ende des Projekts, Ort und Institutionen, Leiter/innen und Bearbeiter/innen des Projekts, Finanzierung, Methoden der Forschung, Titel und Inhaltsangabe und Angabe erster Veröffentlichungen. Zudem wurde von FORIS eine Methodenliste entwickelt, die – wie bereits im Abschnitt 3.1 erläutert – in einer ersten „Facette“ als primäre Forschungskennzeichnung die methodische Vorgehensweise aufgreift und sich in einer zweiten „Facette“ auf das Erhebungsverfahren und das methodische Design bezieht. Zudem werden von FORIS Schlagworte für jedes Projekt vergeben. Deren Anzahl schwankt, bezogen auf ein Projekt, zwischen sechs und zwanzig Wörtern. Im Durchschnitt werden zwischen zehn und fünfzehn Stichwörter zu einem Projekt angegeben, die auf den Titel wie auf die Inhaltsangabe der Forscherinnen und Forscher zurückgehen. Die Inhaltsangaben sind unterschiedlich detailliert: Rein quantitativ finden wir bei 60% der Projekte Inhaltsangaben bis zu

¹⁷ Die Vorarbeiten für dieses Kapitel wurden von Natalia Hefe geleistet. Ihr sind auch die Tabellen zu danken. Für die Diskussion des Datensatzes und seiner Analyse danke ich ferner Katja Koch und Peter Lundgreen (Georg-August-Universität Göttingen).

¹⁸ Wegen der kleinen Fallzahlen in den einzelnen Kategorien bei den Pädagogischen Hochschulen und Technischen Universitäten wird auf eine Spezifizierung bei der Auswertung weitgehend verzichtet.

¹⁹ Unberücksichtigt bleiben jene Projekte, bei denen Erziehungswissenschaft nur als Nebenkategorie auftaucht. Auch die 257 Projekte aus Österreich und der Schweiz werden allenfalls zum Vergleich herangezogen. Auf eine eigene statistische Auswertung wird wegen der kleinen Fallzahl, die um der Vergleichbarkeit willen noch auf diejenigen Fälle reduziert werden müsste, die Erziehungswissenschaft als Hauptkategorie angeben, verzichtet. Darüber hinaus bleiben auch jene Projekte unberücksichtigt, die unter einem anderen Label verarbeitet worden sind.

fünf Zeilen, bei 30% wird der Inhalt auf bis zu 20 Zeilen dargestellt, und für die Beschreibung von 10% der Projekte werden mehr als zwanzig Zeilen verwandt.

Damit legt FORIS für die inhaltliche Klassifikation der Projekte, die methodische Verortung und die Schlagwortvergabe eine Systematik vor, die das Raster für weitere Analysen bildet. Sie ist in Bezug auf die Klassifikation nach thematischen Schwerpunkten an der Einteilung der Erziehungswissenschaft orientiert, in Bezug auf die Methoden offensichtlich an einer Sammlung von durch das IZ Sozialwissenschaften vorgegebenen sozialwissenschaftlichen methodischen Zugängen und in Bezug auf die Schlagwörter an einem induktiven Vorgehen.

Bei der folgenden Analyse geht es darum, die Struktur der erziehungswissenschaftlichen Forschung, so wie sie in den FORIS-Datensatz Eingang gefunden hat, zu ermitteln. Dabei werden zum einen thematische Schwerpunkte²⁰ und ihre jeweiligen methodischen Zugangsweisen identifiziert, zum anderen wird die Förderung der Projekte einer Analyse unterzogen. Bei der Auswertung handelt es sich vorwiegend um rein deskriptive Beschreibungen des Datensatzes, orientiert an univariaten und bivariaten Verteilungen. In einem zweiten Schritt wird ein ausgewählter thematischer Schwerpunkt aus den erziehungswissenschaftlichen Projekten einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen.²¹

Tabelle 3.2.1: Thematische Schwerpunkte der erziehungswissenschaftlichen Projekte

Thematische Schwerpunkte	Projekte	
	Anzahl	in v.H.
institutionenbezogen		
Elementarbereich	33	2
allgemeinbildende Schulformen	160	12
Primarbereich	84	6
Sekundarstufe I	26	2
Sekundarstufe II	36	3
besondere Schulformen	14	1
Berufsbildung	279	20
Hochschule, Fachhochschule	134	10
Unterricht, Didaktik	270	20
Lehrende, Erziehende, Lernende	90	7
Sonderbereiche der Pädagogik	54	4
Sonderpädagogik	97	7
institutionenübergreifend		
Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte	66	5
Makroebene des Bildungswesens	146	11
sonstige	42	3
Insgesamt	1.371	100

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

²⁰ Da in diesem Abschnitt aus der Sachgebietsklassifikation nur die erziehungswissenschaftlichen Projekte analysiert werden, wird nicht mehr – wie in Abschnitt 3.1 – zwischen „Forschungsgebieten“ sondern zwischen „Thematischen Schwerpunkten“ unterschieden.

²¹ Für unsere Analyse wurde die Datenbank von FORIS speziell für die Arbeit mit SPSS aufbereitet.

3.2.1 Klassifikation nach thematischen Schwerpunkten und methodische Zugangsweisen

Die Auswertung der gemeldeten Projekte im Bereich der Erziehungswissenschaft nach ihren thematischen Schwerpunkten zeigt eine deutliche Profilbildung (Tabelle 3.2.1): An der Spitze liegen, mit jeweils rund 20% der Projekte, die Bereiche „Berufsbildung“ und „Unterricht und Didaktik“²². Ihnen folgen mit je ca. 10% die Bereiche „Makroebene des Bildungswesens“ und „Fachhochschule, Hochschule“. Ein weiterer Schwerpunkt mit rund 12% ergibt sich, wenn man die Projekte zu verschiedenen Schulformen vom Primarbereich bis zu besonderen Schulformen als eine Gruppe mit dem Label „Allgemeinbildende Schulformen“ auffasst. Erwähnenswert unterhalb der Grenze von 10% sind die „Sonderpädagogik“ und die Gruppe „Lehrende, Erziehende, Lernende“ mit je ca. 7%. Unter 5% liegt dagegen der Bereich „Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte“.

Tabelle 3.2.2: Methodische Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Projekte

Methodische Aspekte	Projekte	
	Anzahl	in Prozent
primäre Forschungskennzeichnung (Facette 1)		
anwendungsorientiert	564	41
Evaluation	178	13
deskriptive Studie	126	9
empirisch	687	50
empirisch-qualitativ	292	21
empirisch-quantitativ	243	18
Grundlagenforschung	109	8
Theoriebildung	57	4
historisch	83	6
Theoriewendung	64	5
methodisches Design und Erhebungsverfahren (Facette 2)		
Aktenanalyse	146	11
Befragung	523	38
Beobachtung	178	13
Experiment	55	4
Fallstudie	61	5
Feldforschung	107	8
Gruppendiskussion	88	6
Inhaltsanalyse	137	10
Längsschnitt	141	10
Querschnitt	245	18
Sekundäranalyse	71	5
insgesamt	1.371	100

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

²² Die Pädagogischen Hochschulen mit ihrem Gesamtanteil von 5% an den im Datensatz aufgenommenen Forschungsprojekten sind in diesem Schwerpunkt erwartungsgemäß überproportional vertreten (7%). Eine weitere Spitze erreichen sie bei der Sonderpädagogik (10,4%), was vermutlich auf die institutionelle Verankerung der Sonderpädagogik zurückgeführt werden kann.

Ein weiteres Kriterium zur Beschreibung der Projekte bilden die in den Projekten verwandten Methoden. Bei der Meldung der Projekte wird in einem ersten Schritt allgemein nach der methodischen Vorgehensweise und in einem zweiten Schritt nach einzelnen Datengewinnungsverfahren gefragt. Dabei sind Mehrfachkodierungen und Kombinationen beider Facetten möglich; sie werden vor allem im Bereich der ersten Forschungskennzeichnung praktiziert. Die Projekte in der Erziehungswissenschaft sind folgendermaßen charakterisiert (Tabelle 3.2.2): Für die Hälfte aller Projekte wird eine empirische Ausrichtung konstatiert, die mehrheitlich – in knapp drei Fünftel aller Fälle – im qualitativen Paradigma angesiedelt und zu etwa zwei Fünfteln in dem quantitativen Paradigma verortet ist. Darüber hinaus wird für gut 40% aller Projekte eine Anwendungsorientierung festgehalten. Grundlagenforschung wird nur für 8% der Projekte angegeben.

Der empirischen Ausrichtung entsprechen die Erhebungsverfahren: Für knapp 40% aller Projekte wird die Befragung als Methode angegeben, für 13 % bzw. 11% die Beobachtung oder die Aktenanalyse. In rund 18% aller Fälle werden die Probanden in einem Querschnitt untersucht, bei gut 10% der Projekte handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung. Projekte, die sich auf Grundlagenforschung, Theoriebildung und Geschichte beziehen, sind nur zu einem außerordentlich geringen Anteil (zwischen 4 und 7%) zu verzeichnen.

Bezieht man in einem nächsten Schritt die thematischen Schwerpunkte auf die gewählten Methoden, so zeigen sich Zusammenhänge zwischen Schwerpunkten und methodischen Vorgehensweisen: Die Projekte zu den allgemeinbildenden Schulformen, zu der Berufsbildung und der Sonderpädagogik, den Hochschulen und zu dem Bereich Didaktik/Unterricht sind jeweils rund zur Hälfte anwendungsorientiert (Tabelle 3.2.3). Für ausgewählte Projekte aus diesen Bereichen wird angegeben, dass es sich zugleich um Evaluationen handelt. Das ist besonders bei Projekten im tertiären Bildungssektor der Fall: diejenigen im Bereich der Berufsbildung beinhalten zu 22% eine Evaluation, diejenigen aus dem Bereich der Fachhochschulen und Hochschulen zu 19%. Ein weiteres Charakteristikum der untersuchten Projekte liegt darin, dass – verteilt über alle Themenbereiche, bis auf den der „Allgemeinen Theorien, Methoden, Geschichte“ – jeweils für ungefähr die Hälfte oder mehr aller Projekte das empirische Vorgehen als methodische Herangehensweise genannt wird. Bei dem thematischen Schwerpunkt „Lehrende, Erziehende, Lernende“ ist dieser Zugang besonders hoch; er bezieht sich auf gut drei Viertel aller Projekte in diesem Bereich (76%). Bei allen empirischen Studien hat die qualitative Vorgehensweise einen leichten Vorsprung vor der quantitativen.²³

²³ Dabei muss beachtet werden, dass nicht für alle Projekte, die als empirisch eingeordnet sind, die Differenzierung nach qualitativen und quantitativen Projekten vorgenommen worden ist.

Tabelle 3.2.3: *Erziehungswissenschaftliche Projekte nach thematischen Schwerpunkten und primärer Forschungskennzeichnung – Zeilenprozente*

Thematische Schwerpunkte	primäre Forschungskennzeichnung									
	anwendungsorientiert	Evaluation	deskriptive Studie	empirisch	empirisch-qualitativ	empirisch-quantitativ	Grundlagenforschung	Theoriebildung	historisch	Theorieanwendung
institutionenbezogen										
Elementarbereich	55	9	9	42	15	6	0	0	6	9
Allgemein bildende Schulformen	45	10	7	56	21	19	5	0	4	6
Primarbereich	40	4	10	56	17	18	5	0	4	2
Sekundarstufe I	42	23	4	42	38	23	4	0	0	12
Sekundarstufe II	39	11	3	72	28	28	6	0	8	6
besondere Schulformen	64	29	0	71	14	14	14	0	0	0
Berufsbildung	56	22	5	51	28	22	6	3	2	4
Hochschule, Fachhochschule	45	19	30	57	26	22	7	1	1	6
Unterricht, Didaktik	45	12	5	46	17	16	4	3	3	3
Lehrende, Erziehende, Lernende	22	6	3	76	33	31	4	2	1	3
Sonderbereiche der Pädagogik	43	11	4	48	19	15	13	6	6	6
Sonderpädagogik	46	9	11	49	15	13	3	1	1	5
institutionenübergreifend										
Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte	8	0	11	12	6	5	39	24	38	6
Makroebene des Bildungswesens	22	7	12	43	12	10	12	9	18	6
Sonstige	33	21	2	50	38	17	10	17	12	7

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Deutlich davon ab heben sich die methodischen Zugangsweisen des Bereichs „Allgemeine Theorien, Methoden und Geschichte“. Die hier klassifizierten Projekte bedienen sich der historischen Zugangsweise und der Theoriebildung und lassen sich zu rund 40% der Grundlagenforschung zurechnen. Ein letzter Schwerpunkt bleibt hinsichtlich der Zugangsweisen erwähnenswert: die „Makroebene des Bildungswesens“. Hier zeichnen sich die methodischen Zugriffsweisen durch ein großes Spektrum aus: von der Anwendungsorientierung über die Empirie bis zur Historie. Das Feld, das mit diesem Label abgedeckt wird, ist offensichtlich nicht eindeutig zu bestimmen, sondern lässt verschiedene Untersuchungsperspektiven zu.

Die methodischen Vorgehensweisen finden ihren Niederschlag in den Erhebungsverfahren und methodischen Designs (Tabelle 3.2.4, vgl. auch Tabelle 3.2.2). Entsprechend dem hohen empirischen Anteil ist die Befragung jene Form, die sich, über alle thematischen Schwerpunkte verteilt, am häufigsten finden lässt: von 20% bei der Kategorie „Makroebene des Bildungswesens“ bis

zu 47% in der Kategorie „Lehrende, Erziehende, Lernende“. Nächste der Befragung wird die Beobachtung als ein häufiges Erhebungsverfahren angegeben, besonders oft in Projekten aus der Kategorie „Lehrende, Erziehende, Lernende“, wo offensichtlich Beobachtungen von Schüler/-innen und Lehrer/-innen einen großen Raum einnehmen. Längsschnittstudien sind am stärksten, nämlich mit 20%, in dem thematischen Schwerpunkt „Allgemeinbildende Schulformen“ vertreten, jenem Bereich, der im Laufe dieses Abschnitts einer detaillierten Analyse unterzogen wird.

Tabelle 3.2.4: Erziehungswissenschaftliche Projekte nach thematischen Schwerpunkten, Erhebungsverfahren und methodischem Design

Thematische Schwerpunkte	Erhebungsverfahren, methodisches Design									
	Aktenanalyse	Befragung	Beobachtung	Experiment	Fallstudie	Feldforschung	Gruppen-diskussion	Inhaltsanalyse	Längsschnitt	Querschnitt
institutionenbezogen										
Elementarbereich	6	36	12	3	3	9	9	6	12	6
allgemeinbildende Schulformen	10	41	18	8	5	12	6	13	20	17
Primarbereich	10	39	14	11	1	7	5	10	24	14
Sekundarstufe I	15	46	15	0	4	27	8	12	15	12
Sekundarstufe II	11	36	19	11	17	22	3	22	19	19
besondere Schulformen	29	71	50	7	0	0	7	14	7	57
Berufsbildung	14	44	15	3	7	6	12	11	9	17
Hochschule, Fachhochschule	8	44	8	1	5	9	8	11	9	17
Unterricht, Didaktik	8	33	14	6	2	9	4	10	7	19
Lehrende, Erziehende, Lernende	9	61	21	4	4	11	8	16	16	24
Sonderbereiche der Pädagogik	11	33	13	6	4	11	10	14	12	14
Sonderpädagogik	8	41	9	5	5	7	1	5	9	19
institutionenübergreifend										
Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte	11	12	5	0	0	3	2	5	2	8
Makroebene des Bildungswesens	14	28	6	1	6	5	3	6	9	12
sonstige	10	24	19	7	5	0	10	14	12	14

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Wenn nun – gleichsam im Überblick – die Forschungslandschaft betrachtet wird, die sich hier in den FORIS-Daten für die Erziehungswissenschaft darstellt, so zeigt sich zunächst, dass dieser Datensatz von einer angeblich typisch deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die weitgehend an der Analyse von Texten orientiert ist, nichts erkennen lässt, weder auf die Inhalte noch auf die Methoden bezogen. Kennzeichnend für die Mehrheit der angegebenen Pro-

jekte sind vielmehr eine empirische Herangehensweise und ein konkreter Praxisbezug. Das könnte zum einen darauf hindeuten, dass bei FORIS im Wesentlichen empirische und anwendungsorientierte Projekte angegeben werden, zum anderen aber auch Indiz dafür sein, dass theoretische und grundlagenorientierte Forschungen derzeit nicht im Vordergrund der Disziplin stehen.

Beide Annahmen werden unter Zuhilfenahme anderer Befunde diskutiert. Die erste Annahme, dass sich bei FORIS eine Konzentration empirischer und anwendungsorientierter Projekte abzeichnet, lässt sich durch eine Untersuchung zu drittmittelgeförderten Forschungsprojekten in der Pädagogik erhärten (vgl. dazu Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004, S. 116 f.). Obwohl man davon ausgehen kann, dass gerade Drittmittelforschung verstärkt empirisch und anwendungsorientiert ausgerichtet ist, finden sich in dem Vergleichssample prozentual gesehen etwa doppelt so viele Projekte wie bei FORIS, die – in der FORIS-Kategorisierung – dem thematischen Schwerpunkt „Allgemeine Theorien, Methoden und Geschichte“ zugeordnet werden müssten. Diese Projekte sind hier offensichtlich nicht gemeldet und damit nicht in die Analyse eingegangen. Die zweite Vermutung hingegen, dass im Vordergrund der Disziplin empirische Arbeiten stehen, wird sich kaum schlüssig durchhalten lassen. Nimmt man zu ihrer Überprüfung die Themen auf, die in die „Zeitschrift für Pädagogik“ als das zentrale Publikationsorgan der Disziplin eingegangen sind, so zeichnet sich insgesamt – wenn auch über die Jahre in unterschiedlicher Konzentration – eine deutlich stärkere theoretische Orientierung ab, als sie im FORIS-Datensatz erkennbar ist. So spielt beispielsweise gerade die Selbstthematisierung der Disziplin, die deren öffentlichen Legitimationsbedarf spiegelt²⁴, in der „Zeitschrift für Pädagogik“ eine große Rolle. Forschungen zu derartigen Themen aber werden bei FORIS nur in geringem Umfang angegeben.

Den FORIS-Datensatz mit den überproportional ausgewiesenen empirischen und anwendungsorientierten Forschungsarbeiten jedoch nur als Resultat des eigenen Meldeverhaltens zu betrachten, wäre auch trivial. Vielmehr scheint sich hier eine langfristige Änderung in der Wahl der Forschungsgegenstände und der Methoden in der Disziplin anzudeuten. Diese Annahme wird gestärkt durch die Beobachtung von König und Zedler, die darauf verweisen, dass sich die brezinkasche Dreiteilung in Philosophie der Erziehung, Empirische Pädagogik und Praktische Pädagogik in den letzten Jahrzehnten dahingehend entwickelt habe, dass die „traditionelle, einer Philosophie der Erziehung zugeordnete Allgemeine Pädagogik“ zugunsten einer Erziehungswissenschaft als empirischer Disziplin in den Hintergrund getreten sei. Etabliert habe sich dabei vorrangig eine praktische Pädagogik, die auf Empfehlungen zu einer guten Praxis, Modellversuche und deren Evaluation und Empfehlungen zur Qualitätssicherung ausgerichtet sei.²⁵

²⁴ Vgl. dazu Hornbostel/Keiner, S. 637. Die beiden Autoren beziehen sich in diesem Kontext auf die Untersuchung von Keiner 1999.

²⁵ Vgl. König/Zedler 2004, S. 88. Die beiden Autoren geben in diesem Kontext ihrer Befürchtung Ausdruck, dass empirische Forschung und praktische Empfehlungen auseinander fallen können und plädieren deutlich dafür, dass Konzepte auf der Basis empirischer Untersuchungen entwickelt werden.

3.2.2 Forschung in der Erziehungswissenschaft: inhaltsanalytische Zugriffe

Die bisherige Auswertung gibt einen Gesamtüberblick über die Struktur der Projekte in der Erziehungswissenschaft nach den in der FORIS-Klassifikation entwickelten thematischen Schwerpunkten und einzelnen methodischen Facetten. Mit der Datenaufnahme ist bei FORIS zudem für jedes Projekt die Vergabe einer unterschiedlichen Anzahl von Schlagwörtern verbunden. Sie werden im Folgenden als Grundlage für eine quantitative Inhaltsanalyse des Datensatzes herangezogen. In einem zweiten Schritt wird ein ausgewählter Bereich aus dem Gesamtdatensatz durch eine qualitative Inhaltsanalyse ergänzt. Als Grundlage dafür dienen Zusammenfassungen der einzelnen Projekte, Projekttitel sowie Schlagwörter.

Quantitative Inhaltsanalyse der Projekte in der Erziehungswissenschaft

Die von FORIS vergebenen Schlagwörter können als Begriffe gelesen werden, die ihrerseits indikativ für die Diskussion in der Disziplin sind. Für eine Analyse der Schwerpunkte in der Forschung können die am häufigsten vergebenen Begriffe herangezogen werden. Wir haben uns im Folgenden auf die ersten 30 Begriffe gestützt. Die Anzahl ihrer jeweiligen Nennungen liegt zwischen 393 und 70 (Tabelle 3.2.5).²⁶ Bei den Stichwörtern, die ihrerseits in der Regel Sachbegriffe darstellen, stehen Schule (393), Unterricht (330), Lernen (232), Schüler (218), Weiterbildung (189) und Lehrer (185) an der Spitze. Damit wird das Spektrum bestimmt, innerhalb dessen die Forschungen in der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind: Die Institution Schule mit den in ihr handelnden Personen und ihrer Aufgabe des Lehrens dominiert das Forschungsfeld, allerdings dicht gefolgt von der Weiterbildung.

Die Bedeutung, die dem tertiären Sektor in Verbindung mit der beruflichen Bildung in der Forschung zukommt, wird auch bei einer gesonderten Betrachtung der Institutionen deutlich. Den allgemeinen Kategorien Schule und Unterricht folgen Weiterbildung (189) und Berufsbildung (123); erst mit Abstand werden die allgemeinbildenden Institutionen Grundschule (99) und Hochschule (96) genannt, ihrerseits aber dann wiederum in unmittelbarer Nähe zu beruflicher Weiterbildung (86), Ausbildung (82) und Studium (81) stehend.

Unterzieht man die handelnden Personen einer Rangfolge, so folgt den beiden allgemeinen Sachbegriffen Schüler (218) und Lehrer (185) die Spezifizierung auf Kind (121) und Jugendlicher (91). Und nicht zuletzt sind die pädagogischen Ziele erwähnenswert, die in den Projekten eine Rolle spielen: Es geht – der Reihenfolge nach – um Lernen (232), Förderung (110), Entwicklung (109), Kompetenz (104), Qualifikation (98) und Wissen (70).

²⁶ Dabei klammere ich diejenigen Schlagwörter, die sich auf geographische Begriffe beziehen, aus der Analyse aus, so auch die mit Abstand häufigste Nennung „Bundesrepublik Deutschland“ (700).

Tabelle 3.2.5: *Erziehungswissenschaftliche Projekte (N=1.371) nach der Häufigkeit von inhaltsbezogenen Stichworten*

Stichworte	Anzahl der Nennungen	Prozentual
Schule	393	28,7
Unterricht	330	24,1
Lernen	232	16,9
Schüler	218	15,9
Weiterbildung	189	13,8
Lehrer	185	13,5
Pädagogik	125	9,1
Berufsbildung	123	9,0
Kind	121	8,8
Entwicklung	114	8,3
Didaktik	110	8,0
Förderung	110	8,0
Kompetenz	104	7,6
Grundschule	99	7,2
Qualifikation	98	7,2
Hochschule	96	7,0
Konzeption	92	6,7
Jugendlicher	91	6,6
Evaluation	89	6,5
berufliche Weiterbildung	86	6,3
Verhalten	83	6,1
Ausbildung	82	6,0
Studium	81	5,9
Wissenschaft	79	5,8
Kooperation	78	5,7
Nordrhein-Westfalen	76	5,5
neue Bundesländer	72	5,3
Medien	70	5,1
Methode	70	5,1
Wissen	70	5,1

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Damit kann Folgendes festgehalten werden: In institutioneller Hinsicht haben – neben unspezifisch mit „Schule“ und „Unterricht“ codierten Projekten – Forschungen zum tertiären Sektor, vor allem zur beruflichen Ausbildung Konjunktur. Bei den handelnden Personen stehen die Adressaten im Vordergrund, sei es als Schüler, Kinder oder Jugendliche. Abgesehen davon, dass es – allgemein – um deren Lernen geht, werden offensichtlich ihre Förderung und Entwicklung erforscht, ähnlich wie ihre Kompetenz, Qualifikation und ihr Wissen. Bildung und Identität als pädagogische Ziele werden seltener genannt, (63 bzw. 36 mal); sie scheinen in der Forschung aus dem Blickfeld geraten zu sein und den erwünschten Zustand der Adressaten nicht mehr adäquat zu beschreiben. Kompetenzen und Qualifikationen haben die alten Zielvorstellungen abgelöst und bilden nun die Suchraster für neue Forschungsdesigns. Auch die Inhalte stehen nicht mehr an vorderster Stelle: Curricula (60), einst Aufhänger für pädagogische Diskussionen, scheinen deutlich abgeschlagen in ihrer Relevanz für Forschungen. Fragt man hingegen nach derzeit genannten Begriffen, die als charak-

teristisch für die Lehrenden gelten, so können – nahezu zeitlos – Didaktik (110), Kooperation (78) und Methode (70) benannt werden.

Die quantitative Analyse der Stichwörter verweist auf inhaltliche Schwerpunkte gegenwärtiger Forschung. Welche Fragen jedoch innerhalb der Erziehungswissenschaft gestellt werden und die Forschungsgegenstände bedingen, ist damit noch nicht beantwortet. Zu diesem Zweck wird eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen, die jedoch im Rahmen dieses Projekts nicht für die 1.371 Projekte des Samples zu leisten ist. Sie wird im Folgenden für einen ausgewählten Bereich durchgeführt.

Analyse des thematischen Schwerpunkts „Allgemeinbildende Schulformen“

Die Auswahl des konkreten Bereichs für die qualitative Auswertung ist von der Überlegung geleitet worden, welcher Bereich derzeit besonders aktuell ist. Legt man zu diesem Zweck die am häufigsten genannten Stichworte zugrunde, so kristallisiert sich ein Schwerpunkt in dem Bereich Schule, Unterricht, Lernen und Schüler heraus. Dieser Befund hat dazu geführt, den thematischen Schwerpunkt „Allgemeinbildende Schulformen“, der alle Schulstufen vom Primarbereich bis zur Sekundarstufe II sowie „Besondere Schulformen“ umfasst, herauszugreifen. Zusätzlich werden Projekte des Elementarbereichs in diese vertiefende Auswertung einbezogen. Dieser Schwerpunkt bezieht seine besondere Aktualität aus den gegenwärtig die Diskussion bestimmenden Untersuchungen wie PISA, TIMSS, IGLU, LAU u.a. und wird im Folgenden sowohl mit Hilfe einer quantitativen wie einer qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt.

Quantitative Inhaltsanalyse

Zunächst zur Information noch einmal eine kurze Charakteristik des thematischen Schwerpunkts „Allgemeinbildende Schulformen“²⁷ auf der Basis der quantitativen Daten (vgl. Tabelle 3.2.4): Von den 193 Projekten werden 45% als anwendungsorientiert ausgewiesen, 56% der Untersuchungen lassen sich dem empirischen Paradigma zurechnen. Dabei überwiegen als Zugangsweisen Befragungen (41%) und Beobachtung (18%)²⁸. Zieht man wie für den Gesamtdatensatz auch für diesen Bereich auf quantitativer Basis die am häufigsten vergebenen Schlagwörter heran, so zeichnet sich ein ähnliches Muster ab wie bei der Gesamtauswertung (Tabelle 3.2.6).

²⁷ Im Folgenden ist stets der Elementarbereich einbezogen.

²⁸ Mehrfachnennungen sind möglich; vgl. Tabelle 3.2.2

Tabelle 3.2.6: *Erziehungswissenschaftliche Projekte zum thematischen Schwerpunkt „Allgemeinbildende Schulformen“ nach der Häufigkeit von inhaltsbezogenen Stichworten (N=193)*

Stichworte	Anzahl der Nennungen	in v. H. der Projekte
Grundschule	76	39,4
Schüler	53	27,5
Schule	50	25,9
Kind	49	25,4
Unterricht	49	25,4
Lernen	31	16,1
Lehrer	28	14,5
Entwicklung	20	10,4
Nordrhein-Westfalen	20	10,4
Evaluation	19	9,8
Förderung	19	9,8
Erziehung	18	9,3
neue Bundesländer	18	9,3
Qualität	15	7,8
Berufsschule	14	7,3
Kindergarten	14	7,3
Einstellung	13	6,7
Sekundarstufe I	13	6,7
Bayern	12	6,2
Gymnasium	12	6,2
Konzeption	12	6,2
Modellversuch	12	6,2
Niedersachsen	12	6,2
Schulleistung	12	6,2
Bildung	11	5,7
Kompetenz	11	5,7
wissenschaftliche Begleitung	11	5,7
Baden-Württemberg	10	5,2
Curriculum	10	5,2
Didaktik	10	5,2
Eltern	10	5,2
Schulentwicklung	10	5,2
Schulversuch	10	5,2
Berufsbildung	9	4,7
Erfahrung	9	4,7
Erzieher	9	4,7
Qualitätssicherung	9	4,7

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Es gibt eine Gruppe relativ häufig genannter Schlagwörter (76 - 49), die speziell eine Institution, hier die Grundschule, als die am häufigsten untersuchte Institution (76) ausweist, dann aber allgemein Schule und Unterricht und die daran Beteiligten aufnimmt: Schüler (53), Schule (50), Kind (49), Unterricht (49). Die nächste Gruppe rein zahlenmäßig beieinander liegender Schlagwörter mit 31 bis 18 Nennungen beinhaltet neben allgemeinen Begriffen – Lernen (31), Lehrer (28), Erziehung (18) – erste Hinweise auf eine spezifische inhaltliche Thematik: Entwicklung (20), Evaluation und Förderung (je 19) sind kennzeichnend für die

Projekte. Entwicklung und Förderung können dabei sowohl institutionenbezogen als auch individuenbezogen verstanden werden. Bleiben die restlichen Schlagwörter, deren Nennung zwischen 15 und 9 liegt. Sie greifen Institutionen auf: Berufsschule (15), Kindergarten (14), Sekundarstufe I (13), Gymnasium (12) und Berufsbildung (9), geben aber auch einen weiteren Verweis auf Themen, die von Bedeutung sind.

Damit kristallisiert sich ein Cluster heraus, das institutionelle Entwicklungen wie deren Überprüfungen im weitesten Sinne umfasst: Evaluation, Qualität und Qualitätssicherung, Modellversuch, Wissenschaftliche Begleitung, Schulversuch und Schulentwicklung. Ein zweiter Bereich scheint auf die individuelle Entwicklung hinzudeuten: Für ihn können Entwicklung (20) und Förderung (19) herangezogen werden, sofern sie nicht institutionenbezogen zu verstehen sind, auf jeden Fall aber Bildung (11), Kompetenz (11) sowie nicht zuletzt Didaktik (10) und Curriculum (10) als Form und Träger der Vermittlung all dieser Zielsetzungen. Es wird zu prüfen sein, ob sich derartige Annahmen aufgrund der qualitativen Analyse erhärten lassen.

Qualitative Inhaltsanalyse

Mit Hilfe des qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehens wird in einem weiteren Schritt für alle Projekte, die den allgemeinbildenden Schulformen zugeordnet wurden, untersucht, welche Themen und Fragestellungen derzeit in dem Bereich Schule die Forschungslandschaft bestimmen. Als Grundlage der Auswertung werden der Titel des Projekts, die Inhaltsangabe und die von FORIS vergebenen Stichworte herangezogen. Die Angaben sind für jedes Projekt gesondert aufgenommen, codiert und aus dem Material herausgearbeiteten Kategorien zugeordnet worden.

Als erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass die meisten Projekte auf eine Handlungsorientierung zielen. Im Bereich reiner Grundlagenforschung sind nur wenige Projekte angesiedelt; die meisten verweisen statt dessen – wenn sie nicht schon von vornherein als Wissenschaftliche Begleitung oder Modellversuch konzipiert sind – auf eine Umsetzung in die Praxis. Die Kategorien, unter denen die Projekte betrachtet werden, sind demzufolge auch nicht an der Gliederung der Disziplin orientiert, sondern gegenstandsbezogen aus dem Material entwickelt worden. Sie berühren Aspekte und Probleme, die sich in besonders vielen Projekten finden.

Als eines der Themen, das in den gegenwärtigen Projekten über alle Schulformen hinweg eine wichtige Rolle spielt, hat sich das Thema der Übergänge von der einen in die andere Bildungsinstitution herauskristallisiert. Übergänge setzen jeweils spezifische Kompetenzen der Lernenden und der Lehrenden und bestimmte organisatorische Bedingungen der Institutionen voraus. Ihre Identifikation und angestrebte Verbesserung kann zur Qualität von Bildungsinstitutionen beitragen. Unter diese Kategorien kann die Mehrheit der dem thematischen Schwerpunkt „Allgemeinbildende Schulformen“ zugeordneten Projekte im Folgenden subsumiert werden. Es bleiben einzelne Projekte, die ihrerseits primär weniger auf die Umsetzung in die Praxis, sondern eher an Grundlagenforschung ausgerichtet sind.

Übergänge

Die Untersuchung der Übergänge beginnt bei dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Es geht um den Bildungsauftrag des Kindergartens, der im Anschluss an PISA diskutiert wird. Die Frage ist, in welcher Weise man die gewünschten Kompetenzen schon im Kindergarten erreichen kann. Besonders hervorgehoben wird der Spracherwerb, sowohl bezogen auf Sprachfördermaßnahmen von Migrantenkindern als auch auf gesonderte didaktische und methodische Maßnahmen wie etwa den Einsatz einer Begriffsschrift, die – vor allem in der Behindertenpädagogik – den Übergang von kindlichen Zeichnungen zum alphabetischen Schreiben erleichtern soll. Daneben steht der bilinguale Spracherwerb im Kindergarten – in Kooperation mit französischen Trägern – zur Diskussion.

Von Seiten der Grundschule wird die Übergangsthematik ebenfalls aufgenommen. So stehen zum einen der „Schuleingang“ und die Schulfähigkeitskriterien aus der Sicht von Erzieherinnen und Lehrerinnen zur Debatte. Zum anderen wird der Prozess des Übergangs unter dem Blickwinkel der Kooperation von Schule und Elternhaus analysiert. Dabei bietet die Übergangsproblematik auch den Ansatzpunkt für Längsschnittstudien unter den Aspekten von Schule, Elternhaus und Kindergarten und deren Einflüsse auf Schulerfolg. Das Verhältnis zwischen Schule und anderen Sozialisationsagenturen sowie die Entwicklung von Lern- und Bildungserfahrungen im Übergangsprozess werden aufgegriffen, und die Ergebnisse dieser Forschungen sollen für die Entwicklung von Maßnahmen genutzt werden, die die Übergangsproblematik entschärfen. Auch die Organisation der Grundschule steht in diesem Kontext zur Debatte. So geht es um die Integrationsfähigkeit der Grundschulen, konkret: die Frage nach Rückstellungen, Sonderschulüberweisungen, Klassenwiederholungen. Unter handlungsorientiertem Aspekt wird dabei untersucht, ob ein bestimmtes Beratungsmodell die Integrationsfähigkeit erhöhen kann und welche Auswirkungen eine jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe in Hinblick auf Leistung und Sozialverhalten hat.

Die Projekte zu den Übergängen setzen sich – entsprechend der in Deutschland typischen Schullaufbahn – fort und werden in der Regel aus individueller wie organisatorischer Perspektive aufgenommen: So wird der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe unter den individuellen Aspekten der Leistung und der subjektiven Verarbeitung sowie unter den organisatorischen Aspekten der abgebenden und aufnehmenden Schulen untersucht. In einer weiteren Übergangsuntersuchung spielt das Problem der Schulwahl eine Rolle.

Nicht an letzter Stelle stehen Untersuchungen des Übergangs von der Schule in den Beruf. Dabei geht es, u.a. bezogen auf verschiedene Milieus, um eine Analyse der Anforderungen und um Vorschläge zur Verbesserung des Übergangs in das Beschäftigungssystem. Modellversuche, die eine Kooperation der Lernorte Schule, Betrieb und Berufsschule zum Ziel haben, bestimmen das Bild. Daneben werden die mit Bildungsentscheidungen verbundenen Statuspassagen wissenschaftlich begleitet. Im Kontext des Übergangs von allgemeinbildenden Institutionen in den Beruf spielen auch Studienwahlentscheidungen nach dem Abitur eine Rolle. Hier setzen auch Absolventenstudien ein, die ihrerseits prüfen, wie weit die Schulen auf die neue berufliche Umwelt gut vorbereitet haben oder nicht.

Kompetenzen

Übergänge sind sowohl mit fachlichen Kompetenzen als Voraussetzung für den Übergang in eine neue Bildungsstufe verbunden als auch mit der Persönlichkeitsentwicklung, die die jeweilige Klientel nach Möglichkeit auf einer bestimmten Bildungsstufe erreicht haben sollte, bevor sie in eine neue Stufe eintritt. Entsprechend spielen für die Auswertung unter dem Kompetenzbegriff fachlich gebundene Kompetenzen ebenso eine Rolle wie allgemeine Kompetenzen, die stärker die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang in den gegenwärtigen Projekten dem Umgang mit Differenz zu, insbesondere der interkulturellen Kompetenz.

Parallel zu den erwünschten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern werden die der Lehrerinnen und Lehrer diskutiert. Ihre Kompetenzen werden in der Regel gebunden an bestimmte Fachinhalte und deren didaktische Vermittlung untersucht. Darüber hinaus aber gibt es auch hier, wie bei den Schülerinnen und Schülern, allgemeine Kompetenzen, die von den Lehrenden erwartet und in einzelnen Projekten evaluiert werden.

Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, auf die die Forschung in jüngerer Zeit in besonderer Weise rekurriert, sind in der Regel an Inhalte gebunden und damit in didaktische Überlegungen eingebettet. Die entsprechenden Untersuchungen heben häufig auf einen praktischen Bezug ab, also auf Kompetenzen, die unmittelbar in Fertigkeiten umgesetzt werden können, etwa bei der Verkehrserziehung, die schon im Kindergarten beginnt, oder bei der Medienerziehung und -rezeption und der Computernutzung in der Grundschule bis hin zu einem bewussten Umgang mit den Medien in der Berufsschule.

Darüber hinaus werden Kompetenzen der Lernenden erforscht, die in verschiedene Fachgebiete integriert sind. In der Grundschule stehen einerseits der Sachunterricht und das Lernen an lebensweltlichen Situationen im Vordergrund – von „Europa“ bis zur Gesundheits- und Sicherheitserziehung; andererseits geht es um Sprachförderung: Schriftspracherwerb und Rechtschreibentwicklung (Training phonologischer Bewusstheit), Schreiblehrgang, Fremdspracherwerb in Englisch sowie die adäquate Förderung von Bilingualität für Migrantenkinder. Die kognitive Kompetenz wird u.a. an der Fähigkeit von Kindern, philosophisch zu denken, untersucht. In der Sekundarstufe I sind die Projekte eher auf Naturwissenschaften und Mathematik fokussiert: Die Untersuchung naturwissenschaftlicher Kompetenz und eines naturwissenschaftlichen Unterrichts, der sich die Vermittlung von Wissenschaftsverständnis zur Aufgabe macht, stehen hier ebenso zur Debatte wie die Frage nach der Motivation für den Mathematikunterricht und die Analyse dort vermittelter strategischer und arithmetischer Kompetenzen. Nicht zuletzt werden auch die ästhetische Erziehung und der Literaturunterricht sowie LER und Sport berührt.

Hinter den fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stehen natürlich immer allgemeine Kompetenzen, etwa abstraktes oder strategisches Denken. Es gibt aber auch Projekte, die sich ohne einen konkreten Schulfachbezug allgemeinen Kompetenzen widmen und dabei stärker auf die Persönlich-

keit von Kindern und Jugendlichen abheben. Wird die Persönlichkeitsbildung im Kindergarten noch sehr allgemein als Nutzung von Entwicklungspotenzialen untersucht, so gewinnt mit zunehmendem Alter der Kinder ihre Identitätsentwicklung an Relevanz: Es geht in den diesbezüglichen Studien um Selbstwertgefühl und Identitätsausbildung, teilweise im Zusammenhang mit Klassenklima, Leistung und Emotionen. Dabei werden die Wahrnehmungsweise und Entwicklung der Klientel in Abhängigkeit von den Einflüssen der medialen Welt, dem Unterricht oder bestimmten Lehrervariablen betrachtet.

Die Persönlichkeitsentwicklung steht in enger Verbindung mit Kompetenzen im sozialen Raum. Ihnen wird in einer Reihe von Projekten Beachtung gezollt, so in denjenigen Studien, die auf die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, soziale Beziehungen aufzunehmen, ausgerichtet sind und Beziehungslernen und soziales Lernen – auf einer späteren Stufe erweitert als „diakonisches Lernen“ – thematisieren. Damit verbunden ist der Umgang mit Differenz, der sich in Untersuchungen zur interkulturellen Erziehung, zu einem reflexiven Umgang mit Geschlechterdifferenz und zur Durchführung eines integrativen Unterrichts für Kinder mit sozialen und emotionalen Problemen²⁹ sowie Behinderten und Nicht-Behinderten niederschlägt.

Vor allem die Implementation und Evaluation interkultureller Kompetenz steht in den Projekten im Vordergrund. Die Erforschung von Heterogenität und Differenz wird flankiert von dem Bemühen, Integration als Erziehungsziel umzusetzen und wissenschaftlich zu begleiten. So ist es schon im Kindergarten ein wichtiges Ziel, Kinder fähig zum Leben in einer multikulturellen Umwelt zu machen und dabei Konzepte zur demokratischen Erziehung wie zur Friedenserziehung zu entwickeln. Die dort angesiedelten Projekte haben insbesondere einen Bezug auf türkische Migranten. Ein weiteres praxisorientiertes Projekt zielt darauf, Kindern ihre Nachbarn in aller Welt zu Vertrauten zu machen, also ihr Verständnis für das Anderssein zu fördern. Daneben stehen in den Forschungsprojekten Schulbuchanalysen in Bezug auf Migrantendarstellungen zur Diskussion. Auch sie sind letzten Endes handlungsorientiert und sollen über eine Analyse dazu führen, die Darstellungen dahingehend zu verändern, dass sie die Entwicklung interkultureller Kompetenz befördern.

Die Frage nach dem Umgang mit Differenzen spiegelt sich auch in der Geschlechterforschung, die zugleich zeigt, inwiefern wissenschaftliche und handlungsorientierende Zugangsweisen einander bedingen. Auf der Basis des Theorems der sozialen Konstruktion von Geschlecht wird versucht, einen Unterricht durchzuführen, der beiden Geschlechtern entgegenkommt und Stereotypisierungen verhindert. Derartige Ziele werden beispielsweise in einem Handlungsforschungsprojekt schon im Anfangsunterricht angestrebt und didaktisch reflektiert.

Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern

Als eine der grundlegenden Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern wird die Gestaltung des Unterrichts herausgestellt: die Fähigkeit, neue Materialien zusammenzustellen bzw. multimediale Einsatzmöglichkeiten zu erschließen

²⁹ Es wird darauf verwiesen, dass es sich bei dieser Gruppe um diejenigen handelt, die früher als verhaltensgestörte Schüler klassifiziert worden sind.

sowie durch Reflexion die Unterrichtspraxis zu fördern. Das gilt für alle Bildungsstufen: vom Anfangsunterricht, der variabel und individualisierend gestaltet werden soll, bis zur Berufsschule, für die am deutlichsten die Entwicklung bestimmter Lernstrategien und Lernarrangements sowie Methodentrainings, die das Lernverhalten optimieren sollen, untersucht wird.

Bei den Projekten kommt einzelnen Fächern, ihren Aufgaben sowie ihrer didaktischen Gestaltung ein besonderer Stellenwert zu: dem Physikunterricht, dem Mathematikunterricht (in der fünften und sechsten Klasse), dem Lernen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Kontexten und entsprechenden Interventionsprogrammen sowie der Arbeitslehre. Wert gelegt wird auch auf die Entwicklung eines Curriculums für Wirtschaft und eines Curriculums für Moral. Für die berufliche Bildung stehen darüber hinaus die Entwicklung von Softwaremodulen für bestimmte Berufsfelder und multimediale Angebote in Berufsschulen an.

Diese Aufgaben werden teilweise in Modellversuchen realisiert und zugleich evaluiert. Darüber hinaus ist die Lehrerweiterbildung gefordert, die Kompetenzen von Lehrenden zu erweitern. Fachbezogen kann man diesen Ansatz an dem Unterrichtsfach LER verdeutlichen, das als neues Schulfach einer Einführung für die Lehrenden bedarf. Der klassische Weg der Weiterbildung sieht dabei so aus, dass ein Konzept entwickelt und erprobt wird und die Lehrer/-innen für dieses Konzept weitergebildet werden und es dann umsetzen.

Neben den an Fächer und ihre Vermittlung gebundenen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern geht es in den Untersuchungen um ihre allgemeinen pädagogischen Kompetenzen. Hier stehen als grundlegende Fähigkeiten Diagnose und Leistungsbeurteilung sowie Reflexion des eigenen Handelns und der Curricula an. Die diagnostische Kompetenz von Lehrenden, auf deren Grundlage sie förderdiagnostische Maßnahmen erarbeiten und Lerntrainings entwickeln und durchführen sollen, sowie ihre Beobachtungsfähigkeit können dabei nicht hoch genug eingeschätzt werden. Etliche Forschungsprojekte heben auf die Beurteilungskompetenz von Lehrenden ab: Sie sollten sich darüber im Klaren sein, wie Schlüsselqualifikationen bewertet werden können, ferner in ihre Beurteilung auch Lernausgangslagen und Motivationen mit einbeziehen. Nicht zuletzt beziehen die Untersuchungen auch die Lehrerwahrnehmung, als Voraussetzung von Beurteilungskompetenz, in ihre Fragestellungen ein. Viele dieser Projekte sind als wissenschaftliche Begleituntersuchungen ausgewiesen.

Qualität und Qualitätssicherung

Als ein weiterer wichtiger Schwerpunkt kristallisiert sich die Untersuchung von Qualität bzw. von Qualitätssicherung heraus. Die Projekte zu diesem Schwerpunkt stellen zum einen die Organisationsstrukturen von Institutionen, hier in der Regel Schulen, und die Entwicklung passender Evaluationsinstrumente in den Vordergrund, zum anderen die Qualifizierung der am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten, von Eltern, vor allem aber von Erzieherinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern.

Auf allen Bildungsstufen wird mittlerweile Qualitätsentwicklung diskutiert und erforscht. In und mit Schulen werden Instrumente der Selbstevaluation erprobt und untersucht. Dabei stehen Profile und Schulprogramme von Institutionen zur Diskussion: auf der Basis von Einzelstudien, im Ländervergleich, etwa

mit Blick auf die Produktionsschulen in Dänemark, in Abhängigkeit von unterschiedlichem Umgang mit sozial und kulturell heterogenen Schülerschaften oder als Sekundäranalyse aufgrund vorhandener Daten. Nicht zuletzt ließen sich unter diesem Aspekt auch large-scale-assessments wie IGLU benennen.

Auf der Organisationsebene sind die Projekte jeweils stufenspezifisch zu verorten. Für die Grundschule wird in einer Reihe von Projekten die verlässliche Grundschule thematisiert; im Bereich der Sekundarstufe I knüpfen die Untersuchungen – wie in Sachsen-Anhalt – an der Entwicklung der Förderstufe an, und im Berufsschulunterricht werden Modellversuche für bestimmte Ausbildungsgänge und neue Berufsfelder durchgeführt, in denen die Handlungskompetenz in bestimmten Berufsfeldern diskutiert wird und flexible Formen des Berufsschulunterrichts gesucht werden. Berufsschulen werden als Kompetenzzentren verstanden, die Berufsbildung und allgemeine Bildung miteinander verbinden, wobei der Lernortkooperation nicht zuletzt unter dem Aspekt des selbstorganisierten Lernens eine große Rolle zukommt.

Daneben geht es auf allen Stufen um die Frage, wie eine gute Schule aussieht. Untersuchungen von Unterrichtskonzepten, beispielsweise für die gewerbliche Erstausbildung, oder von Projektwochen stehen ebenso in diesem Kontext wie die inhaltliche Profilierung von Schulen: als Ganztagschule, als der Montessori-Pädagogik verpflichtet, als deutsch-italienische Gesamtschule oder als Jenaplan-Schule. Erneut ist eine große Anzahl dieser Projekte als wissenschaftliche Begleitung konzipiert, die zur Schulentwicklung beitragen und zu einem gelungenen Qualitätsmanagement führen sollen. Grundlage zur Identifizierung derartiger Reformprozesse in Schulen ist u.a. die Befragung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Einschätzung ihrer Ausbildung ebenso wie im Hinblick auf ihre Befindlichkeiten.

Die Qualitätsentwicklung über die Qualifizierung einzelner Gruppen spielt in Projekten unseres Samples gegenüber der explizit untersuchten Entwicklung von Institutionen eine geringere Rolle. Das mag zum einen daran liegen, dass Untersuchungen zur Qualifizierung von Lehrenden und Erziehenden zum Teil unter der Kategorie „Kompetenzen“ verortet sind, zum anderen ist dieser Befund aber auch Resultat dessen, dass in den letzten Jahren unter dem Aspekt von Qualitätsentwicklung Schulen verstärkt als Organisationen wahrgenommen worden sind, die es zu reformieren gilt und die ihrerseits den Rahmen für die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern definieren.

Grundlagenforschung

Für die bisher klassifizierten Projekte galt, dass sie prinzipiell darauf angelegt waren, der Verbesserung einer bestehenden Praxis auf der Basis wissenschaftlich fundierter Untersuchungen zu dienen. Nur eine kleine Gruppe jener Projekte, die unter dem thematischen Schwerpunkt „Allgemeinbildende Schulformen“ klassifiziert worden waren, wendet sich stärker primär theoretischen oder historisch-systematischen Fragestellungen zu.³⁰ Sie werden hier zusammengefasst als Projekte, die der Grundlagenforschung zuzuordnen sind.

³⁰ Dass diese Projekte insgesamt in dem Datensatz nicht stark vertreten sind, war bereits bei der quantitativen Analyse von FORIS festgestellt worden. Daher über-

Zwei Bereiche lassen sich dabei identifizieren: ein vergleichender und ein historischer. Zu der ersten Gruppe können sogenannte large-scale-assessments wie die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU³¹ ebenso gerechnet werden wie Studien aus dem Bereich der Transformationsforschung, die den Einfluss unterschiedlicher Gesellschaften auf Schule und Unterrichtsqualität thematisieren. Hier stehen Veränderungen des Verhältnisses von Gesellschaft und Schule, die einem Wechsel des politischen Systems geschuldet sind, zur Diskussion, etwa die mit dem Systemumbruch verbundenen Entwicklungen nach der Wende. Studien, die schulleistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale von Kindern und Elterneinstellungen in Ost- und Westberlin vergleichen, sowie ein Vergleich der Gymnasien in Ost und West haben hier ihren Ort.

In den historischen Arbeiten dieses Samples steht ein institutionenbezogener Ansatz im Vordergrund, meist bezogen auf den vorschulischen Bereich oder die Grundschule. Im Einzelnen geht es um die Aufarbeitung der Förderungs- und Selektionsfunktion der Grundschule oder um Arbeiten, die sich der Aktualisierung der Fröbel-Forschung widmen, Bezüge zwischen Kindergarten- und Frauenbewegung aufgreifen oder aber das seinerseits bereits historisch gewordene Konzept des Situationsansatzes im Kindergarten analysieren.

rascht die geringe Anzahl derartiger Projekte keineswegs, erst recht nicht bezogen auf den ausgewählten thematischen Schwerpunkt „Allgemeinbildende Schulformen“.

³¹ Vgl. dazu auch „Qualität und Qualitätssicherung“

4 Veröffentlichungen im Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) in den Jahren 1998 bis 2002 (Ursula Schulzeck)

Das Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung) ist mit etwa 550.000 Literaturnachweisen ab 1980 der umfassendste Informationsdienst zur Literatur bildungsrelevanter Themen im deutschsprachigen Raum. Die Informationen dieser bibliographischen Datenbank werden durch ca. 30 kooperierende Dokumentationseinrichtungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten zusammengetragen und sind sowohl online (Deutscher Bildungsserver) als auch auf der regelmäßig erscheinenden CD-ROM zu recherchieren. Es werden für jede Veröffentlichung die üblichen bibliographischen Informationen wie Autoren, Herausgeber, Titel, Jahr, Verlag und Ort bzw. bei Zeitschriftenaufsätzen, Zeitschriftentitel, Ausgabe etc., Stichworte sowie ein Abstract erfasst. Es fehlt hingegen eine Information zur institutionellen Anbindung der Autoren, wodurch eine wissenschaftliche Nutzung des Datenmaterials im Rahmen einer Forschungsevaluation erschwert wird.

Tabelle 4.1: Lieferanten der Informationen in FIS-Bildung der Jahre 1998 bis 2002 (mit mindestens einem Anteil von 1% an allen Dokumenten dieses Zeitraums)

Institution	Anteil der Dokumente	
	in v.H.	kumuliert
Landesinstitut für Schule, Soest	19,2	19,2
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main	11,2	30,5
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg	7,6	38,1
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn	7,3	45,4
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Berlin	6,7	52,1
Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Bonn	6,1	58,3
Informationsstelle IDES, Bern	5,8	64,1
Comenius-Institut, Münster	5,6	69,7
Berliner Landesinstitut für Schule und Medien	5,5	75,3
HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung	3,6	78,9
Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn	3,1	82,0
Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Wiesbaden	2,8	84,8
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn	2,7	87,5
Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Marburg	2,7	90,2
Deutsches Jugendinstitut, München	1,4	91,7
Fachinformationszentrum Karlsruhe	1,4	93,1
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg	1,0	94,0
Arbeitsgruppe Didaktik der Physik, Universität Kassel	1,0	95,0

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

Für die hier untersuchten Jahre 1998 bis 2002 enthält FIS-Bildung ca. 115.500 Veröffentlichungen (Stand Oktober 2003) von mehr als 65.000 verschiedenen Personen als Autoren bzw. Herausgeber. Über zwei Drittel der bibliographi-

schen Angaben wurden von nur acht Institutionen eingestellt. Insbesondere das Landesinstitut für Schule in Soest (Fachliteratur zur Pädagogik und zu den Erziehungswissenschaften) und das DIPF stellen Hauptlieferanten für FIS-Bildung dar (vgl. Tab. 4.1). Aufgrund der fachlichen Spezialisierung der die bibliographischen Informationen sammelnden Einrichtungen kann nicht ausgeschlossen werden, dass verschiedene Teildisziplinen vollständig dokumentiert sind als andere (z.B. Erwachsenenbildung durch das DIE, Berufsbildung durch das BIBB). Die Schweiz hat einen Anteil von 5,8% an den erfassten Veröffentlichungen, Österreich von weniger als 1%, insbesondere ab 2000 scheinen die Meldungen der österreichischen Kooperationspartner lückenhaft zu sein.

Der Anteil von Zeitschriftenaufsätzen an den erfassten Veröffentlichungen beträgt 70%, gefolgt von 22% Monographien und 8% Beiträgen in Sammelbänden. Zu vermuten ist eine Untererfassung von Beiträgen in Sammelwerken. Graue Literatur wurde bei der jeweiligen Dokumentart berücksichtigt, hat insgesamt aber nur einen Anteil von unter 0,5%. Bei etwa jeder siebten Zeitschriftenveröffentlichung handelt es sich um Unterrichtsmaterialien. Auf weniger als ein Drittel der insgesamt 1.646 Zeitschriften, die berücksichtigt sind, entfallen 90% der Zeitschriftenveröffentlichungen. Die Hälfte der dokumentierten Veröffentlichungen erscheint in 110 Zeitschriften (darunter 3 englischsprachige, vgl. Tab. 4.7 am Ende dieses Kapitels). Daraus ist zu schließen, dass viele Zeitschriften nicht vollständig erfasst werden. 11% aller in FIS-Bildung enthaltenen Veröffentlichungen der Jahre 1998-2002 sind Unterrichtsmaterialien.

Der überwiegende Teil aller in FIS-Bildung erfassten Veröffentlichungen (84%) ist in deutscher Sprache abgefasst, knapp 10% in englischer und knapp 3% in französischer Sprache. In zwei oder mehreren Sprachen sind ca. 1,5% der Veröffentlichungen geschrieben, in 92% dieser Fälle ist Deutsch eine der verwendeten Sprachen. Bei zweisprachigen Veröffentlichungen handelt es sich häufig um Wörterbücher oder um Schweizer Zeitschriften, die mehrsprachig erscheinen. Bei den Zeitschriftenveröffentlichungen ist der Anteil rein deutschsprachiger Aufsätze mit 89% sogar noch größer als bei allen Veröffentlichungen. Der Anteil englischsprachiger Zeitschriftenaufsätze liegt bei ca. 7,5%, französischsprachiger bei 2%. Nur 0,6% der Zeitschriftenaufsätze erschienen in zwei oder mehr Sprachen, hier ist Deutsch in fast allen Fällen eine der verwendeten Sprachen. Von den 7.200 Beiträgen in fremdsprachigen Zeitschriften entfallen 76% auf 166 englischsprachige Zeitschriften, knapp 19% auf 95 französischsprachige Zeitschriften, 3% auf 12 Zeitschriften osteuropäischer Länder und 2% auf 16 sonstige Zeitschriften. Wie vollständig die Erfassung von Publikationen im Ausland ist oder nach welchen Kriterien die berücksichtigten Zeitschriften ausgewählt wurden, konnte nicht nachvollzogen werden und dürfte je nach Lieferant der bibliographischen Informationen unterschiedlich sein.

4.1 Themen der Veröffentlichungen

Für eine inhaltliche Analyse stehen der Titel der Veröffentlichung, ein Abstract und Stichworte zur Verfügung. Für einen Teil der Veröffentlichungen könnte auch über die disziplinäre Zugehörigkeit des Lieferanten der Informationen auf den fachlichen Inhalt der Arbeit geschlossen werden. Um ein einheitliches Vorgehen zu gewährleisten, wurde auf die Stichworte zurückgegriffen, die bei

99,5% der Einträge angegeben sind. Bei knapp 42% der Arbeiten fehlt hingegen ein Abstract, der Titel der Publikationen ist häufig nicht aussagekräftig. Die Zahl der angegebenen Stichworte variiert von einem Stichwort bis zu knapp 50, durchschnittlich sind 8 bis 9 Stichworte zu einer Veröffentlichung vorhanden. Nach einer Häufigkeitsauszählung für die einzelnen Stichworte wurde die weitere Untersuchung auf diejenigen beschränkt, die in mindestens 2 Promille aller Veröffentlichungen verwendet wurden. Mit dieser Einschränkung fielen ca. 2.000 Veröffentlichungen aus der Analyse heraus. Von den ursprünglich knapp 32.000 verschiedenen Stichworten verblieben noch 4.000, die – soweit möglich – den inhaltlichen Klassifikationen des IZ Sozialwissenschaften (vgl. Tab. 3.1.1) zugeordnet wurden. Begriffe mit allgemeiner, zeitlicher oder regionaler Bedeutung blieben dabei unberücksichtigt. Jede Veröffentlichung aus FIS-Bildung wurde der oder denjenigen Klassifikationen zugeordnet, denen die meisten Stichworte beigeordnet wurden. Analog wurde mit den Projekten aus FORIS anhand der dort verwendeten Stichworte verfahren, um beide Datenbanken in Beziehung setzen zu können. Auf diese Art war es möglich, gut 58% der Projekte der Bildungsforschung eindeutig zu klassifizieren, die anderen sind zwei oder mehreren Klassifikationen zugeordnet. Das Vorgehen ist also mit einigen Unschärfen behaftet, wegen der großen Datenmenge und der begrenzten Zeit war dies aber die einzige Möglichkeit, um überhaupt zu inhaltlichen Aussagen zu kommen.

Von den 113.119 Veröffentlichungen in FIS-Bildung mit berücksichtigten Stichworten konnten 79% vorrangig Themen der Erziehungswissenschaft (bei 50% wurden ausschließlich Stichworte zur Erziehungswissenschaft identifiziert), knapp 12% vorwiegend Themen der Soziologie und 5% der Psychologie zugeordnet werden. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Klassifikationen sind mit 36% Arbeiten zur Didaktik am stärksten vertreten, dann folgen mit 18% Arbeiten zu allgemeinen theoretischen oder historischen Fragestellungen. Etwa 15% der erfassten Arbeiten beschäftigen sich mit der allgemeinbildenden Schule (Primarbereich 5%, Sekundarbereich 9%), jeweils knapp 12% mit tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Eine zahlenmäßig eher untergeordnete Rolle spielen Arbeiten zu sonderpädagogischen Fragen und zum Elementarbereich mit 4% bzw. 2% der Veröffentlichungen zu erziehungswissenschaftlichen Themen. Der Vergleich der Verteilung der Inhalte von Bildungsforschungsprojekten und Veröffentlichungen, der nur für bestimmte Themen möglich ist (vgl. Tab. 4.2), zeigt für einige Themen (Makroebene des Bildungssystems, Unterricht und Didaktik, Schulbereich) einen höheren Anteil an Veröffentlichungen als es dem Anteil entsprechender Projekte in FORIS entspricht, zu anderen Gebieten (Berufsbildung, Lehrende und Lernende) wird weniger veröffentlicht als es nach dem Anteil der Themen an den Forschungsprojekten in FORIS zu erwarten wäre. Als Ursache kann vermutet werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Veröffentlichungen und der Art des Forschungsprojektes sowie der forschenden Einrichtung besteht. Denkbar sind aber auch Schwerpunkte der Literaturerfassung bei FIS-Bildung, die eher an Praxisinteressen und Fragen der administrativen Steuerung des Bildungssystems orientiert sind und die forschungsorientierte Literatur ergänzen. Obwohl die Daten für diese Vermutungen einige Hinweise geben, lassen sie sich mit den aufbereiteten Daten nicht schlüssig belegen. Interessant wäre in diesem Zu-

sammenhang ein (im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu leistender) Vergleich der in FORIS angegebenen Literaturverweise mit den Angaben in FIS-Bildung im Hinblick auf die Fragestellung, welche aus Bildungsforschungsprojekten resultierenden Veröffentlichungen sich nicht in FIS-Bildung wiederfinden bzw. welche Veröffentlichungen (nach Inhalt und Autor/Institution) nicht aus in FORIS gemeldeten Projekten hervorgegangen sind.

Tabelle 4.2: *Prozentuale Verteilung von Projekten und Veröffentlichungen der Bildungsforschung zu ausgewählten Forschungsgebieten (Mehrfachnennungen)*

Hauptklassifikation des IZ Sozialwissenschaften	Projekte in FORIS	Veröffentlichungen in FIS-Bildung
Makroebene des Bildungssystems	3,2	11,8
Elementarbereich	2,0	1,7
Schulbereich	12,1	14,3
Tertiärer Bereich	12,9	11,0
Quartärer Bereich	28,0	11,2
Unterricht, Didaktik	22,5	37,9
Lehrende, Erziehende, Lernende	9,4	4,5
Sonderpädagogik	5,7	3,9
Anzahl insgesamt	2.751	94.762

Quelle: FORIS und FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung (vgl. Tab. 3.1.2)

Auffällig sind noch einige Merkmale der analysierten Veröffentlichungen, die quer zu den in Tab. 4.2. unterschiedenen Forschungsgebieten liegen: Knapp 10% aller betrachteten Veröffentlichungen befassen sich mit Methodenfragen, fast 6% thematisieren Neue Medien. Bei jeder 6. Arbeit wurden regionale Bezüge festgestellt, tatsächlich dürften noch deutlich häufiger regionale Fragestellungen eine Rolle spielen, da Stichworte nur dann ausgewertet wurden, wenn mindestens 0,2 % (ca. 250) der Arbeiten ein bestimmtes Stichwort aufwiesen und die Nennung kleiner Regionen seltener zu erwarten ist.

Für Publikationen in den verschiedenen Forschungsgebieten werden unterschiedliche Dokumentarten bevorzugt. So erscheinen Publikationen zu allgemeinen Themen der Erziehungswissenschaft, zur Makroebene des Bildungssystems sowie zum tertiären und quartären Bildungsbereich deutlich häufiger als Monographien als Arbeiten zum Primar- und Sekundarbereich, zu Unterricht und Didaktik oder auch zur Sonderpädagogik, die überdurchschnittlich häufig als Zeitschriftenaufsätze veröffentlicht werden (vgl. Tab. 4.3), wobei es sich bei einem Drittel der Zeitschriftenaufsätze zur Didaktik um Unterrichtsmaterialien handelt.

Auf die verwendete Forschungsmethodik lässt sich aus den Angaben in FIS-Bildung nur in Ausnahmefällen schließen, in weniger als 10% der Einträge sind in Titel, Stichworten oder Abstract die in FORIS und SOLIS verwendeten Methodenbegriffe zu finden. Am häufigsten treten die Begriffe ‚empirisch‘, ‚Experiment‘, ‚Befragung‘, ‚Beobachtung‘ und ‚Fallstudie‘ (in dieser Reihenfolge) auf. Insgesamt sind die Angaben aber zu uneinheitlich und unvollständig, um damit schlüssige Aussagen zu ermöglichen.

Tabelle 4.3: Veröffentlichungen der Bildungsforschung nach Forschungsgebieten (Mehrfachnennungen) und Dokumentart

Forschungsgebiet	Publikationen	Monographie	Monographicauszug	Zeitschriftenartikel
Soziologie	13.321	25,7	11,7	62,5
Psychologie	5.598	21,2	4,5	74,3
Arbeitsmarktforschung	2.794	26,2	11,3	62,5
Berufsforschung	30	16,7	26,7	56,7
Erziehungswissenschaft allgemein	16.239	27,3	15,4	57,3
Makroebene des Bildungswesens	11.219	27,2	9,5	63,3
Elementarbereich	1.574	24,7	2,2	73,1
Primarbereich	4.712	11,4	0,6	88,1
Sekundarstufe I	7.076	9,6	1,3	89,0
Sekundarstufe II	569	26,9	1,1	72,1
sonstiges Schulbereich	2.831	28,9	7,0	64,0
Tertiärer Bereich	10.393	28,3	11,8	59,9
Quartärer Bereich	10.580	24,4	16,5	59,0
Unterricht, Didaktik	31.870	13,9	3,5	82,6
sonstiges Erziehungswissenschaft	19.668	21,9	6,6	71,5
Erziehungswissenschaft insgesamt	88.988	20,5	7,6	71,9
sonstiges	22.984	23,5	9,0	67,4
Gesamt	115.565	22,1	8,0	70,0

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

4.2 Publikationen von Erziehungswissenschaftler/innen im Bereich Bildungsforschung

4.2.1 Datenquelle und Vorgehensweise

Das Material aus FIS-Bildung liefert keine Informationen über die institutionelle Anbindung der publizierenden Personen (im Gegensatz zur Forschungsdatendank des IZ FORIS). Deshalb wird eine Zuordnung der Personen zu den Institutionen der Bildungsforschung benötigt. Für die Bildungsforscher insgesamt, die sich auf die verschiedensten Disziplinen inner- und außerhalb von Hochschulen verteilen, gibt es keine solche Datei. Eine Möglichkeit, Bildungsforscher zu identifizieren, wäre gewesen, alle diejenigen auszuwählen, die in der Datenbank FORIS als Leiter oder Bearbeiter von Projekten der Bildungsforschung vertreten sind. Ein solches Vorgehen hätte nur den durch Projekte produktiven Teil der Forschung abgebildet, der Personenbestand von Institutionen würde nur unvollständig erfasst. Zudem besteht die Möglichkeit, dass bestimmte Bereiche der Bildungsforschung zwar stark publizieren aber selten in FORIS vertreten sind, – weil sie ihre Projekte nicht melden oder Einzelarbeiten gar nicht als Projekte deklariert werden. Deshalb wurde nach einer von FORIS völlig unabhängigen Informationsquelle zum Personenbestand der Bildungsforscher gesucht.

Für den Bereich der Erziehungswissenschaft konnte die Personendatei des Adressbuches der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE,

Stand Oktober 2003) als Brücke verwendet werden. Dieser Datensatz ist mit gewissen Unzulänglichkeiten behaftet, da die Informationen bis auf die Mitglieder der DGfE sowohl bezüglich eines Ersteintrages als auch der laufenden Aktualisierung (die hier nicht entscheidend ist, da die Auswertung der Veröffentlichungen ab 1998 erfolgt) auf dem Selbsteintrag der betreffenden Personen bzw. Institutionen beruhen. Über die Autorennamen wurden die in FIS-Bildung erfassten Veröffentlichungen den Personen und damit auch Institutionen der Adressdatei zugeordnet. Dieses Vorgehen (welches das einzig praktikable war, um die Daten überhaupt auswerten zu können) birgt in verschiedener Hinsicht Quellen für Unschärfen. Da die Personendatei nur einen Zeitpunkt (Oktober 2003) wiedergibt, aber die Veröffentlichungen über einen Zeitraum von fünf Jahren betrachtet werden, kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Autoren nicht den Institutionen zugeordnet wird, denen sie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung angehörten, sondern ihren derzeitigen Arbeitsorten, was dazu führen kann, dass Institutionen, die publikationsstarke Forscher hervorbringen gegenüber solchen, die diese anwerben, bei der Bewertung benachteiligt werden. Um nicht mit verschiedenen Personaldateien für einzelne Jahre arbeiten zu müssen, wird bei der Auswertung des Datenmaterials davon ausgegangen, dass sich diese durch Ortswechsel entstehenden falschen Zuordnungen von Publikationen ausgleichen. Weitestgehend ausgeschlossen werden kann durch intensivste Überprüfungen, dass durch unterschiedliche Schreibweisen von Namen oder Vornamen bzw. durch Abkürzungen des Vornamens Personen nicht zugeordnet werden konnten. Es bleibt ein – wegen der eigenen aufwändigen manuellen Nacharbeitung der Daten als gering einzuschätzender – Fehler, der z.B. durch Namensänderung, doppelte Namen oder Tippfehler bedingt ist. Problematischer ist der Fehler, der durch fehlende Personen im Adressbuch der DGfE auftritt.

Für die universitäre Erziehungswissenschaft ist zumindest die Zahl der erfassten Wissenschaftler im Abgleich mit der Hochschulstatistik einigermaßen plausibel. Anhand einiger Stichproben wurde festgestellt, dass junge Wissenschaftler teilweise jedoch noch fehlen. Die außeruniversitäre Erziehungswissenschaft wird nicht vollständig erfasst. Es fehlen z.B. für die Bildungsforschung so wesentliche Institutionen wie das MPI für Bildungsforschung in Berlin oder die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover vollständig in der Adressdatei der DGfE, so dass für diesen Bereich mit der verwendeten Datengrundlage keine umfassenden Analysen möglich sind bzw. nur selektiv Aussagen zu den Institutionen getroffen werden können, deren Mitglieder in der verwendeten Personendatei zu finden sind. Ein Versuch, diese Datengrundlage zu ergänzen wurde wegen des immensen Aufwandes nicht unternommen.³² Teile der folgenden Analyse, die sich nur auf Personen stützt, die im Adressbuch der DGfE vertreten sind, wurden bereits veröffentlicht (Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004).

³² In einer ersten Abschätzung konnte festgestellt werden, dass ca. 2.400 Personen mit mehr als 8000 Veröffentlichungen in FIS-Bildung – davon ca. 1.000 (über die Institution der sie angehören) der Erziehungswissenschaft zugehörig – durch die Nutzung der Personendaten in der Forschungsdatenbank FORIS zusätzlich identifiziert werden könnten.

4.2.2 Ergebnisse

Für die Analyse der Publikationstätigkeit wurden alle Meldungen bis Oktober 2003 berücksichtigt. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Auswertung und Erfassung der in die Dokumentation aufzunehmenden Bücher, Zeitschriften- und Sammelbandbeiträge für die berücksichtigten Jahrgänge abgeschlossen war und der Ausschnitt der Bildungsforschung aus der gesamten Publikationstätigkeit von Erziehungswissenschaftlern im wesentlichen sehr gut dokumentiert ist. Insbesondere in Bezug auf Publikationen in ausländischen Zeitschriften muss allerdings mit einer Untererfassung gerechnet werden.

In die Untersuchung wurden alle Autorenschaften sowie die Herausgeber-schaft, Bearbeitung und Übersetzung von Monographien einbezogen. Dabei wurde nur die Anzahl der Veröffentlichungen berücksichtigt. Veröffentlichungen mit mehreren Autoren erscheinen folglich mehrfach.³³ Absicht der Analyse ist es zu erfassen, in welchem Umfang Erziehungswissenschaftler mit Veröffentlichungen zur Bildungsforschung in Erscheinung treten. Kritische Einwände gegen dieses quantifizierende Vorgehen sind aus unserer Sicht nur bedingt berechtigt: „Auch wenn mit einigem Recht immer wieder das Argument „Masse ist nicht Klasse“ zu bedenken gegeben wird, herrscht doch weitgehend Einigkeit darüber, dass für größere Untersuchungseinheiten – Institute, Einrichtungen, Disziplinen oder gar Länder (aber explizit nicht für einzelne Personen) – die Zahl der veröffentlichten wissenschaftlichen Schriften einen belastbaren Anhaltspunkt der Produktivität dort tätiger Wissenschaftler gibt“ (DFG 2003, S.112).

Tabelle 4.4: Im Fachinformationssystem Bildung verzeichnete publizierende Erziehungswissenschaftler an Universitäten (einschl. PH und GHS) 1998-2002

Personen nach Art der Veröffentlichungen	Professoren ¹		Mitarbeiter ²	
	absolut	in %	absolut	in %
Personen insgesamt	918	100,0	1.560	100,0
Personen mit Veröffentlichungen insgesamt	728	79,3	876	56,2
als Herausgeber oder Bearbeiter etc.	355	38,7	196	12,6
als Autor insgesamt	700	76,3	853	54,7
als Buchautor	353	38,5	367	23,5
In Sammelbänden	387	42,2	291	18,7
In pädagogischen Zeitschriften	590	64,3	680	43,6

1 einschließlich apl. Professoren

2 einschließlich Emeriti

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

Von den personell identifizierten Veröffentlichungen entfallen knapp 92% auf die universitäre Erziehungswissenschaft (einschl. PH, GHS). Etwa 80 Prozent der Professoren (einschließlich apl. Professoren) und mehr als die Hälfte der wis-

³³ Durchschnittlich hatten die zugeordneten Veröffentlichungen 1,1 Autoren. Weniger als 2 % der Veröffentlichungen haben mehr als 2 Autoren (max. 12 Autoren). Es wurden keine Gewichtungen nach Art der Veröffentlichung oder der Zahl der Autoren vorgenommen.

senschaftlichen Mitarbeiter (einschließlich Emeriti) der universitären Erziehungswissenschaft erscheinen 1998 bis 2002 mit Veröffentlichungen im Fachinformationssystem Bildung (vgl. Tab. 4.4). Zu den Mitarbeitern ohne Veröffentlichungen gehören neben solchen, die sich auf die Lehre konzentrieren (Studienräte im Hochschuldienst und LfbA) auch junge Mitarbeiter auf Qualifikationsstellen.

Die am meisten verbreitete Publikationsform ist auch innerhalb der universitären Erziehungswissenschaft der Zeitschriftenaufsatz, allerdings etwas weniger dominant als bei allen Veröffentlichungen zur Bildungsforschung (70%). Der Zeitschriftenaufsatz wurde von 64 Prozent der Professoren und 44 Prozent der wissenschaftlichen Mitarbeiter gewählt. Danach folgt bei Professoren nicht mehr – wie noch im Untersuchungszeitraum 1993-1997 (vgl. Weishaupt/Merkens 2000) – die Veröffentlichung eines Buches als Autor (nur noch 39% der Professoren), sondern von Sammelbandbeiträgen (42%) (vgl. Tab. 4.4). Die Autorenschaft von Büchern ging bei Professoren im Vergleich zum letzten Untersuchungszeitraum um fünf Prozent zurück. Durchschnittlich entfallen 6,7 Veröffentlichungen auf einen Professor und 2,3 Veröffentlichungen auf einen Mitarbeiter. Allerdings sind im Vergleich zum vorigen Untersuchungszeitraum (vgl. Weishaupt/Merkens 2000) weniger Personen (vgl. auch Baumert/Roeder 1990b, S. 77) für das Gros der Veröffentlichungen verantwortlich. Nur knapp 12 Prozent der Professoren der Erziehungswissenschaft haben 50 Prozent der erfassten Veröffentlichungen verfasst.

Die Professoren der Erziehungswissenschaft nach Art und Anzahl der Veröffentlichungen enthält Tabelle 4.5. Etwa die Hälfte (53%) aller Veröffentlichungen von Professoren sind Zeitschriftenaufsätze, 14 % Monographien und 19 % Beiträge in Sammelbänden. Damit weichen unsere bibliometrischen Befunde – u.a. vermutlich bedingt durch die Nichtgewichtung bei Publikationen mit mehreren Autoren – von dem Ergebnis des CHE im Rahmen seines Forschungsrankings der universitären Erziehungswissenschaft ab, das 45 % Zeitschriftenveröffentlichungen, 23 % Monographien und 31 % Sammelbandbeiträge ermittelte (CHE 2005). Von den Zeitschriftenpublikationen entfallen etwas mehr als 40% auf Aufsätze in den 38 „führenden“ Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft. Der Indikator ‚Publikationen in führenden Zeitschriften‘ geht von der Annahme aus, dass Beiträge dadurch, dass sie in bestimmten Zeitschriften erscheinen, schon einer wissenschaftlichen Bewertung unterlagen und eine hohe wissenschaftliche Qualität besitzen. Ein zentrales Problem ist hierbei die Bewertung der Zeitschriften. Die von uns ausgewählten Zeitschriften (in denen ca. 10% aller Zeitschriftenbeiträge in FIS-Bildung erscheinen) zeigt Tabelle 4.8 am Ende dieses Kapitels; es ist aber davon auszugehen, dass relevante Zeitschriften einzelner Teildisziplinen von Experten dieser Disziplinen anders beurteilt werden. Eine valide Beurteilung der Zeitschriftenqualität könnte die Grundlage für weitergehende Bewertungen von Publikationen darstellen – etwa mit dem SSCI (der wegen weitestgehend fehlender Zeitschriften der deutschen Erziehungswissenschaft kaum von Nutzen ist) vergleichbare Zitationsanalysen.

Tabelle 4.5: Anzahl und Art der im Fachinformationssystem Bildung dokumentierten Veröffentlichungen von Professoren der Erziehungswissenschaft an Universitäten in den Publikationsjahren 1998-2002 – ohne Didaktiker

Anzahl der Veröffentlichungen	Professoren als Herausgeber		Professoren als Autor	
	absolut	in %	absolut	in %
0	563	61,3	218	23,7
1	167	18,2	117	12,7
2	94	10,2	111	12,1
3	41	4,5	72	7,8
4	23	2,5	50	5,4
5	10	1,1	40	4,4
6-10	17	1,8	156	16,9
11-20	3	0,3	108	11,8
über 20	0	0,0	46	5,0

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

Die Darstellung der Veröffentlichungspraxis im Ländervergleich in Tabelle 4.6 zeigt sowohl deutliche Differenzen im Anteil des erziehungswissenschaftlichen Hochschulpersonals, das veröffentlicht, als auch Unterschiede in der Zahl der Veröffentlichungen. Es ist kaum zu entscheiden, ob landesspezifische Besonderheiten Ursache dieser Disparitäten sind. Auch Ost-West-Unterschiede sind nicht erkennbar, wenn man davon absieht, dass in vier der fünf neuen Länder der Anteil der publizierenden Professoren über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die stets unter dem Mittel liegenden Werte Baden-Württembergs lassen sich den dort bestehenden Pädagogischen Hochschulen zuschreiben. Im Unterschied zum vorherigen Untersuchungszeitraum fällt auf, dass im Ländervergleich der Anteil der Professoren mit Veröffentlichungen mit dem Anteil der publizierenden Mitarbeiter in negativer Beziehung steht ($r = -0.39$), im Vergleich zwischen den Hochschulen lässt sich kein signifikanter Zusammenhang mehr feststellen ($r = -0.03$).

Publikationen von außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung lassen sich lediglich für 771 Autoren- und 107 Herausgeberschaften identifizieren, die sich 149 Personen aus 86 Institutionen zuordnen lassen. Damit sind nur 52% der in der Adressdatei der DGfE vertretenen außeruniversitären Erziehungswissenschaftler im FIS-Bildung vertreten. Diese sind mit durchschnittlich 5,9 Veröffentlichungen fast so produktiv wie die Universitätsprofessoren (was auf eine möglicherweise selektive Personenauswahl hindeutet).

Die hier vorgestellten Analysen zur Publikationshäufigkeit innerhalb der (auch außeruniversitären) Bildungsforschung weisen methodisch – und damit auch im Ergebnis – folgende Unterschiede zu den im CHE-Hochschulranking Erziehungswissenschaft 2004 veröffentlichten Angaben (vgl. Berghoff/Federkeil/Giebisch/Hachmeister/Müller-Böling 2005) auf:

Zunächst umfasst die hier vorliegende Analyse mit dem Zeitraum 1998-2002 ein Jahr mehr als die des CHE, die sich auf 1999-2002 bezieht. Bei den hier vorliegenden Analysen wurden die Personen institutionell über das Adressverzeichnis der DGfE zugeordnet (alle in diesem Verzeichnis aufgelisteten Professoren an erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen/Instituten unabhängig von deren Größe wurden einbezogen), das CHE verwendete eine durch die Dekanate der Fachberei-

che mit mehr als drei Professoren aktuell abgeglichene Datei. Der Hauptunterschied im Vorgehen besteht allerdings wohl darin, dass das CHE die Publikationen nach Länge, Autorenzahl und Kernzeitschriften gewichtet hat (Berghoff/Federkeil/Giebisch/Hachmeister/Müller-Böling/Siekermann 2005). Die Liste von Kernzeitschriften, die das CHE uns zur Verfügung stellte, stimmt mit der von uns verwendeten (vgl. Tab. 4.8) in 22 Zeitschriften überein.

Nachdem die Gewichtung des CHE an unserer Auswertung nachvollzogen wurde, ergibt sich zwischen den Gesamtpunktzahlen bezogen auf den Vergleich von 40 Universitäten eine Korrelation von 0.87. Die Punktwerte des CHE liegen durchweg deutlich höher, was auf eine andere Personenauswahl zurückzuführen sein dürfte. Ohne die Gewichtung der Publikationen korreliert die Zahl der Publikationen je Professor mit .64³⁴

³⁴ Eine ähnliche Korrelation (0.68) ergab sich bereits bei einem früheren Vergleich. In der Publikation, in der diese Auswertungen berichtet werden (Weishaupt/Preuschhoff 2002, S. 12-13) ist versehentlich ein falscher Wert angegeben.

Tabelle 4.6: Veröffentlichungen der Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter der universitären Erziehungswissenschaft 1998-2002 nach Ländern

Bundesland	Professoren				Wissenschaftliche Mitarbeiter etc.			insgesamt
	Veröffentlichungen insgesamt	Anteil Professoren mit Veröffentlichungen.	Veröffentlichungen je Professor	Veröffentlichungen. in ausgewählten Fachzeitschriften je Professor	Veröffentlichungen wiss. Mitarbeiter	Anteil wiss. Mitarbeiter mit Veröffentlichungen	Veröffentlichungen je Mitarbeiter mit Veröffentlichungen.	Anteil Zeitschriftenveröffentlichungen
Schleswig-Holstein	94	84,2	5,9	1,3	42	35,3	3,5	52,2
Hamburg	584	82,7	9,4	1,7	208	64,2	6,1	48,2
Niedersachsen	666	75,2	7,6	1,3	371	55,7	4,5	62,0
Bremen	158	69,6	9,9	1,4	57	77,8	4,1	46,5
Nordrhein-Westfalen	1.274	75,9	9,0	1,4	809	60,2	4,1	49,4
Hessen	477	81,4	8,4	1,4	307	52,5	4,8	58,9
Rheinland-Pfalz								
Saarland	381	88,9	9,5	1,9	242	57,0	4,0	51,8
Baden-Württemberg	441	68,8	5,7	1,0	328	48,3	4,0	58,9
Bayern	649	87,3	9,4	2,2	437	59,5	4,0	57,4
Berlin	522	73,7	9,3	1,2	323	58,2	4,1	47,1
Brandenburg	114	100,0	7,1	1,3	90	47,7	4,3	50,5
Mecklenburg-Vorpommern	29	71,4	5,8	0,7	37	55,6	3,7	40,0
Sachsen	274	86,5	8,6	1,3	107	58,2	3,3	50,7
Sachsen-Anhalt	269	96,8	9,0	1,3	152	56,6	3,5	56,3
Thüringen	214	91,7	9,7	1,8	129	52,2	3,6	36,4
Deutschland	6.146	79,3	8,4	1,4	3.639	56,2	4,2	53,0

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

Tabelle 4.7: Veröffentlichungen in Zeitschriften 1998 bis 2002 nach Häufigkeit

Zeitschriftentitel	Anzahl Beiträge	Anteil an allen Zeitschriftenver- öffentlichungen	
		in v.H.	kumuliert
DUZ : Das unabhängige Hochschulmagazin	1.422	1,8	1,8
Grundschule	1.040	1,3	3,0
Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklen- burg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin	1.038	1,3	4,3
Schulmagazin 5 bis 10	839	1,0	5,4
Grundschulunterricht	808	1,0	6,4
HTW Praxis	746	0,9	7,3
Praxis Geographie	673	0,8	8,1
The Physics teacher	664	0,8	8,9
Pädagogik	650	0,8	9,7
Geographie heute	609	0,8	10,5
Grundschulmagazin	598	0,7	11,2
Unterricht Biologie	584	0,7	12,0
Forschung & Lehre	580	0,7	12,7
Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen	563	0,7	13,4
Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	558	0,7	14,1
Geographische Rundschau	555	0,7	14,7
Zusammen	550	0,7	15,4
Die Grundschulzeitschrift	544	0,7	16,1
Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht	513	0,6	16,7
Praxis Schule 5 – 10	508	0,6	17,4
Didaktik der Physik – Vorträge	504	0,6	18,0
Fremdsprachenunterricht	504	0,6	18,6
Förderschulmagazin	503	0,6	19,2
Zur Didaktik der Physik und Chemie	479	0,6	19,8
Schulverwaltung. Ausgabe Bayern	462	0,6	20,4
Schulverwaltung. Ausgabe Baden-Württemberg	448	0,6	20,9
Spektrum der Wissenschaft	425	0,5	21,5
Klein & groß	422	0,5	22,0
Kunst + Unterricht	419	0,5	22,5
Schulverwaltung. Ausgabe Hessen	411	0,5	23,0
Sport-Praxis	410	0,5	23,5
Katechetische Blätter	407	0,5	24,0
Naturwissenschaften im Unterricht. Chemie	403	0,5	24,5
Sache, Wort, Zahl	401	0,5	25,0
Schulverwaltung. Ausgabe Rheinland-Pfalz und Saarland	397	0,5	25,5
Geschichte lernen	384	0,5	26,0
Praxis Geschichte	383	0,5	26,5
Erziehungskunst	381	0,5	26,9
Sportpädagogik	380	0,5	27,4
Computer + Unterricht	374	0,5	27,9
Schulverwaltung. Ausgabe Schleswig-Holstein, Ham- burg und Bremen	370	0,5	28,3
Mathematik lehren	357	0,4	28,8
Zeitschrift für Pädagogik	339	0,4	29,2
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis	337	0,4	29,6

Tabelle 4.7: Veröffentlichungen in Zeitschriften 1998 bis 2002 nach Häufigkeit (Fortsetzung)

Zeitschriftentitel	Anzahl Beiträge	Anteil an allen Zeitschriftenver- öffentlichungen	
		in v.H.	kumuliert
Zeitschrift für Heilpädagogik	336	0,4	30,0
Praxis Deutsch	333	0,4	30,4
International journal of science education	332	0,4	30,8
PÄD-Forum	329	0,4	31,2
Naturwissenschaften im Unterricht. Physik	321	0,4	31,6
Unterrichten mit Geographie aktuell	311	0,4	32,0
Lernchancen	311	0,4	32,4
Medien praktisch	304	0,4	32,8
Erziehung und Unterricht	287	0,4	33,1
Lehren und lernen	286	0,4	33,5
Der Deutschunterricht	283	0,3	33,8
Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch	282	0,3	34,2
Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule	279	0,3	34,5
Universitas. Deutsche Ausgabe	275	0,3	34,9
DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung	274	0,3	35,2
Berufsbildung	274	0,3	35,6
Kindergarten heute	272	0,3	35,9
Praxis Grundschule	269	0,3	36,2
Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch	269	0,3	36,6
Adults learning	269	0,3	36,9
Medien-Impulse	267	0,3	37,2
Christlich-pädagogische Blätter	267	0,3	37,6
Physik in der Schule	266	0,3	37,9
Schul-Management	265	0,3	38,2
Sterne und Weltraum	264	0,3	38,5
Pädagogische Führung	258	0,3	38,9
Die Neue Hochschule	257	0,3	39,2
Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis	256	0,3	39,5
Informationen für die Beratungs- und Vermittlungs- dienste der Bundesanstalt für Arbeit	254	0,3	39,8
Pädagogische Rundschau	251	0,3	40,1
Praxis der Naturwissenschaften. Chemie	251	0,3	40,4
Medien + Erziehung	246	0,3	40,7
Deutschunterricht	243	0,3	41,0
Zeitschrift für Pädagogik und Theologie	242	0,3	41,3
Geschichte in Wissenschaft und Unterricht	238	0,3	41,6
Informationen zur Deutschdidaktik	237	0,3	41,9
Die Deutsche Schule	237	0,3	42,2
Astronomie + Raumfahrt im Unterricht	236	0,3	42,5
Theorie und Praxis der Sozialpädagogik	236	0,3	42,8
Musik in der Schule	236	0,3	43,1
Entwurf	233	0,3	43,4
Praxis der Naturwissenschaften. Physik	233	0,3	43,7
Praxis der Mathematik	230	0,3	43,9
Praxis des neusprachlichen Unterrichts	230	0,3	44,2
Die Deutsche Schule	237	0,3	42,2

Tabelle 4.7: Veröffentlichungen in Zeitschriften 1998 bis 2002 nach Häufigkeit (Fortsetzung)

Zeitschriftentitel	Anzahl Beiträge	Anteil an allen Zeitschriftenver- öffentlichungen	
		in v.H.	kumuliert
Astronomie + Raumfahrt im Unterricht	236	0,3	42,5
Theorie und Praxis der Sozialpädagogik	236	0,3	42,8
Musik in der Schule	236	0,3	43,1
Entwurf	233	0,3	43,4
Praxis der Naturwissenschaften. Physik	233	0,3	43,7
Praxis der Mathematik	230	0,3	43,9
Praxis des neusprachlichen Unterrichts	230	0,3	44,2
Deutsche Jugend	229	0,3	44,5
GdWZ : Grundlagen der Weiterbildung	228	0,3	44,8
Paedagogica historica	228	0,3	45,1
Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie	227	0,3	45,4
Die neue Sonderschule	223	0,3	45,6
Geographie und Schule	223	0,3	45,9
DVV-Magazin Volkshochschule	223	0,3	46,2
Erwachsenenbildung	220	0,3	46,5
Das Baugerüst	220	0,3	46,7
Mathematik in der Schule	218	0,3	47,0
Unsere Jugend	218	0,3	47,3
Bulletin Jugend & Literatur	218	0,3	47,5
RU : Ökumenische Zeitschrift für den Religionsun- terricht	214	0,3	47,8
Panorama	213	0,3	48,1
Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch	212	0,3	48,3
Lernwelten	210	0,3	48,6
Lernende Schule	207	0,3	48,8
Recht der Jugend und des Bildungswesens	205	0,3	49,1
Religionsunterricht an höheren Schulen	203	0,3	49,3
Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule	201	0,2	49,6
Gewerkschaftliche Bildungspolitik	201	0,2	49,8
Neue Praxis	200	0,2	50,1
Unterrichten, erziehen	200	0,2	50,3

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

Tabelle 4.8: Anteil der für die Erziehungswissenschaft als führend ausgewählten Zeitschriften an den Zeitschriftenveröffentlichungen in FIS-Bildung

Titel	Beiträge insgesamt	Anteil an allen Zeitschriftenveröffentlichungen	kumuliert Anteil	Anteil an allen Zeitschriftenveröffentlichungen universitärer Erziehungswissenschaftler	kumuliert Anteil	Anteil der universitären Erziehungswissenschaft an allen Autoren
Grundschule	1.040	1,3	1,3	3,9	3,9	20,2
Pädagogik	650	0,8	2,1	3,4	7,3	28,2
Computer + Unterricht	374	0,5	2,6	0,6	7,9	8,0
Zeitschrift für Pädagogik	339	0,4	3,0	3,1	11,0	49,9
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis	337	0,4	3,4	0,5	11,5	7,4
Zeitschrift für Heilpädagogik	336	0,4	3,8	1,6	13,1	26,2
Erziehung und Unterricht	287	0,4	4,2	0,3	13,3	4,9
DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung	274	0,3	4,5	1,8	15,2	35,8
Pädagogische Rundschau	251	0,3	4,8	2,1	17,3	45,0
Die Deutsche Schule	237	0,3	5,1	1,6	18,8	35,9
Deutsche Jugend	229	0,3	5,4	0,3	19,2	7,4
Paedagogica historica	228	0,3	5,7	0,6	19,8	15,4
Erwachsenenbildung	220	0,3	5,9	0,9	20,7	22,3
Recht der Jugend und des Bildungswesens	205	0,3	6,2	0,5	21,2	13,7
Hessische Blätter für Volksbildung	191	0,2	6,4	0,9	22,2	26,7
Bildung und Erziehung (Köln)	181	0,2	6,7	0,7	22,9	21,0
Neue Sammlung	180	0,2	6,9	1,2	24,1	35,0
Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik	170	0,2	7,1	1,8	25,8	55,9
Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik	156	0,2	7,3	1,8	27,6	62,2
GdWZ : Grundlagen der Weiterbildung	155	0,2	7,5	1,9	29,5	64,5
Hörgeschädigtenpädagogik	151	0,2	7,7	0,1	29,6	5,3
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	151	0,2	7,8	1,5	31,2	55,0
International review of education	141	0,2	8,0	0,1	31,3	4,3
Behindertenpädagogik	137	0,2	8,2	0,5	31,8	20,4
European journal of education	137	0,2	8,4	0,2	32,0	6,6
ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik	134	0,2	8,5	0,5	32,5	20,9
Die Berufsbildende Schule	117	0,1	8,7	0,3	32,8	13,7

Tabelle 4.8: Anteil der für die Erziehungswissenschaft als führend ausgewählten Zeitschriften an den Zeitschriftenveröffentlichungen in FIS-Bildung (Fortsetzung)

Titel	Beiträge insgesamt	Anteil an allen Zeitschriftenveröffentlichungen	kumuliert Anteil	Anteil an allen Zeitschriftenveröffentlichungen universitärer Erziehungswissenschaftler	kumuliert Anteil	Anteil der universitären Erziehungswissenschaft an allen Autoren
Psychologie in Erziehung und Unterricht	111	0,1	8,8	0,4	33,2	19,8
Heilpädagogische Forschung	102	0,1	8,9	0,3	33,5	15,7
ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation	102	0,1	9,1	0,6	34,1	30,4
Empirische Pädagogik	100	0,1	9,2	0,7	34,7	37,0
Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie	99	0,1	9,3	0,3	35,0	14,1
Unterrichtswissenschaft	95	0,1	9,4	0,9	36,0	53,7
Zeitschrift für pädagogische Psychologie	86	0,1	9,5	0,2	36,2	15,1
Comparative education review	75	0,1	9,6	0,5	36,7	38,7
Tertium comparationis	51	0,1	9,7	0,6	37,3	62,7
Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften	39	0,0	9,7	0,1	37,4	10,3
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie	33	0,0	9,8	0,0	37,4	3,0

Quelle: FIS-Bildung Datenbank, eigene Auswertung

5. Standortanalysen zur projektbezogenen Bildungsforschung (Ursula Schulzeck)

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Situation der Bildungsforschung im Überblick behandelt. Nachfolgend soll diese Übersicht um standortspezifische Auswertungen ergänzt werden, um lokale Profile zu erkennen. Zunächst wird auf die Forschungsintensität und die thematischen Schwerpunkte der Projektforschung in der Bildungsforschung nach Hochschulstandorten und den Standorten außeruniversitärer Bildungsforschung eingegangen. Dann wird der Frage nachgegangen, ob sich die Standorte auch hinsichtlich der methodischen Schwerpunkte und der Finanzierungsformen der Bildungsforschung unterscheiden. Dann werden speziell noch einmal erziehungswissenschaftliche Projekte in ihrer Verteilung auf die universitären Standorte analysiert.

5.1 Intensität und inhaltliche Schwerpunkte

Nach Auswertung der Projektdatenbank FORIS erweist sich Bildungsforschung vornehmlich als Hochschulforschung (vgl. Tab. 3.1.3). Nach der Zahl der in den Jahren 1998 bis 2002 durchgeführten Projekte (vgl. Abb. 5.1) sind die Universitäten Frankfurt und Leipzig mit je 146 Projekten im Bereich der Bildungsforschung die forschungsintensivsten Universitäten, gefolgt von der Universität Kassel, der Universität Koblenz-Landau (beide Standorte zusammen), der Humboldt-Universität Berlin und der Universität München mit je mehr als 100 Projekten. Die Hälfte der Hochschul-Bildungsforschung findet an 21 Universitäten statt, wobei neben den großen Standorten Berlin, Frankfurt, München und Hamburg eine Konzentration in Nordrhein-Westfalen zu verzeichnen ist. Unter den 21 Universitäten mit der größten Anzahl von durchgeführten (und an FORIS gemeldeten) Projekten befinden sich vier in den neuen Bundesländern (Leipzig, Halle, Jena und Dresden).

Die an der Bildungsforschung beteiligten Disziplinen (erfasst über die Ausrichtung der forschenden Einrichtung) haben an den einzelnen Standorten ein sehr unterschiedliches Gewicht (vgl. Abb. 5.1). Während die Erziehungswissenschaft z.B. an den Standorten Hamburg, Bremen, München, Dortmund, Münster sowie in Niedersachsen und in den neuen Bundesländern die universitäre Bildungsforschung dominiert, tragen in Baden-Württemberg und Hessen eher die anderen Disziplinen zur Bildungsforschung bei. Entsprechend der Stärke der Disziplinen unterscheiden sich i.d.R. auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Projekte eines Standortes (vgl. Abb. 5.2). Da aber der Anteil von Forschung, die nicht unmittelbar zum Kern der jeweiligen Disziplin gehört, sehr groß ist (Projekte von Erziehungswissenschaftlern z.B. eine nicht unter den Oberbegriff Erziehungswissenschaft fallende inhaltliche Hauptklassifikation besitzen während es Projekte von Psychologen mit einer solchen gibt), korrespondieren die Abbildungen 5.1 und 5.2 zwar stark miteinander, sind aber keinesfalls identisch.

An zehn Universitäten wird durchschnittlich mit mehr als zehn Projekten pro Jahr zu erziehungswissenschaftlichen Inhalten geforscht, deutlich die meis-

ten Projekte waren hierzu an der Universität Leipzig angesiedelt. Mindestens drei soziologische Bildungsforschungsprojekte wurden nur an zwei Universitäten durchgeführt (FU Berlin, U Bielefeld). Zu psychologischen Inhalten wurden mit durchschnittlich 10 Projekten je Jahr mit Abstand die meisten Bildungsforschungsprojekte an der Universität Frankfurt durchgeführt, weitere neun Universitäten folgen mit jeweils mindestens 5 Projekten. Zur Arbeitsmarktforschung tragen die Universitäten Bremen und Frankfurt mit besonders vielen Projekten bei (vgl. Tab 5.1).

Für die nach der inhaltlichen Hauptklassifikation des IZ Sozialwissenschaften als erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Forschungsgebiete (vgl. Tab. 3.1.1) gibt Abbildung 5.3 für die universitäre Forschung (aller an der Bildungsforschung beteiligter Disziplinen) eine detaillierte Übersicht, in der auch die Gewichte der unterschiedenen Forschungsgebiete sowie die Breite der Forschung an den Standorten deutlich werden. Am weitesten verbreitet ist die Forschung zur Didaktik, sie ist an 66 (von 77) Universitäten mit Projekten zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsgebieten angesiedelt. Mit 61 Universitätsstandorten ist außerdem die Forschung zum Quartären Bildungsbereich und zur Berufsbildung sowie zum Tertiären Bildungsbereich nahezu überall stark vertreten. Ähnlich weit gestreut ist die Forschung zur Makroebene des Bildungswesens (60 Standorte). Forschung zum allgemeinbildenden Schulwesen ist an zwei Dritteln der Universitätsstandorte (52) vertreten, Forschung zum Elementarbereich nur noch an einem Viertel der Standorte. An 20 der 77 Universitäten wurden in den Jahren 1998 bis 2002 mindestens je zwei Projekte zu mindestens sechs der in Abbildung 5.3 dargestellten Themenbereiche durchgeführt, an 17 Universitäten beschränkt sich die Forschung auf ein oder zwei der unterschiedenen Bereiche.

Die Universität Frankfurt gehört bei sechs der in Tab. 5.1 aufgeführten Themengebiete der Bildungsforschung zu den Institutionen mit den meisten Forschungsprojekten und ist damit – nach der Anzahl der Projekte, nicht nach deren Bedeutung für die Bildungsforschung – die Institution mit der breitesten Schwerpunktsetzung in der Bildungsforschung.

In mehreren Themenbereichen mit jeweils vielen Projekten wird außerdem geforscht an den Universitäten Bremen, Koblenz-Landau, Leipzig (jeweils vier Themenbereiche, in denen die Universität zu den stärksten gehört) sowie der Universität Bielefeld und der Humboldt-Universität Berlin (je drei Bereiche). Die Abbildung 5.4 zeigt den Anteil der Universitätsstandorte an der (Universitäts-) Forschung zu ausgewählten Themen.

Tabelle 5.1: Forschungseinrichtungen (FE) mit mindestens fünf Projekten zu einer inhaltlichen Klassifikation im Zeitraum 1998 bis 2002

Inhalte ¹	Hochschulen		außeruniv. FE		Forschungsinstitutionen mit den meisten Projekten ²
	E	P	E	P	
Familiensoziologie	4	22	2	12	Ifb Bamberg, U Bielefeld, U Bremen
Jugendsoziologie	4	31	2	20	DJI, FU Berlin, U Bielefeld,
Allgemeines EZW	2	16		0	HU Berlin, U Koblenz-Landau
Makroebene des Bildungssystems	19	128	2	17	DIPF, U Erfurt, U Essen-Duisburg
Primarbereich	7	43		0	U Dortmund, U Münster, PH Schwäbisch-Gmünd
Sekundarstufe II	2	13		0	U Bremen, HU Berlin
Tertiärer Bereich	18	132	2	26	U Kassel, HIS, U Koblenz-Landau (HoF)
Quartärer Bereich, Berufsbildung	35	337	10	133	Bfz, U Bremen, BIBB
Unterricht, Didaktik	36	339	2	16	U Leipzig, U Frankfurt, U Münster
Lehrende, Erziehende, Lernende	6	35		0	U München, U Frankfurt, U Gießen, U Kassel, U Koblenz-Landau
Sonderbereiche der Pädagogik	2	12		0	U Leipzig, U der Künste Berlin
Sonderpädagogik	9	77		0	U Leipzig, U Halle-Wittenberg, U Dortmund
Allgemeine Psychologie	23	198		0	U Frankfurt, U Würzburg, U Gießen, U Heidelberg
Persönlichkeitspsychologie	3	22		0	U Frankfurt, HU Berlin, U Mainz
Entwicklungspsychologie	9	68		0	U Potsdam, U Frankfurt, U Jena, U Köln
Sozialpsychologie	21	195		0	U Leipzig, U Bielefeld, U Jena
Psychologische Diagnostik und Beratung	3	17		0	
Arbeitsmarktforschung	9	60	9	108	IAB, ZEW, U Frankfurt
Berufsforschung	11	89	2	23	U Bremen, U Dresden, bfz
Sozialwesen, Sozialplanung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik	27	199	9	80	DJI, U Koblenz-Landau, U Tübingen
Insgesamt	2.033		418		

E = Anzahl Einrichtungen, P = Anzahl Projekte

¹ Für diejenigen Inhalte, die im Vergleich zur Tab. 3.1.1 in dieser Übersicht fehlen, gibt es kein Forschungsinstitut, welches die Mindestzahl von 5 Projekten im betrachteten Zeitraum erbringt. Forschung zu diesen Themen ist entweder kaum vorhanden (Lehre und Studium) oder sehr breit gestreut (Sekundarstufe I).

² Es sind jeweils die drei ersten Institutionen angegeben, bei gleicher Projektzahl alle Einrichtungen mit der entsprechenden Anzahl.

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Abbildung 5.1: Zentren universitärer Bildungsforschung nach Disziplin der forschenden Einrichtung

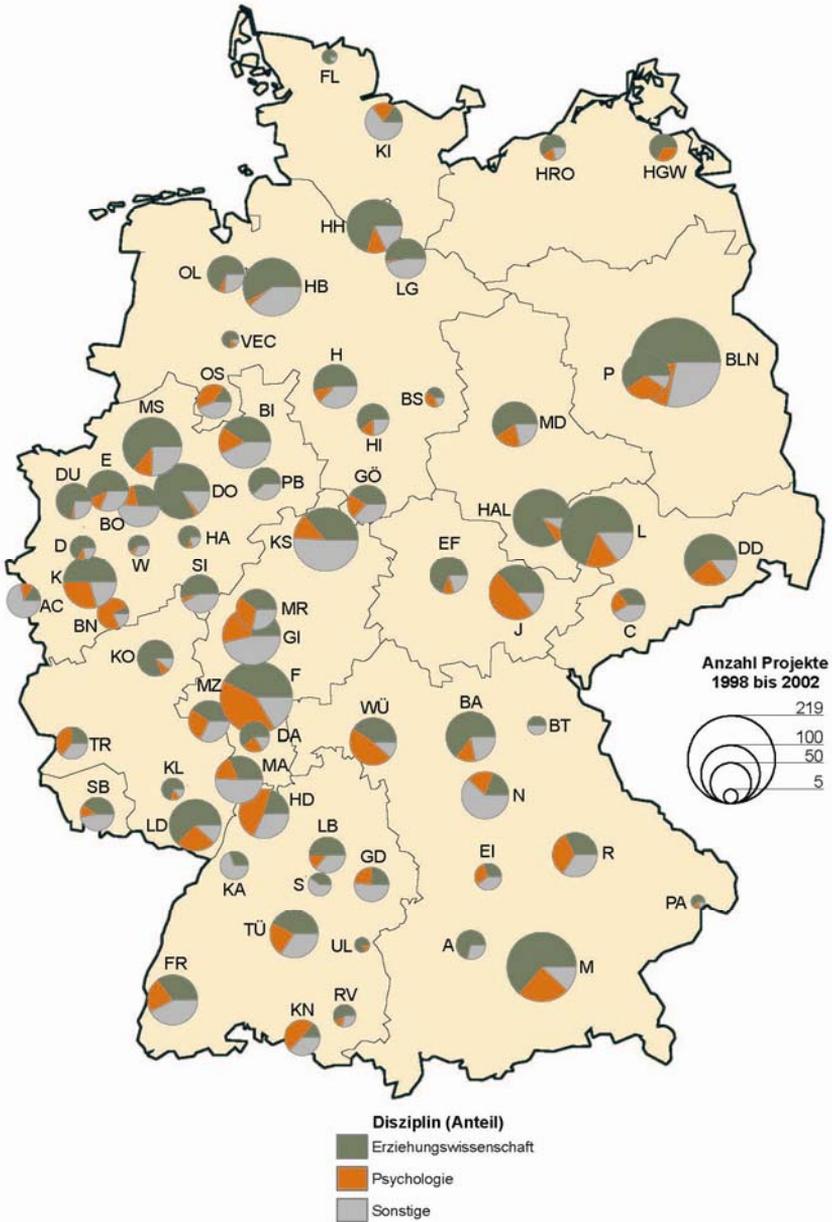


Abbildung 5.2: Zentren universitärer Bildungsforschung nach inhaltlicher Klassifikation der Projekte 1998 bis 2002

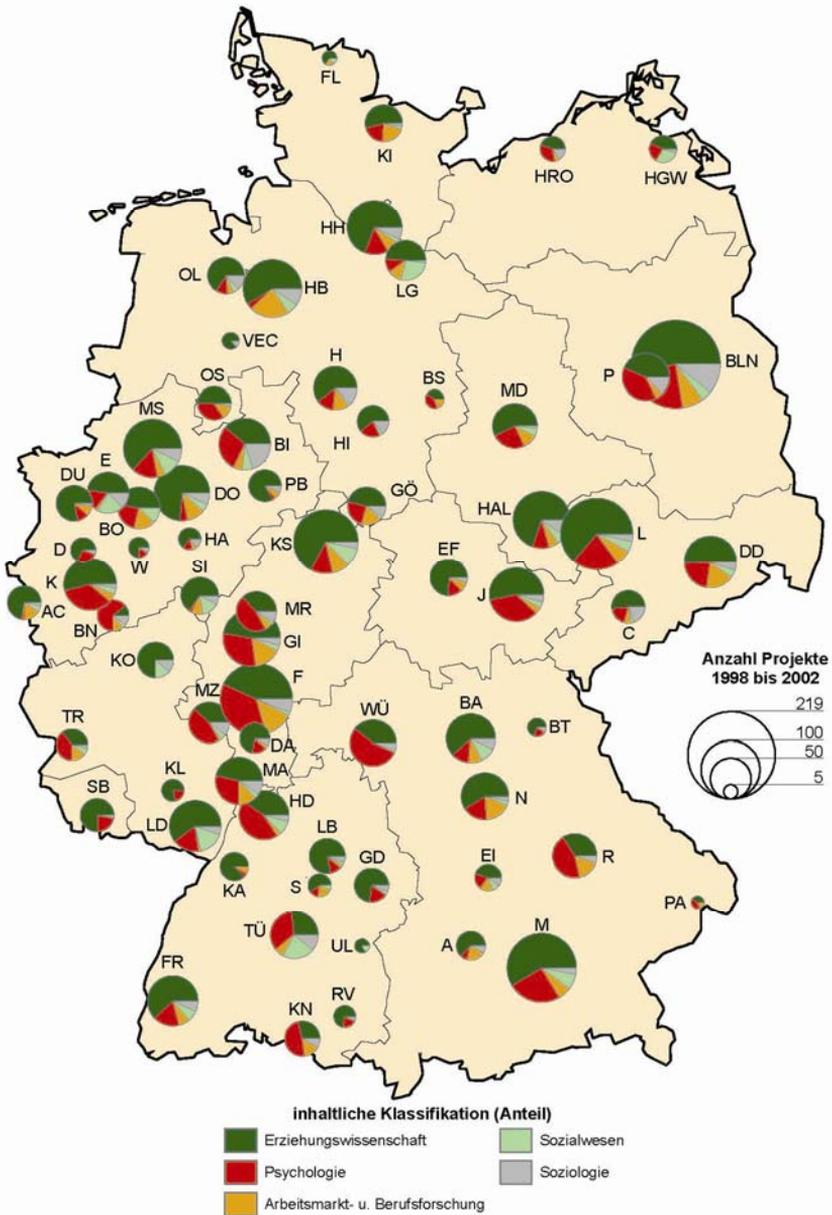


Abbildung 5.3: Zentren der universitären Bildungsforschung nach ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten (Projekte 1998 bis 2002)

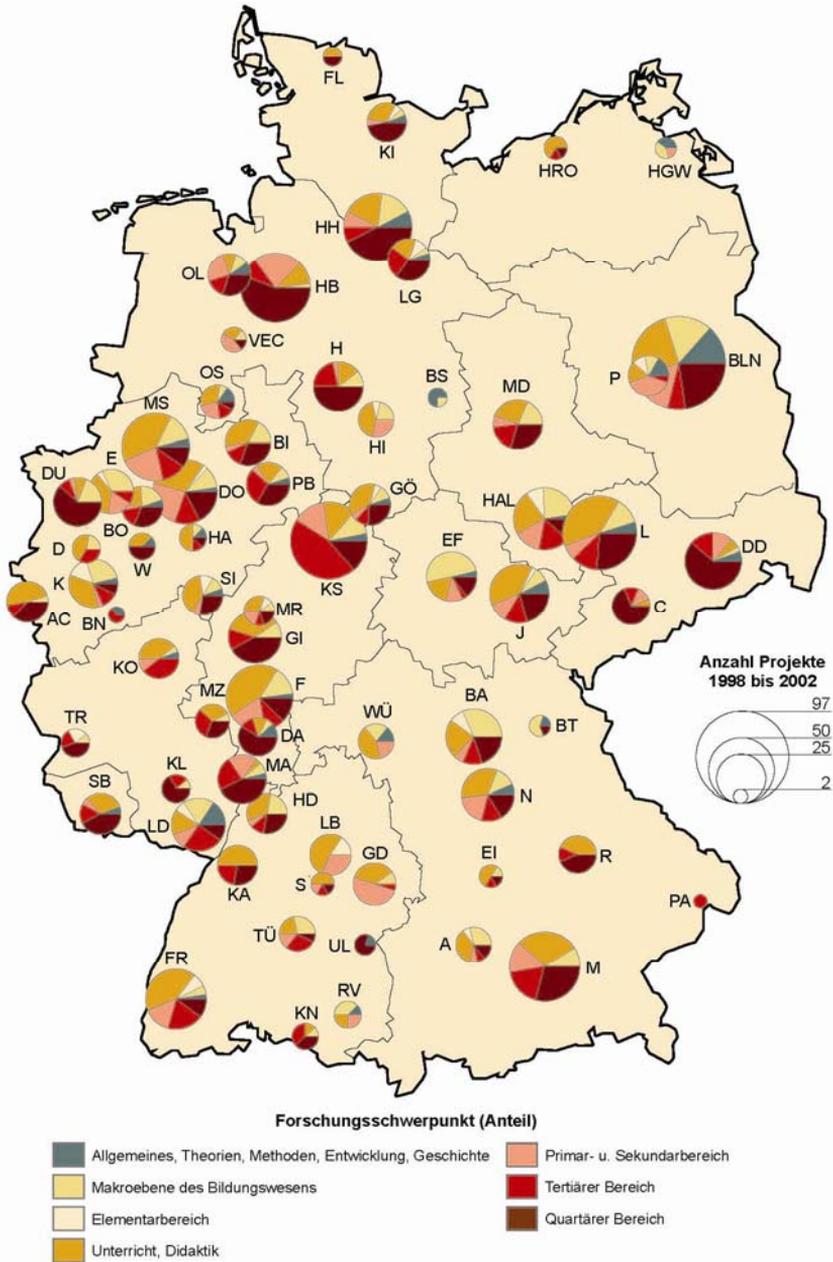
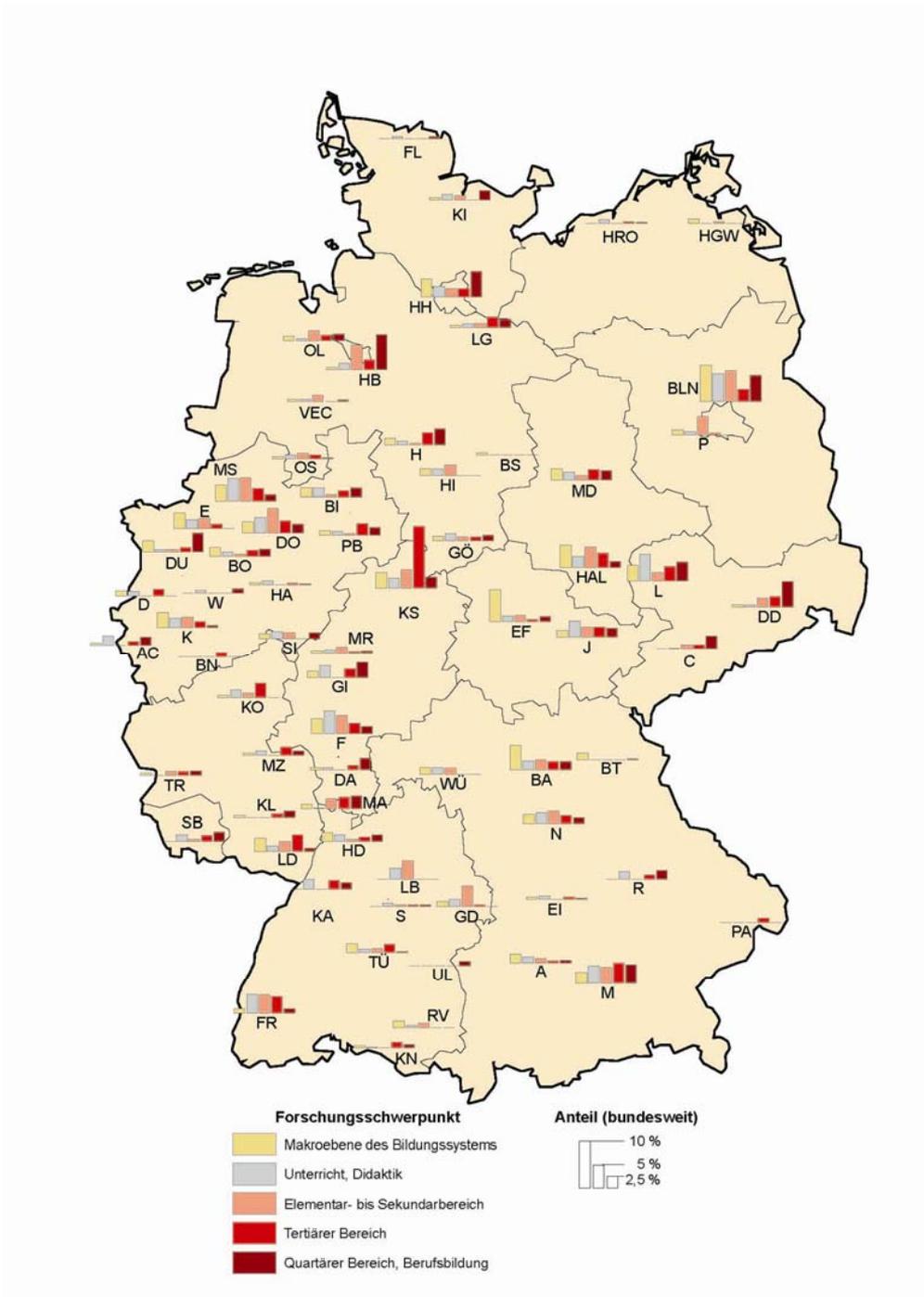


Abbildung 5.4: Zentren universitärer Bildungsforschung nach ihrem Anteil an den Projekten von Universitäten zu ausgewählten Inhalten 1998 bis 2002



An den außeruniversitären Standorten der Bildungsforschung lassen sich inhaltliche Schwerpunkte – gemäß der Zielsetzung der verschiedenen Forschungsinstitute – deutlicher identifizieren. Tabelle 5.1 zeigt die Zahl der Institutionen, die im Durchschnitt jedes Jahr mindestens ein Projekt zu einem Thema durchgeführt haben, somit dieses Thema als Schwerpunkt bearbeiten, sowie die Anzahl der von diesen Institutionen bearbeiteten Projekte. Bis auf die Arbeitsmarktforschung, die von außeruniversitären Forschungseinrichtungen dominiert wird, überwiegt in allen anderen Bereichen die Hochschulforschung. Zu vielen erziehungswissenschaftlichen Themen (außer zur Makroebene des Bildungswesens, zum tertiären und quartären Bildungsbereich und zur Berufsbildung) findet keine nennenswerte Forschung außerhalb von Hochschulen (vgl. Abb. 5.3 und Abb. 5.5) statt, während andere Forschungsbereiche in großen Teilen durch außeruniversitäre Einrichtungen wie das DIPF in Frankfurt oder das DJI in München abgedeckt werden.

5.2 Methodische Schwerpunkte und Finanzierung

Die Untersuchung methodischer Aspekte der Bildungsforschung an den einzelnen Standorten universitärer und außeruniversitärer Bildungsforschung beschränkt sich auf eine Differenzierung zwischen angewandter und theoretischer (einschließlich historischer) Forschung und es wird analysiert, in welchem Umfang die Projekte empirisch angelegt sind.

Für 74 der Universitätsstandorte, die zur Bildungsforschung beitragen, sind in der FORIS-Datenbank die Methoden der Projekte klassifiziert. Die Spannweite ist jeweils sehr groß (vgl. Abb. 5.6), sie reicht von Universitäten ohne angewandte Forschung bis zu einem Anteil von zwei Dritteln (Universität Flensburg) angewandter Forschungsprojekte und von keinem theoretischen Projekt bis zu einem Anteil von 43% theoretischer Projekte (PH Freiburg). Es besteht – wie zu erwarten – ein negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil von angewandter und theoretischer Forschung (-0.26). Die Forschungsproduktivität insgesamt (hier: Anzahl der Forschungsprojekte) korreliert leicht mit der bevorzugten Forschungsmethode. An großen Universitäten mit vielen Forschungsprojekten wird eher auch angewandte Bildungsforschung betrieben (0.12) während der Anteil theoretischer Projekte mit der Zahl der Gesamtprojekte eher sinkt (-0.19). An allen Universitäten werden empirische Bildungsprojekte durchgeführt, hier reicht die Spannweite von einem Anteil empirischer Projekte von 20% (Universität der Künste Berlin) bis zu 91% (TU München). Der Anteil empirischer Forschung korreliert leicht positiv mit der Gesamtzahl der Projekte. Ein Zusammenhang zwischen dem Anteil angewandter und empirischer Forschung konnte nicht festgestellt werden.

Abbildung 5.5: Zentren außeruniversitärer Bildungsforschung nach inhaltlicher Klassifikation der Projekte 1998 bis 2002

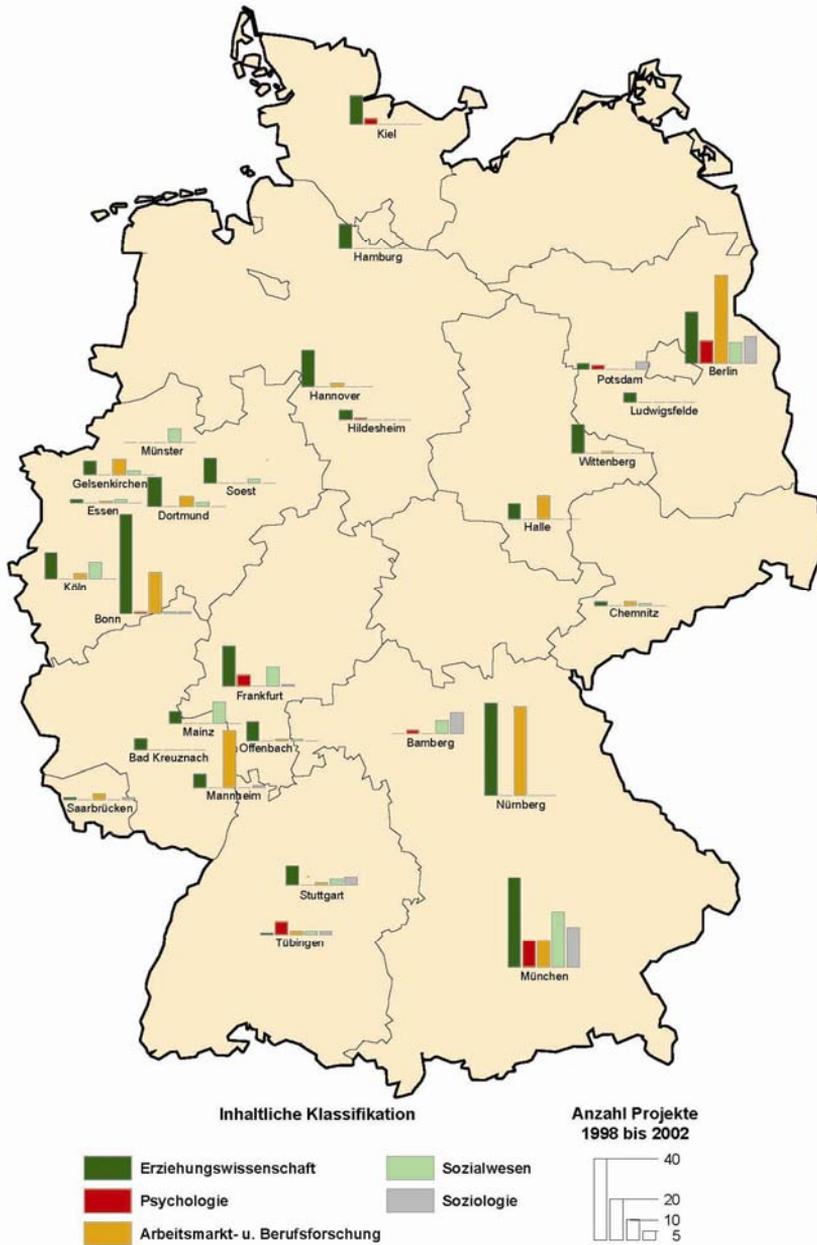
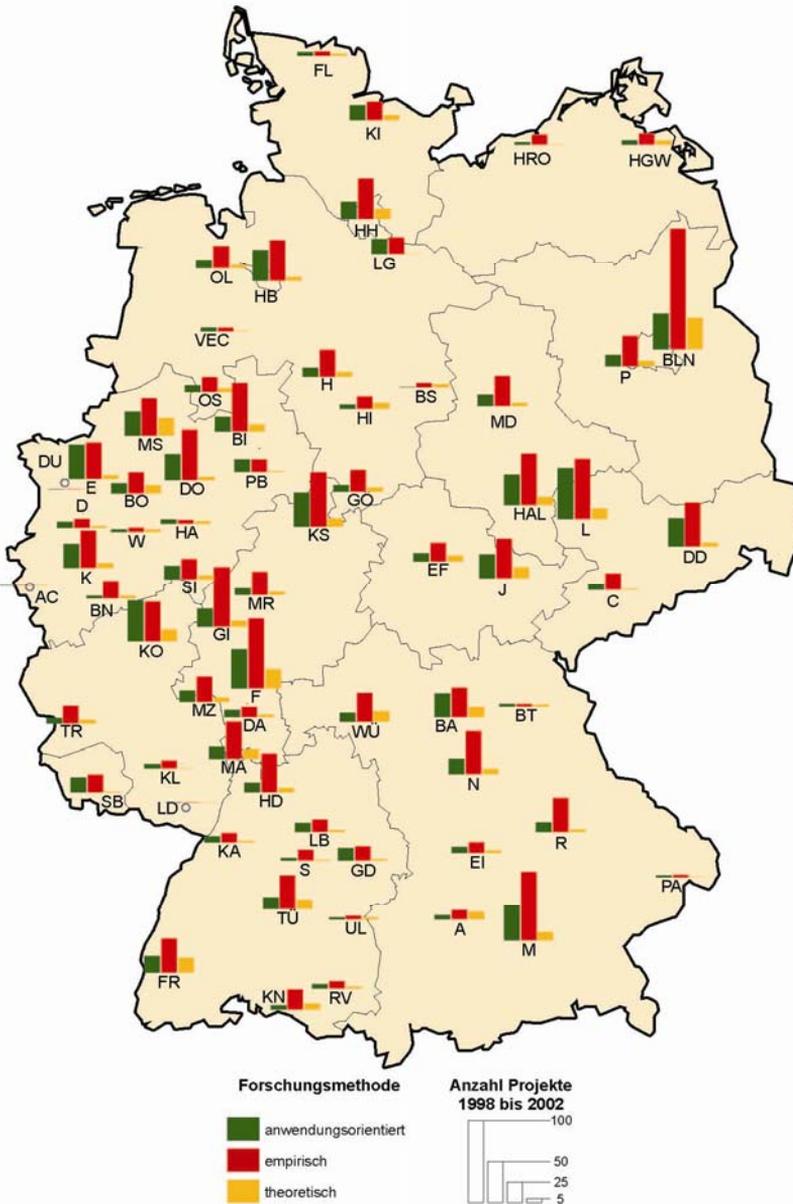


Abbildung 5.6: Zentren universitärer Bildungsforschung nach der Zahl der Projekte nach Forschungsmethode 1998 bis 2002



An den Universitätsstandorten sind in den Jahren 1998 bis 2002 1.681 Drittmittelförderungen zu verzeichnen (Die Zahl der geförderten Projekte ist wegen der Doppelzählung von Kooperationen von zwei oder mehr Universitäten etwas geringer). An der Hälfte der Universitäten beträgt die Förderquote mindestens 50%, d.h. mehr als die Hälfte der gemeldeten Projekte sind Drittmittelprojekte. Niedrig ist der Anteil an Drittmittelprojekten an den Pädagogischen Hochschulen (weniger als ein Drittel), besonders hoch ist er, mit mehr als drei Vierteln der gemeldeten Projekte, an den Universitäten Flensburg, Ulm und Chemnitz. Es ist zu vermuten, dass in einigen Fällen die Daten nicht von den Universitäten gemeldet wurden, so hat z.B. die Universität Augsburg im Bereich der Bildungsforschung nur eine Förderquote von 8%.

Tabelle 5.2: Förderung der Bildungsforschung an Universitäten in den Bundesländern nach Förderern im Zeitraum 1998 bis 2002

Bundesland	Anzahl Förderungen	Bund	gemeinnützig (ohne DFG)	DFG	Land/Kommunen	Stiftung	Mischfinanzierung	sonstige Finanzierer
Bayern	181	10,5	4,4	53,6	8,8	13,3	4,4	5,0
Baden-Württemberg	216	7,9	1,4	52,8	18,1	7,9	4,6	7,4
Hessen	227	6,6	2,2	36,6	31,3	10,6	6,2	6,6
Niedersachsen	132	10,6	3,0	34,8	13,6	21,2	7,6	9,1
Nordrhein-Westfalen	298	8,4	3,0	36,2	19,8	11,7	8,4	12,4
Rheinland-Pfalz	87	5,7	2,3	36,8	26,4	5,7	10,3	12,6
Saarland	17	23,5	0,0	47,1	0,0	5,9	11,8	11,8
Schleswig-Holstein	12	16,7	8,3	16,7	8,3	16,7	0,0	33,3
Alte Flächenländer	1.170	8,6	2,7	41,9	19,4	9,1	11,6	6,7
Brandenburg	34	5,9	2,9	73,5	8,8	2,9	2,9	2,9
Mecklenburg-Vorpommern	17	0,0	0,0	47,1	11,8	23,5	5,9	11,8
Sachsen	99	15,2	2,0	31,3	24,2	4,0	13,1	10,1
Sachsen-Anhalt	77	2,6	1,3	29,9	44,2	13,0	5,2	3,9
Thüringen	57	1,8	1,8	49,1	21,1	12,3	7,0	7,0
Neue Länder	284	7,0	1,8	40,5	26,4	7,0	9,2	8,1
Berlin	122	13,1	2,5	49,2	3,3	18,0	4,1	9,8
Bremen	63	14,3	0,0	23,8	17,5	1,6	15,9	27,0
Hamburg	42	14,3	2,4	52,4	2,4	7,1	16,7	4,8
Stadtstaaten	227	13,7	1,8	42,7	7,0	13,7	11,5	9,7
insgesamt	1.681	9,0	2,4	41,8	18,9	11,2	7,3	9,3

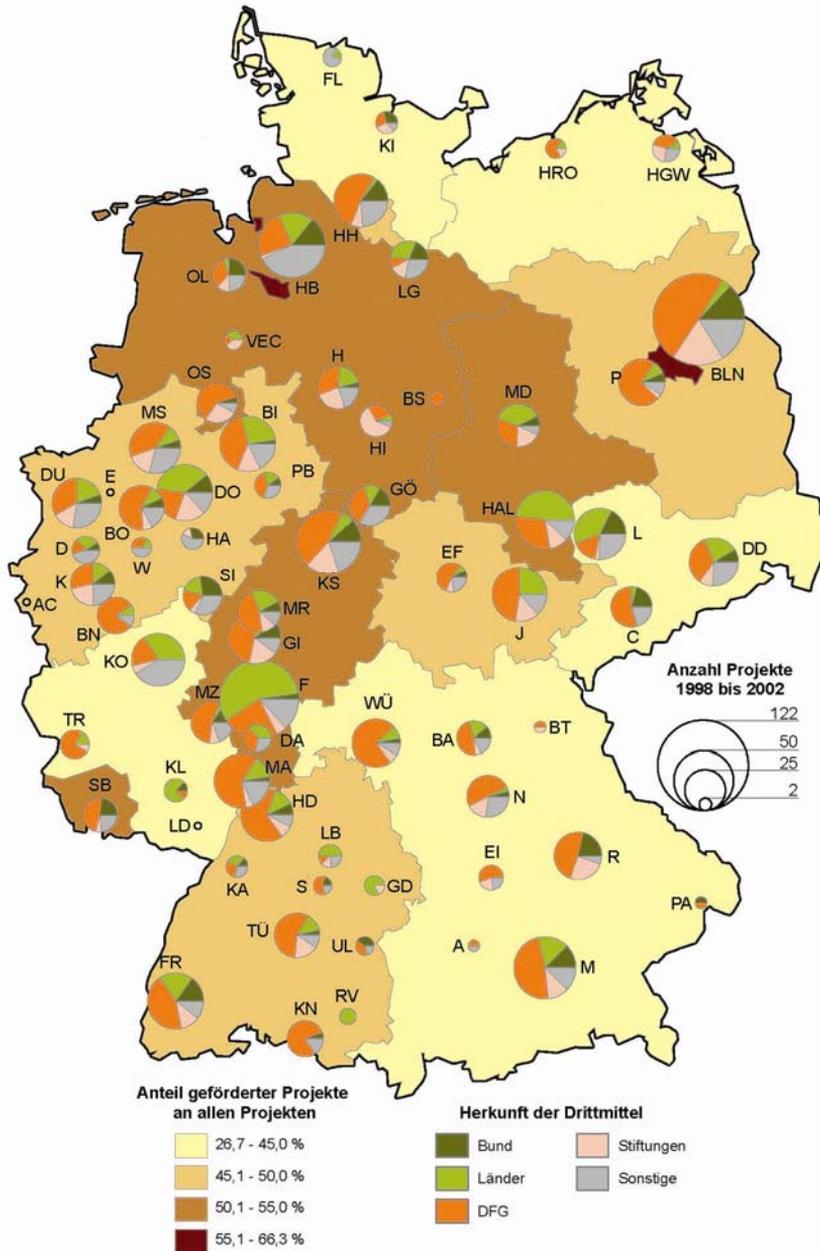
Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Zwischen den Bundesländern variiert die Drittmittelfinanzierung von Projekten zur Bildungsforschung an Universitäten stark. Insbesondere der Anteil des jeweiligen Landes an der Projektförderung, der wegen fehlender Informationen zur Höhe der Förderung nur anhand der Zahl der geförderten Projekte gemessen werden kann (vgl. Tab. 5.2), ist sehr unterschiedlich. Dies Ergebnis lässt sich als Hinweis darauf verstehen, dass einzelne Länder über Förderprogramme

die Bildungsforschung unmittelbar an die Bildungsentwicklung im Lande anknüpfen, während andere Länder diese Chance weniger nutzen. Die Spannweite reicht von keinem ausschließlich durch das Land geförderten (und FORIS gemeldeten) Projekt im Saarland bis zu einem Landesanteil von 44% in Sachsen-Anhalt. Projekte, die von mehreren Geldgebern gefördert werden, sind in Tab. 5.2 in der Spalte Mischfinanzierung zusammen gefasst. In den neuen Ländern ist der Anteil der Landesförderung tendenziell höher als in den alten Flächenländern, wobei sehr große Unterschiede zwischen den Ländern zu verzeichnen sind. Der Anteil von der DFG geförderter Projekte variiert kaum zwischen alten und neuen Ländern, allerdings sehr stark zwischen den einzelnen Ländern. So werden den Universitäten in Brandenburg, Bayern und Baden-Württemberg zu einem weit höheren Anteil Bildungsforschungsprojekte aus DFG-Mitteln finanziert als denen in Schleswig-Holstein und Bremen (vgl. Tab. 5.2).

Zwischen den einzelnen Hochschulen sind die Unterschiede in der Art der Förderung noch deutlich größer als zwischen den Ländern, es gibt sowohl Universitäten mit hundertprozentiger DFG-Förderung, als auch solche mit hundertprozentiger Landesförderung (Anteil an den geförderten Projekten (vgl. Abb. 5.7). Besonders hoch ist der Grad der Landesförderung bei den wissenschaftlichen Hochschulen mit einem hohen Anteil anwendungsorientierter Forschung, der stark negativ mit dem Anteil an DFG-Förderungen (-0.59) korreliert.

Abbildung 5.7: Zentren universitärer Bildungsforschung Finanzierung der Drittmittelprojekte 1998 bis 2002



5.3 Lokale Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Projekte (Margret Kraul³⁵)

Ergänzend zu der allgemeinen Betrachtung der Bildungsforschung in den einzelnen Forschungsgebieten/Themenbereichen soll nochmals ausführlicher die Verteilung der erziehungswissenschaftlichen Projekte auf die einzelnen Universitäten analysiert werden. Gibt es Standorte, die ein bestimmtes Forschungsprofil im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung aufweisen, in dem sie sich durch Qualität und Quantität auszeichnen? Um dies beantworten zu können, haben wir zunächst die 78 Standorte auf die Anzahl der von ihnen jeweils angegebenen Forschungsprojekte³⁶ hin befragt. Dabei fällt an erster Stelle die ungleiche Verteilung ins Auge: Die Hälfte aller angegebenen Projekte entfallen auf nur zwölf Standorte (Tabelle 5.3), die restlichen Projekte verteilen sich auf 66 Standorte, die damit durchschnittlich jeweils nur 10 Projekte aufweisen.

Betrachten wir die ersten acht Standorte mit mindestens 4% aller Projekte genauer, so handelt es sich einmal um besonders große Standorte mit vielen Professuren in der Erziehungswissenschaft: Berlin (drei Universitäten), Hamburg, Dortmund, München.

Tabelle 5.3: Standorte der erziehungswissenschaftlichen Projekte (nach Häufigkeit)¹

Standorte	Projekte	
	Anzahl	in v.H. aller Projekte
Berlin	85	6
Leipzig	79	6
München	62	5
Halle	59	4
Kassel	58	4
Dortmund	50	4
Frankfurt/M.	50	4
Hamburg	50	4
Münster	46	3
Köln	46	3
Bremen	45	3
Bamberg	36	3
alle Standorte	1.371	100

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Von den Standorten mittlerer Größe, die sich – laut FORIS – in der Gruppe der ersten acht Universitäten finden, weisen die Universitäten Halle/Saale und

³⁵ unter Mitarbeit von Natalia Hefele

³⁶ Da die Auswertung nur auf dem FORIS-Datensatz beruht, der seinerseits von eigenen Angaben der Forscher an einzelnen Standorten abhängig ist, ist eine standortbezogene Auswertung problematisch. Im Abgleich mit anderen Untersuchungen zur Forschungslage (vgl. Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004) ist zu vermuten, dass von einzelnen Standorten nur äußerst unvollständige Angaben eingegangen sind. Hinzu kommt, dass durch die Begrenzung auf die FORIS-Klassifikation Bildungsforschung/Erziehungswissenschaft alle jene Projekte unberücksichtigt geblieben sind, die in anderen Hauptklassifikationen erscheinen.

Kassel als Spezifikum ein Forschungszentrum auf, dem eine Reihe von Projekten angelagert ist.³⁷

Tabelle 5.4: Erziehungswissenschaftliche Projekte nach thematischen Schwerpunkten und Anzahl der Standorte

Thematische Schwerpunkte	Standorte	
	Anzahl	in v.H.
institutionenbezogen		
Elementarbereich	22	28
Primarbereich	32	41
Sekundarstufe I	18	23
Sekundarstufe II	24	31
besondere Schulformen	9	12
Berufsbildung	55	71
Hochschule, Fachhochschule	45	58
Unterricht, Didaktik	59	76
Lehrende, Erziehende, Lernende	42	54
Sonderbereiche der Pädagogik	33	42
Sonderpädagogik	26	33
institutionenübergreifend		
Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte	33	42
Makroebene des Bildungswesens	45	58
sonstige	34	42
alle Standorte	78	100

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

In einem zweiten Schritt wird danach gefragt, an wie vielen Standorten die einzelnen Schwerpunkte jeweils vertreten sind (Tabelle 5.4). Auch hier geht es zunächst um eine rein deskriptive Häufigkeitsdarstellung. Dabei ist es nahezu trivial, dass die thematischen Schwerpunkte, denen besonders viele Projekte zugeordnet sind – die Berufsbildung und der Schwerpunkt Unterricht und Didaktik – auch an rund drei Viertel aller Standorte vertreten sind. Allerdings zeigen sich auch Abweichungen von diesem Muster: So wird in mehr als der Hälfte aller Standorte der Schwerpunkt „Lehrende, Erziehende, Lernende“ zum Gegenstand von Forschungsarbeiten, obwohl ihm insgesamt nur 7% aller Projekte zugerechnet werden können. Auch die Bereiche „Makroebene des Bildungswesens“ und „Hochschule, Fachhochschule“, beide nur mit einem zehnten Anteil an der Gesamtheit der Projekte vertreten, sind in über der Hälfte aller Standorte zu finden. Dieses Bild deutet darauf hin, dass die einzelnen Schwerpunkte, vor allem, insoweit sie allgemeine Probleme berühren und nicht auf eine spezielle Schulform bezogen sind, sehr weit über die Standorte gestreut sind. Das könnte dahingehend interpretiert werden, dass Projekte weniger schwerpunktbezogen als vielmehr aus den jeweiligen individuellen, häufig an

³⁷ „Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung“, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; „Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung“, Universität Kassel.

allgemeinen Fragen orientierten Forschungsinteressen der Lehrenden entwickelt werden.

Betrachtet man jedoch in einem weiteren Schritt die thematischen Schwerpunkte in Bezug auf ihre Repräsentation in jenen acht Standorten mit den meisten Projekten, so kristallisieren sich neben einer generellen relativ gleichmäßigen Verteilung für Standorte mit großem Forschungsaufkommen vereinzelt auch Profile heraus (Tabelle 5.4): So sind im Bereich der institutionenbezogenen Forschung 8% aller Projekte, die sich auf allgemeinbildende Schulformen beziehen, in Berlin zu finden; 8% aller Projekte zur Berufsbildung in Hamburg; Kassel zieht allein 17% aller Projekte zur Hochschulforschung auf sich, München 10% aller Projekte zu Lehrenden, Erziehenden und Lernenden, und Leipzig und München erweisen sich zugleich als die großen Standorte für sonderpädagogische Projekte. Bei den institutionenübergreifenden Forschungen liegt der Standort Berlin an der Spitze: Hier finden sich 18% aller Projekte, die sich mit Allgemeinen Theorien, Methoden und Geschichte befassen, und 9% jener Forschungen, die auf die Makroebene des Bildungswesens zielen.

Tabelle 5.4: Erziehungswissenschaftliche Projekte nach thematischen Schwerpunkten und Standorten (in Prozent)

Thematische Schwerpunkte	Standorte								
	alle	B	L	M	H	K	D	F	HH
institutionenbezogen									
Elementarbereich	100	3	3	0	6	0	3	0	0
allgemeinbildende Schulformen	100	8	5	4	4	4	5	3	2
Primarbereich	100	8	5	5	1	4	8	5	4
Sekundarstufe I	100	12	8	4	12	4	4	4	4
Sekundarstufe II	100	11	3	3	3	3	0	3	0
besondere Schulformen	100	0	7	7	0	14	7	0	0
Berufsbildung	100	5	4	4	1	1	2	1	8
Hochschule, Fachhochschule	100	2	4	2	7	17	2	0	2
Unterricht, Didaktik	100	6	6	7	4	2	4	8	3
Lehrende, Erziehende, Lernende	100	7	4	10	6	6	4	7	2
Sonderbereiche der Pädagogik	100	11	9	2	4	2	0	2	0
Sonderpädagogik	100	2	16	8	10	0	7	3	1
institutionenübergreifend									
Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte	100	18	5	0	2	3	2	2	6
Makroebene des Bildungswesens	100	9	4	3	6	6	4	6	4
sonstige	100	5	12	2	2	7	5	0	2

* Abkürzungen: B = Berlin; L = Leipzig; M = München; H = Halle; K = Kassel; D = Dortmund; F = Frankfurt am Main; HH= Hamburg.

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Auch wenn man – umgedreht – die einzelnen Standorte als Analyseeinheiten nimmt und auf der Folie der allgemeinen Verteilung nun die standortspezifischen Verteilungen in den Blick nimmt (Tabelle 5.5), lassen sich für die großen Standorte einzelne Profilbildungen erkennen: Für Berlin zeigen sich dem Datensatz zufolge Schwerpunkte in Bezug auf allgemeinbildende Schulen wie auf

allgemeine Theorien, Methoden und Geschichte; in Leipzig tritt besonders die Sonderpädagogik hervor; München steht für eine Betonung von Unterricht und Didaktik sowie für Lehrende, Erziehende und Lernende; Halle hat, wie Kassel, jedoch nicht stark ausgeprägt, einen Schwerpunkt in den thematischen Bereichen Schule und Hochschule und Makroebene des Bildungswesens. Dazu kommt in Halle die Sonderpädagogik. Für Dortmund stehen allgemeinbildende Schulformen im Vordergrund, in Frankfurt erhalten Unterricht und Didaktik sowie die Makroebene des Bildungswesens großes Gewicht; in Hamburg kann man einen berufsbildenden Schwerpunkt ausmachen

Darüber hinaus finden wir Hinweise auf Standorte, die weniger Projekte benennen, gleichwohl aber in dem Bereich der Berufsbildung überproportional vertreten sind: So kann Bremen mit insgesamt 3% aller Projekte 10% aller Projekte in der Berufsbildung ausweisen, und Dresden und Duisburg, jeweils 2% aller Projekte, kommen auf 8% bzw. 6% der Projekte in der Berufsbildung.

Tabelle 5.5: Standorte nach thematischen Schwerpunkten und Anzahl der Projekte (in Prozent)

Thematische Schwerpunkte	Standorte*									
	alle	B	L	M	H	K	D	F	HH	
institutionenbezogen										
Elementarbereich	2	1	1	0	3	0	2	0	0	
Allgemeinbildende Schulformen	14	18	11	12	12	12	20	12	8	
Elementarbereich	2	1	1	0	3	0	2	0	0	
Primarbereich	6	8	5	6	2	5	14	8	6	
Sekundarstufe I	2	4	3	2	5	2	2	2	2	
Sekundarstufe II	3	5	1	2	2	2	0	2	0	
besondere Schulformen	1	0	1	2	0	3	2	0	0	
Berufsbildung	20	16	14	16	7	3	12	6	42	
Hochschule, Fachhochschule	10	2	6	5	15	40	6	0	4	
Unterricht, Didaktik	20	19	20	29	19	10	22	44	18	
Lehrende, Erziehende, Lernende	7	7	5	15	8	9	8	12	4	
Sonderbereiche der Pädagogik	4	7	6	2	3	2	0	2	0	
Sonderpädagogik	7	2	19	13	17	3	14	6	2	
institutionenübergreifend										
Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte	5	15	5	0	2	3	2	2	8	
Makroebene des Bildungswesens	11	12	8	7	15	16	12	16	12	
sonstige	3	2	6	1	2	2	4	0	2	
insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

* Abkürzungen: B = Berlin; L = Leipzig; M = München; H = Halle; K = Kassel; D = Dortmund; F = Frankfurt am Main; HH = Hamburg.

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Wie bei den thematischen Schwerpunkten, so kann man auch für die methodischen Aspekte danach fragen, ob für die ersten acht Standorte bestimmte Profile in Bezug auf die angewandten Methoden zu erkennen sind (Tabelle 5.6) Im Prinzip zeigt sich für die methodischen Aspekte – ebenso wie für die thematischen Schwerpunkte – eine relativ gleichmäßige Verteilung, orientiert an dem jeweiligen Anteil der Projekte eines Standorts.

Tabelle 5.6: Erziehungswissenschaftliche Projekte nach methodischen Aspekten und Standorten

Methodische Aspekte	Standorte*									
	alle	B	L	M	H	K	D	F	HH	
primäre Forschungskennzeichnung (Facette 1)										
anwendungsorientiert	100	10	9	6	6	6	7	6	6	
Evaluation	100	8	7	4	4	7	3	4	4	
deskriptive Studie	100	12	5	5	5	8	7	4	5	
empirisch	100	10	6	7	5	4	5	3	4	
empirisch-qualitativ	100	8	4	6	6	4	5	2	5	
empirisch-quantitativ	100	6	3	6	4	6	3	3	7	
Grundlagenforschung	100	9	8	2	4	6	4	4	6	
Theoriebildung	100	19	4	6	9	0	2	4	9	
historisch	100	18	8	6	6	5	7	9	2	
Theorieanwendung	100	17	6	6	12	6	6	8	3	
methodisches Design und Erhebungsverfahren (Facette 2)										
Aktenanalyse	100	5	8	7	6	8	8	5	5	
Befragung	100	8	5	6	4	5	4	5	6	
Beobachtung	100	8	3	5	2	5	5	3	2	
Experiment	100	7	2	3	0	7	3	0	3	
Fallstudie	100	3	3	4	5	6	3	2	4	
Feldforschung	100	7	10	7	4	6	3	3	1	
Gruppendiskussion	100	7	5	6	6	6	4	3	4	
Inhaltsanalyse	100	4	4	6	2	3	4	6	2	
Längsschnitt	100	5	4	10	3	7	4	1	1	
Querschnitt	100	5	7	5	3	5	6	3	3	
Sekundäranalyse	100	8	7	8	3	5	1	5	6	

* Abkürzungen: B = Berlin; L = Leipzig; M = München; H = Halle; K = Kassel; D = Dortmund; F = Frankfurt am Main; HH = Hamburg.

Quelle: FORIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Mit Vorsicht lassen sich jedoch auch für einzelne Forschungskennzeichnungen Schwerpunkte an einzelnen Standorten diagnostizieren³⁸: So zeichnet sich Berlin zum einen durch anwendungsorientierte Studien aus, die sowohl als deskriptiv wie auch als empirisch verortet werden, zum anderen aber durch eine überproportional häufig angegebene theoretische wie historische Ausrichtung der Projekte. In Leipzig sticht die Feldforschung als Erhebungsverfahren hervor; für München stehen besonders viele Längsschnittuntersuchungen, und Halle scheint – wie auch Berlin – einen Schwerpunkt in der Theorieanwendung zu haben. Die überproportional häufige Anwendung bestimmter Methoden ist sicherlich den jeweiligen thematischen Schwerpunkten geschuldet, die ihrerseits auch wieder abhängig sind von der Denomination der Lehrstühle, in Berlin etwa die historische und theoretische Zugangsweise mit dem Schwerpunkt Allgemeine Theorien, Methoden, Geschichte.

³⁸ Beachtet werden muss dabei jedoch, dass wir es mit relativ kleinen Fallzahlen zu tun haben. Zudem könnte es sein, dass standortbezogen für eine Forschungsrichtung auch eine bestimmte Kennzeichnung aus den nicht immer trennscharfen FORIS-Vorgaben ausgewählt wird.

Insgesamt kann damit unter Zugrundelegung dieses Datensatzes nur festgehalten werden, dass Schwerpunkte, sofern sie sich überhaupt finden lassen, in Inhalten und methodischen Zugangsweisen weitgehend abhängig sind von der Ausdifferenzierung und Denomination der Lehrstühle an einem Standort und – auf jeden Fall – von der Größe der jeweiligen Standorte.

6. Einrichtungen der Bildungsforschung – Folgerungen für die Stärkung einer institutionellen Infrastruktur (Indra Zügenrücker/Horst Weishaupt)

Neben den Forschung fördernden Institutionen sind die universitären und außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung für die Struktur und Entwicklung dieses Forschungsgebiets besonders zu beachten. Die nachfolgende Dokumentation dieser Einrichtungen ist weniger differenziert angelegt, als im letzten Bericht über die Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland (Weishaupt/Steinert/Baumert 1991). Sie orientiert sich an aktuellen Übersichten (Weishaupt 2002; Achatz/Hoh 2002). Nachfolgend werden die außeruniversitären Forschungs- und Serviceeinrichtungen, die Staats- und Landesinstitute, die Einrichtungen der Hochschulforschung und die Zentren für Lehrerbildung dokumentiert.³⁹ Dazu gehört eine kurze Beschreibung der Ziele und Aufgaben der einzelnen Einrichtungen und die Benennung der Homepage-Adressen, um den Zugang zu den aktuellen Internet-Mitteilungen aller erfassten Forschungseinrichtungen zu ermöglichen, aber auch für eine inhaltliche Vertiefung der gegebenen Informationen (s. Tabelle 2 im Anhang).

In den letzten Jahren (vgl. Tab. 6.1) hat sich die Anzahl der außeruniversitären Forschungs- und Serviceeinrichtungen mit 15 Einrichtungen um eine erhöht. Neu gegründet wurde das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin (es ist – vergleichbar mit dem IPN – nur der HU organisatorisch angelagert und deshalb nach der hier gewählten Abgrenzung als außeruniversitär anzusehen). Zusätzlich verlegte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seinen Standort von Frankfurt a.M. nach Bonn.

Die Anzahl der Staats- und Landesinstitute stieg von 17 auf 20 Einrichtungen. Neben den drei neuen Einrichtungen wurde am 1. Juli 2003 das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg gegründet, welches aus dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) und dem Medienpädagogischen Zentrum (MPZ) hervorging. In Hessen wurde 2005 das Institut für Qualitäts-

³⁹ Nicht berücksichtigt werden kommerzielle Einrichtungen, die Forschungs- und Entwicklungsaufgaben insbesondere im Bereich der Jugendhilfe, der Aus- und Weiterbildung übernehmen. Dieses Feld ist kaum überschaubar und für den hier interessierenden Zusammenhang der Entwicklung institutionell abgesicherter und aus öffentlichen Mitteln (einschließlich der Mittel von Stiftungen und der Kirchen) finanzierter Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen nur am Rande von Interesse. Ebenso existiert eine nicht zu übersehende Zahl von Trägervereinen und gemeinnützigen GmbHs für die Abwicklung von Forschungsprojekten, die nachfolgend ebenso unberücksichtigt bleiben wie an einzelnen Lehrstühlen angesiedelte Arbeitsstellen etc., die sich nahezu ausschließlich über Drittmittel finanzieren. Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich demnach ausschließlich auf institutionell finanzierte außeruniversitäre Einrichtungen und im universitären Bereich ausschließlich auf strukturprägende Forschungseinrichtungen von Fachbereichen/Fakultäten oder Universitäten, die zumindest über eine institutionell finanzierte Grundausrüstung verfügen.

entwicklung (IQ) eingerichtet und das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) aufgelöst.

Die Einrichtungen der Hochschulforschung wuchsen auf 17 Einrichtungen an. Die neuen Einrichtungen sind das Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) in Hildesheim und das Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) in Göttingen. Weiterhin gab es eine Umbenennung des Zentralinstituts für didaktische Forschung, welches 2001 noch in Planung war, in Zentralinstitut für Lehr-Lern-Forschung an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Die Anzahl der Zentren für Lehrerbildung erhöhte sich weiter auf 17 Einrichtungen. Es gibt neben fünf Neugründungen drei Umstrukturierungen/Umbenennungen. Die Umstrukturierungen betreffen die Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL) in Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, das Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) in Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulentwicklung, Wissenstransfer und Didaktische Forschung (Didaktisches Zentrum-diz) in Oldenburg und das Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) in das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) in Osnabrück. Umstrukturiert und in seinen Aufgaben erweitert wurde 2005 das Institut für Schulforschung und Lehrerbildung (ISL) der Universität Wuppertal, das nun Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ZBL) heißt.

Tabelle 6.1: Anzahl der öffentlich finanzierten Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen in der Bundesrepublik im Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung¹

Art der Einrichtung	1990	2001	2004
Außeruniversitäre Forschungs- und Serviceeinrichtungen ²	15	14	15
Verwaltungsabhängige Bundes- und Landesinstitute	11	17	20
Hochschul institutes	7	12	17
Zentren für Lehrerbildung	1	13	18
insgesamt	34	56	70

¹ eine ausführliche Darstellung der 2004 berücksichtigten Institute findet sich im Anhang

² ohne „Institut Jugend, Film und Fernsehen“ und „Internationales Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsforschung beim Bayerischen Rundfunk“

Quelle: 1990: Weishaupt/Steinert/Baumert 1991, S. 61-68; 2001: Weishaupt 2002; 2004: eigene Recherchen

Für die Entwicklung der institutionellen Infrastruktur der Bildungsforschung war seit den 1990er Jahren insbesondere der Ausbau von Lehrerbildungszentren von Bedeutung. Entscheidend für die vor allem in Nordrhein-Westfalen entstandenen Zentren für Lehrerbildung waren Überlegungen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Fachvertretern der Unterrichtsfächer, Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern. Teilweise sollen sie auch Aufgaben im Rahmen der Praktika von Lehramtsstudierenden übernehmen. Der Forschungsgedanke steht bei diesen Zentren nicht im Mittelpunkt (Hilligus/Rinkens 1999). Sie entsprechen eher den Reformvorstellungen der KMK-Kommission zur Lehrerbildung, die sie in vielfältigen Bezügen verortet: „Die Zentren können – quer zur universitären Struktur der Fächer/Fachbereiche – die notwendigerweise übergreifenden Belange und Interessen der Lehrerbildung an

den Universitäten vertreten. Dadurch wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass Lehrerbildung erst aus dem Zusammenspiel verschiedenster Disziplinen und Institutionen entsteht und insofern der Koordination bedarf. Ein zweiter, ebenso wichtiger Gesichtspunkt ist die Verknüpfung von Lehrerbildung mit Schul- und Unterrichtsforschung bzw. Lehr-Lern-Forschung. [...] Die Kommission spricht sich jedoch trotz einer weitgehenden Offenheit in der Ausgestaltung von Zentren gegen das Modell eines nur an Forschungsvorhaben ausgerichteten Zentrums aus, da dieses zu sehr einer Forschungslogik verpflichtet und insofern z.B. an der Akquirierung von Drittmitteln orientiert wäre. Ebenso geht es nicht darum, alle Universitätsmitglieder, die dominierend mit Lehrerbildung zu tun haben, hier zusammenzufassen, auf diese Weise gleichsam eine neue Fakultät mit entsprechenden Rechten zu schaffen und die Universität insgesamt auf diese Weise von ihrer Verantwortung für die Lehrerbildung zu entlasten. Ebenso lehnt die Kommission das Modell von Zentren als bloßen administrativen Betriebseinheiten ab. Ein derartiges Modell wäre allzu sehr an Serviceaufgaben – analog etwa zum Organisationsbüro für Praktika – orientiert. Als eine nicht-wissenschaftliche Einrichtung wäre es zwangsläufig weniger an den inhaltlichen und forschungsbezogenen Fragestellungen in der Lehrerbildung ausgerichtet. Die Kommission empfiehlt die Einrichtung von wissenschaftlichen Zentren, die einen mittleren Weg zwischen den genannten abzulehnenden Extremen verfolgen und in denen die Aspekte Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung zusammengeführt werden. Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung sollen als institutionelle Verortung der Interessen und Belange der Lehrerbildung an Universitäten etabliert und genutzt werden. An den Standorten, an denen funktionierende Senatskommissionen für Lehrerausbildung bestehen, könnten solche Zentren als administrative Infrastruktur dieser Kommissionen dienen und deren Arbeit unterstützen und ihre Wirkung erhöhen. Die Verantwortung für die Ausgestaltung und die Leitungsstruktur der Zentren sollten die Universitätsleitungen übernehmen (z.B. Prorektoren für Lehre).“ (Terhart 2000, S. 109-110) Die weitere Entwicklung wird zeigen, ob die Zentren für Lehrerbildung mit diesem breiten Aufgabenspektrum in der Lage sind, den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden und insbesondere einen Beitrag zur Intensivierung der Bildungsforschung an den Universitäten zu leisten (siehe dazu kritisch: Radtke/Webers 1998).

Betrachtet man die Veränderungen bei den Einrichtungen der außeruniversitären Bildungsforschung, dann sind an den außeruniversitären Forschungsinstituten in den letzten zehn Jahren Einschränkungen der Forschungskapazität, vor allem bezogen auf das Schulwesen, zu beobachten. Neben der Schließung des DIFP ist in diesem Zusammenhang beispielsweise die Umstrukturierung des DIPF zu beachten. Demgegenüber haben die der Verwaltung nachgeordneten Forschungs- und Entwicklungsinstitute (BIBB, Staatsinstitute, IQB) eine Ausweitung erfahren. Dies bedeutet insbesondere für den Bereich der Schulforschung, dass in den Landesinstituten weiterhin eine relativ umfangreiche personelle Kapazität für praxisbegleitende Entwicklungsvorhaben vorhanden ist (Brockmeyer 2003). Deshalb dürften sich die Erwartungen der Schulverwaltungen an die universitäre Bildungsforschung weiterhin weniger auf praxisbegleitende Forschung beziehen als auf fachdidaktische Forschung im engeren Sinne,

die Verknüpfung fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer bzw. schulpädagogischer Forschung, wissenschaftliche Evaluationsstudien und internationale Vergleichsstudien.

Mit der Konzentration außeruniversitärer Forschungskapazität auf Teilbereiche der Bildungsforschung ist verbunden, dass Erwartungen der Gesellschaft an die Bildungsforschung und insbesondere auch an die Erziehungswissenschaft als „Kerndisziplin“, denen bisher von außeruniversitären Einrichtungen entsprochen wurde, verstärkt von den Universitäten nachgekommen werden muss. Es zeichnet sich eine, vom Wissenschaftsrat bei seiner Evaluation außeruniversitärer Forschungseinrichtungen auch geförderte, Tendenz ab, nur noch langfristig angelegte Großvorhaben außeruniversitär anzusiedeln. Außeruniversitäre Einrichtungen erfüllen damit u.a. wichtige Aufgaben bei der Durchführung der internationalen Schulleistungsstudien und inzwischen darüber hinaus auch Aufgaben im Rahmen eines Systemmonitoring des Bildungswesens. Durch die Föderalismusreform und die damit verbundene Änderung des Artikels 91b des Grundgesetzes wurde diese Aufgabe – an Stelle der Modellversuchsförderung – in der Verfassung verankert. Die Übernahme anderer, bisher ebenfalls von außeruniversitären Forschungseinrichtungen mitbedienter Segmente der Bildungsforschung wird zunehmend aber von den Universitäten erwartet. Dies zeigt auch deutlich die Entwicklung der Forschungsprojekte nach forschender Einrichtung, die eine steigende Bedeutung der universitären Forschung erkennen lässt.

Ein damit verbundener »Modernisierungsschub« für die universitäre Erziehungswissenschaft als zentraler Disziplin für die Bildungsforschung wird im Übrigen durch Ausbildungserfordernisse unterstützt. Die Bedeutung der Hauptfachstudierenden hat im letzten Jahrzehnt in der Erziehungswissenschaft stark zugenommen; Lehr- und Prüfungsbelastungen entfallen inzwischen etwa zu gleichen Teilen auf Lehramts- und Hauptfachstudierende (Krüger/Schmidt/Siebold/Weishaupt 2004). Damit hat die Erziehungswissenschaft den Charakter eines Begleitfachs im Rahmen des Lehramtsstudiums verloren; sie hat sich zum wichtigsten sozialwissenschaftlichen Hauptfach-Studiengang entwickelt.

Neben diesen allgemeinen Herausforderungen an die Bildungsforschung, die sich aus Strukturveränderungen der Erziehungswissenschaft und der außeruniversitären Bildungsforschung ergeben, bestehen zusätzliche Anforderungen an die Entwicklung der Bildungsforschung im Kontext der Reform der Lehrerbildung. Die Gründung der Zentren für Lehrerbildung ist – worauf bereits hingewiesen wurde – in diesem Zusammenhang zu sehen. Doch wird für die Ausbildung der Lehrer zunehmend eine generelle Verstärkung der Rolle von Wissenschaft und Forschung gefordert (Keuffer/Oelkers 2001). Der Wissenschaftsrat unterstreicht nachdrücklich die Notwendigkeit einer Intensivierung der empirischen Bildungsforschung in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung: „Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im Wesentlichen auf die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. Deutschen Lehrern fehlt es häufig an den Voraussetzungen, um die Ergebnisse empirischer Studien zu rezipieren. Zentrales Grundlagenwissen

und Kenntnisse methodischer Verfahren sind gegenwärtig nicht oder viel zu wenig Teil ihrer Ausbildung. Das Postulat einer Lehre durch Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerbildung – blickt man auf internationale Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA – wird nur mangelhaft erfüllt.

Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung. Besonders defizitär erscheinen die Lehr-Lern-Forschung und die Schulentwicklungsforschung. Mindestens gegenüber der angelsächsischen Welt besteht in diesem Bereich ein Rückstand. Aber auch im Vergleich zu anderen Disziplinen erweisen sich die Aktivitäten als nicht ausreichend. Eine Unterentwicklung wird vor allem im Blick auf quantitative Verfahren exakter Sozialwissenschaft konstatiert. Hier behindern zum einen aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der lehrausbildenden Fächer geprägte Vorbehalte und zum anderen die zu geringe Orientierung an empirischen Methoden und statistischen Verfahren das Aufarbeiten der bestehenden Rückstände.“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 33). Einige Universitäten haben auf diese Kritik mit der Gründung von interdisziplinären Forschungsinstituten reagiert, die empirische Unterrichts- und Schulforschung unter Beteiligung der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft leisten und dabei auch Schulpraktiker – die sich wissenschaftlich qualifizieren möchten – in die Forschungsvorhaben einbeziehen. Daneben steht das Konzept der Lehrerbildungszentren, die vornehmlich koordinierende Aufgaben für eine Verbesserung der Lehrerbildung übernehmen und von denen einige zusätzlich auch Funktionen für die ausbildungsnahe Schul- und die fachdidaktische Unterrichtsforschung erfüllen.

In dem hoch komplexen Bedingungsgefüge, das sich ergibt, wenn sowohl die universitäre Lehrerbildung reformiert, die Kooperation zwischen den Ausbildungsphasen verbessert und die Schul- und fachdidaktische Unterrichtsforschung über interdisziplinäre Vorhaben intensiviert werden soll, setzen die beiden Konzepte unterschiedliche Schwerpunkte. Welchen Beitrag sie zu einer forschungsbasierten Lehrerbildung leisten können, ist noch offen. Wichtig erscheint es in dieser Situation für künftige Entscheidungen, mit den verschiedenen Institutionalisierungsformen praktische Erfahrungen zu sammeln und diese auszuwerten.

Um die institutionelle Struktur der universitären Bildungsforschung zu stärken, sollte diese Zentrenbildung (die ja auch der Wissenschaftsrat (2001) empfiehlt), wenn sie mit einem elaborierten Forschungs- und Nachwuchsförderungsprogramm verbunden ist, auch in Förderprogramme der Geldgeber aufgenommen werden. Besonders beachtenswert sind vermutlich Entwicklungen, die Forschung und Lehrerbildung aufeinander beziehen bzw. die wissenschaftliche Nachwuchsförderung aus der Lehrerschaft und damit die personelle Verknüpfung der Ausbildungsphasen im Lehramt sich zu einem besonderen Anliegen machen.

Damit wird ein Aspekt der Entwicklung der Bildungsforschung in Deutschland angesprochen, der in den Überlegungen des Beirats der DFG-Förderinitiative „Empirische Bildungsforschung“ (DFG 2005, S. 147-157) weitgehend ausgeblendet wird: die Probleme einer Förderung der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Bildungsforschung, die nach einer Verbindung der Rekrui-

tierung wissenschaftlichen Nachwuchses für die Forschung sowohl aus qualifizierten fachwissenschaftlichen Studiengängen als auch über spezielle Ausbildungsprogramme für junge Lehrer verlangen. Besonders schwierig erscheint diese Aufgabe bezogen auf die Lehrerschaft. Es ist aber auch nicht mehr die Verbindung von Forschung und Lehre bei den Fächern gesichert, die den bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums übernehmen, obwohl für diese Fächer die Verbindung der Lehrerausbildung mit einem fachwissenschaftlichen Studiengang die Voraussetzung dafür ist, forschungsnahe Ausbildungsbedingungen in den Bildungswissenschaften herstellen zu können. Diese Verbindung wird durch die Reform der Studiengänge in Bachelor- und Master-Programme und den damit im Zusammenhang stehenden Arrondierungen von Studienangeboten zunehmend in Frage gestellt (etwa durch die ersatzlose Streichung des Diplom-Pädagogik-Studiengangs an vielen Universitäten). Damit wird aber einer zentralen Intention der Reform der Lehrerbildung und der Stärkung der Bildungsforschung eine unverzichtbare Grundlage entzogen.

Im Zentrum der Überlegungen des Beirats der DFG-Förderinitiative „Empirische Bildungsforschung“ steht die Sicherung internationaler Sichtbarkeit und damit verbunden die Förderung der Grundlagenforschung (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005, S. 153-157). Diese unterstützenswerten Anregungen sollen hier nicht wiederholt werden. In diesem Text wird nur am Rande das mit diesen Intentionen verbundene Spannungsfeld angedeutet (das in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2001) zur Reform der Lehrerbildung deutlicher artikuliert wird), dass Bildungsforschung nicht nur internationale Forschungsstandards erfüllen muss und in internationale Forschungszusammenhänge eingebunden sein sollte. Sie hat auch wichtige Aufgaben für die wissenschaftliche Fundierung politisch-administrativer Entscheidungen und Planungen und systembedingter Besonderheiten der Organisation von Lehr-, Lernprozessen in Deutschland. Insofern bedarf die Bildungsforschung auch einer Bindung an landesspezifische Problemlagen und Anwendungskontexte. Beide Ziele sind nicht deckungsgleich. An der Förderung der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ist diese Situation ablesbar. Neben die Förderung der Grundlagenforschung durch die DFG, die für die Erziehungswissenschaft von geringerer Bedeutung ist als für andere Fächer (vgl. auch Berghoff u.a. 2002, S. 138), tritt die insbesondere durch Bund und Länder geförderte anwendungsorientierte Forschung. Da die Kriterien für die Vergabe dieser Projekte nicht immer an wissenschaftlichen Qualitätsstandards orientiert sind, die Mittel nur selten im Wettbewerbsverfahren vergeben werden und die Ergebnisse dieser Forschung kaum Eingang in die fachwissenschaftlichen Diskurse finden, ist die Förderung anwendungsorientierter Bildungsforschung durch Bund und Länder kritisiert worden. Dies ändert aber nichts daran, dass von Bund und Ländern finanzierte Evaluationsstudien und anwendungsorientierte Forschungsvorhaben für eine wissenschaftlich begleitete Entwicklung des Bildungswesens unverzichtbar sind. Um der Kritik an der Förderpraxis zu begegnen sollten qualitätssichernde Korrekturen daran vorgenommen werden.

Der Befund der sehr großen Unterschiede in der Förderung der Bildungsforschung zwischen den Ländern (s. Kap. 5, Tab. 5.2) ist für die weitere Entwicklung ebenfalls beachtenswert. Da die Schwerpunkte der Bundesförderung bei der Berufs- und Weiterbildung liegen, die Länder aber vor allem Schulfor-

schung fördern, ergeben sich im Ländervergleich große Unterschiede für die Universitäten, Mittel für anwendungsorientierte Schulforschung zu erhalten, den Forschungsbereich, den der Wissenschaftsrat als besonders defizitär einschätzt (Wissenschaftsrat 2001, S. 33). Auch für die Intention einer forschungsbasierten Lehrerbildung ergeben sich dadurch im Ländervergleich problematische Unterschiede, die bisher anscheinend kaum im Bewusstsein der Schulverwaltungen sind. Die einzelnen Länder sollten sich deshalb darauf verpflichten, einen festen Anteil ihres Schuletats für nach wissenschaftlichen Standards durchgeführte Schulforschung zu vergeben.

Sehr defizitär scheint nach den Ergebnissen der Analysen die Forschungssituation im Elementarbereich zu sein. Sicher ist dies auch eine Folge fehlender universitärer Ausbildungseinrichtungen für diesen Bildungsbereich, weshalb es nur wenige einschlägige Professuren an deutschen Universitäten gibt. Angesichts der großen Bedeutung dieses Bildungsbereichs sollten Initiativen ergriffen werden, um Forschung zum Elementarbereich nachhaltig zu verstärken.

Weitgehend naturwüchsig entstanden ist das Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Bildungsforschung. Die Veränderungen in beiden institutionellen Sektoren werden kaum in ihren wechselseitigen Bezügen und Abhängigkeiten betrachtet. Bedenkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Konzentration der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien und der Bildungsberichterstattung an außeruniversitären Forschungseinrichtungen und wenigen universitären Zentren. Durch Konsortien, denen überwiegend universitäre Forscher angehören, wird diese Problematik bei der Schulleistungsforschung etwas abgemildert, durch restriktive Vorschriften der Länder für den Datenzugang von externen Forschern allerdings wieder erschwert. Dadurch ist ein wichtiges Forschungsfeld nur mit erheblichen Restriktionen der universitären Bildungsforschung zugänglich und eine breite Nachwuchsförderung auf der Basis dieses umfangreichen und elaborierten Datenbestands nur eingeschränkt möglich. Eine zentrale Dokumentation dieser Datensätze in einem Forschungsdatenzentrum, das auch eine fachliche Beratung und Unterstützung bietet, wäre ein möglicher Schritt, um die Schulleistungsforschung breiter an den Universitäten zu verankern.

Der erste Bildungsbericht im Auftrag der KMK wurde von einem Konsortium unter Beteiligung von mehreren Hochschulforschern erstellt. Den im Auftrag von BMBF und KMK erarbeiteten Bericht legte ein Konsortium aus mehreren außeruniversitären Forschungs- und Serviceeinrichtungen und der amtlichen Statistik (mit Bundes- und Landesvertretern) vor. Von der Etablierung einer gesellschaftlichen Dauerbeobachtung des Bildungssystems über ein indikatorengestütztes Berichtssystem ist eine Fülle von Impulsen für die Bildungsforschung zu erwarten. Deshalb wäre es wichtig bei einer dauerhaften Institutionalisierung der Bildungsberichterstattung die universitäre Bildungsforschung angemessen zu berücksichtigen, um die einschlägige Forschung an den Hochschulen zu stärken und die Entwicklungsaufgaben mit der Nachwuchsförderung intensiver zu verbinden. Der Wissenschaftsrat sieht ebenfalls die Notwendigkeit, an Universitäten – und speziell in der Schulpädagogik – durch forschungsgestützte Daten eine längerfristige Systembeobachtung zu ermöglichen und dafür Forschungsstellen oder Kompetenzzentren aufzubauen (Wissenschaftsrat 2001, S. 70).

Zusammenfassend lassen sich auf der Grundlage der durch die Ergebnisse der Datenanalysen angeregten Vorstellungen folgende Problemzonen für die weitere Entwicklung der Bildungsforschung identifizieren:

- (1) Den zentralen Bezugsdisziplinen der Bildungsforschung müssen – neben den Aufgaben in der Lehrerbildung – fachbezogene Studiengänge (insbesondere Master-Programme) für die Rekrutierung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses garantiert werden, um einer Förderung der Bildungsforschung nicht eine wichtige Grundlage zu entziehen.
- (2) Es müssen spezielle Ausbildungsprogramme, Fördermaßnahmen und erweiterte Abordnungsregelungen für Lehrer geschaffen werden, um den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik überwiegend aus der Lehrerschaft rekrutieren zu können.
- (3) Spezielle Zentren sind an lehrerbildenden Universitätsstandorten aufzubauen, die eine forschungsbasierte Lehrerbildung unterstützen und die notwendigen begleitenden Aufgaben bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus der Lehrerschaft übernehmen.
- (4) Die internationale Sichtbarkeit der Bildungsforschung muss erhöht werden, indem Maßnahmen zu Verbesserung der Forschungsqualifikation, der Nachwuchsförderung, der Forschungsorganisation, der Forschungsplanung und des nationalen und internationalen Austausches ergriffen werden (vgl. Beirat der DFG-Förderinitiative „Empirische Bildungsforschung“ in: DFG 2005).
- (5) Die Balance zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Bildungsforschung sollte über ein differenziertes Fördersystem gesichert bleiben und die Qualitätsstandards für die Projektvergabe von Bund und Ländern an die DFG-Kriterien angenähert werden.
- (6) Ein ausbalanciertes Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Bildungsforschung ist anzustreben. Über universitäre Forschungsstellen und Kompetenzzentren sollte eine Mitbeteiligung der Universitäten an Aufgaben des Systemmonitorings im Bildungswesen sichergestellt werden.

Literatur

- Achatz, M./Hoh, R. (2002): Dokumentation von Forschungseinrichtungen. In Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske+Budrich, S.793-829.
- Baumert, J./Roeder, P.M. (1990): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., H. 1, S. 73-98.
- Baumert, J./Steinert, B./Weishaupt, H. (1992): Ressourcen und Orientierungen der empirischen pädagogischen Forschung. In: Ingenkamp, K./Jäger, R. S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1. Weinheim, S.15-49.
- Bellenberg, G. (2002): Aufbau von Lehramtsstudiengängen – ein Bundesländervergleich. In: Merkens, H./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen, Opladen: Leske+Budrich, S. 29-43.
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Müller-Böling, D. (2002): Das Forschungsranking deutscher Universitäten. Analysen und Daten im Detail, CHE, Arbeitspapier Nr. 40.
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Müller-Böling, D./Siekmann, M. (2005): Das HochschulRanking – Vorgehensweise und Indikatoren CHE, Arbeitspapier Nr. 63.
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Müller-Böling, D. (2005): Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten. CHE, Arbeitspapier Nr. 70.
- Brockmeyer, R. (2003): Institut und Agentur zugleich. Anmerkungen zur Entwicklung der Landesinstitute in den Bundesländern Deutschlands. In: Journal für Schulentwicklung H. 3, S. 19-25.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Bundesbericht Forschung 2004, Berlin.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2002): Ausschreibung: Forschergruppen in der Empirischen Bildungsforschung nebst Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., H. 3, S. 500-509.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2005): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Standpunkte, Berlin: Akademie.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung (Empfehlungen der Bildungskommission). Bonn.
- Faustich-Wieland, H. (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H.: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hilligus, A. H./Rinkens, H.-D. (1999): Forschungsförderung – eine Aufgabe der Zentren für Lehrerbildung? In: Rinkens, H.-D./Tulodziecki, G./Blömeke, S. (Hrsg.) (1999): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ, Münster, S. 187-205.
- Hornborstel, S./Keiner, E. (2002): Evaluation der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., H. 2, S. 634-654.
- Kaiser, R./Manning, S./Thomas, R. (1995): Bildungsforschung in den neuen Bundesländern. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn: BMBF.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz

- Klieme, E. (2005): Gesamtstaatliche Förderprogramme für Bildungsforschung: BLK/KMK/Bund. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Standpunkte, Berlin: Akademie, S. 95-106.
- König, E./Zedler, P. (2004): Erziehungswissenschaftliche Forschung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau 58. Jg., Heft 1, S. 75-91.
- Kraul, M./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H.: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS
- Krüger, H.-H. u.a. (2002): Wege in die Wissenschaft. Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5. Jg., H. 3, S. 436-453.
- Krüger, H.-H./ Weishaupt, H. (2000): Personal. In: Otto, H.-U./Merkens, H./Krüger, H.-H. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 75-98.
- Krüger, H.-H./Schmidt, C./Siebholz, S./Weishaupt, H. (2004): Personal. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-89.
- Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.) (2005): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. (Deutsche Forschungsgemeinschaft. Standpunkte), Berlin: Akademie.
- Merkens, H./Weishaupt, H./Zedler, P. (2000): Lokale Profile. In: Otto, H.-U. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik, Opladen: Leske+Budrich, S. 145-153.
- Radtke, F.-O./Webers, H.-E. (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90. Jg., H. 2, S. 199-216.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Weishaupt, H./Merkens, H. (2000): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Otto, H.-U. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 117-134.
- Weishaupt, H./Steinert, B./Baumert, J. (1991): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bad Honnef.
- Weishaupt, H. (2002): Aktuelle Veränderungen der institutionellen Struktur des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelds. In: Merckens, H./Rauschenbach, T./Weishaupt H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen: Leske+Budrich, S.143-163.
- Weishaupt, H./Preuschhoff, C. (2002): Die Bewertung der erziehungswissenschaftlichen Forschung durch das CHE. In: Erziehungswissenschaft 13, H. 25, S. 6-17.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.
- Wissenschaftsrat (2002): Eckdaten und Kennzahlen zur Lage der Hochschulen von 1980 bis 2000, Köln: WR (Drs. 5125-02).

Tabellenanhang

Klassifikation des Fachgebietes Erziehungswissenschaft

Die Klassifikation wurde 1996 für die Datenbank FORIS eingeführt und jeweils für die zurückliegenden Jahrgänge umgesetzt.

- Allgemeines, spezielle Theorien und „Schulen“, Methoden, Entwicklung und Geschichte der Erziehungswissenschaft
- Lehre und Studium, Professionalisierung und Ethik, Organisationen und Verbände der Erziehungswissenschaft
- Makroebene des Bildungswesens (*u.a. Bildungsplanung, Bildungspolitik, Bildungsreform, Bildungsverwaltung, Bildungssystem, Ausbildungssystem*)
- Forschung (*u.a. Forschungsorganisationen, Forschungsplanung, Forschungsökonomie*)
- Bildungswesen Elementarbereich (*Kindergarten, Vorschule*)
- Bildungswesen Primarbereich (*Klassen 1-4, Eingangsstufe, Grundschule*)
- Bildungswesen Sekundarstufe I (*Klassen 5-10, Unterstufe, Mittelstufe, Gymnasium, Realschule, Hauptschule*)
- Bildungswesen Sekundarstufe II (*Klassen 11-13, Oberstufe, Gymnasium, Fachoberschule, Berufsschule*)
- Bildungswesen besonderer Schulformen (*u.a. Gesamtschule, Ganztagschule, Internat, Montessorischule; Waldorfschule, Sonderschule*)
- Bildungswesen tertiärer Bereich, Fachhochschule, Hochschule (*u.a. Studium, Lehrerausbildung*)
- Bildungswesen quartärer Bereich, Berufsbildung (*u.a. Zweiter Bildungsweg, betriebliche oder überbetriebliche Ausbildung, berufliche Weiterbildung, Erwachsenenbildung*)
- Berechtigungswesen (*u.a. Numerus Clausus, Prüfungen, Zensuren*)
- Beratungswesen (*u.a. Bildungsberatung, Studienberatung*)
- Unterricht, Didaktik (*u.a. Lehrplan, Curriculum, Fachdidaktik, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsmethodik, Unterrichtstechnologie, Unterrichtsformen, Unterrichtsstil, Lehrmittel, Lernmittel, Unterrichtsmaterial*)
- Lehrende, Erziehende, Lernende (*u.a. Dozent, Lehrer, Ausbilder, Erzieher, Student, (Vor-)Schüler, Auszubildender*)
- Sonderbereiche der Pädagogik (*u.a. außerschulische Bildung, ästhetische Erziehung, religiöse Erziehung, sittlich-moralische Erziehung, Sexualerziehung, Friedenserziehung, Verkehrserziehung*)
- Sonderpädagogik (*u.a. Heilpädagogik, Erziehung bei Körperbehinderung, Mehrfachbehinderung, Einrichtungen der Sonderpädagogik*)
- Sonstiges zur Erziehungswissenschaft (*u.a. Krankenpädagogik*)

Tabelle A1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei forschungsfördernden Einrichtungen nach Förderbereichen/Förderschwerpunkten, durchschnittlicher Projektanzahl und dem Fördervolumen in Tausend € im Zeitraum 2000-20002

Name der Einrichtung	Förderbereiche/Förderschwerpunkte	Geförderte Projekte im Durchschnitt	Fördervolumina im Durchschnitt (in 1.000€)
Breuninger Stiftungs GmbH Stuttgart Helga Breuninger Stiftungs GmbH Breitscheidstraße 8 70174 Stuttgart	Förderung der Lernprozesse bei Benachteiligten unter Verwendung neuer Medien, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung Benachteiligter, integrative Lerntherapie	3	183
Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen c/o Cornelsen Verlag Mecklenburgische Str. 53 14197 Berlin	Verbesserung der Bildungsqualität in Deutschland, Verschränkung von Wissenschaft und Praxis, Ausschreibung von Förderpreisen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und Weiterentwicklung curriculärer Inhalte, Durchführung wissenschaftlicher Studien (Delphi-Studie)	1	150
Hans-Böckler-Stiftung Abt. Forschungsförderung Hans-Böckler-Str. 39 40476 Düsseldorf	Bildungspolitik, Bildungsreform und öffentliche Meinung; internationaler Berufsbildungsmarkt in Deutschland und seine Wechselwirkungen mit dem Arbeitsmarkt; strukturierte Entwicklung von Kompetenz und Personal-Organisation mit INNOVA-LIRA (innovatives Lernen in der realen Aktion) nach Lebens- und Berufs-Phasen	1	41
Max-Traeger-Stiftung Reifenberger Straße 21 60489 Frankfurt	Schulforschungsförderung: Gesamtschulen, Rückmeldung über Unterricht, Beanspruchung von Lehrern und Schülern, Bildung und Soziales; Repräsentativbefragung: Bildungspolitik, Bildungsreform und öffentliche Meinung; Bildungsfinanzierung, Berufliche Bildung, Weiterbildung, Datenservice Wissenschaft	21,6	239
Stiftung für Bildung und Behindertenförderung GmbH Heidehofstraße 33 70184 Stuttgart	Bildung, Behindertenförderung, Soziales, Gesundheit, Ökologie und Naturschutz Eigenprojekt „Imaginatives Lernen“, Unterrichtsentwicklung	3,6	288

Tabelle A1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei forschungsfördernden Einrichtungen nach Förderbereichen/Förderschwerpunkten, durchschnittlicher Projektanzahl und dem Fördervolumen in Tausend € im Zeitraum 2000-20002 (Fortsetzung)

Name der Einrichtung	Förderbereiche/Förderschwerpunkte	Geförderte Projekte im Durchschnitt	Fördervolumina im Durchschnitt(in1.000€)
Stiftung Rheinland-Pfalz für Innovation Diether-von-Isenburgstraße 9-11 55116 Mainz	Erweiterung und Nutzung neuer Informationstechniken beim Web-basierten Lehren und Lernen	0,6	255
Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. Maximilianstraße 28d 53111 Bonn	Projekte mit modellhafter Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe, die zukunftsorientiert und beispielgebend für die weitere Entwicklung sind. Die Auswirkungen des Singens auf die sozialen Kompetenzen, die geistige und gesundheitliche Entwicklung von Kindergartenkindern; Qualifizierungsmöglichkeiten an Hochschulen für die Handlungsfelder der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit; Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsstruktur; Evaluation des Essener Modellprojektes „Lernen wie man lernt“	1,3	141
Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung Referat IV 5 Landeshaus, Kaiser-Friedrich-Ring 75 65185 Wiesbaden	Intensivierung von Lernortkooperationen, Förderung kollektiver Intelligenz in organisationalen Lern- u. Entwicklungsprojekten, Frauenförderung, Berufsbildungsforschung, Mobiles Lernen und Arbeiten, Modellprojekt zur Beseitigung des IT-Fachkräftemangels in Hessen	2,3	501
Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter (LPR) Rheinland-Pfalz Turmstrasse 10 67059 Ludwigshafen	Medienpädagogik: Medienrezeption; Mediennutzung; Medienwirkung; Werbung/Werbekompetenz; Lehrerausbildung (die 15.000 € stellen nicht das gesamte Fördervolumen dar, da Fördergelder von Kooperationsprojekten nicht angegeben wurden)	4,3	15

Tabelle A1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei forschungsfördernden Einrichtungen nach Förderbereichen/Förderschwerpunkten, durchschnittlicher Projektanzahl und dem Fördervolumen in Tausend € im Zeitraum 2000-20002 (Fortsetzung)

Name der Einrichtung	Förderbereiche/Förderschwerpunkte	Geförderte Projekte im Durchschnitt	Fördervolumina im Durchschnitt(in1.000€)
Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz Wallstr. 3 55122 Mainz	Projektförderung an den rheinland-pfälzischen Hochschulen durch das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur und die Stiftung Rheinland-Pfalz für Innovation u.a. Multimediale Lernsystemen, Weiterbildung	4	277
Ministerium für Wirtschaft und Arbeit, des Landes Nordrhein-Westfalen Horionplatz 1 40190 Düsseldorf	Berufs- und Weiterbildungsforschung: Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen, Erhaltung der betrieblichen Ausbildungsstellen, Verknüpfung von flexibilisierten Arbeits- und Lernzeiten, Berichtssystem zur Beobachtung der Entwicklung in der allgemeinen Weiterbildung in NRW	1,6	332
Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW Völklinger Straße 49 40221 Düsseldorf	Bildungsforschung im Rahmen des Bereichs Geisteswissenschaften: Allgemeine Bildungsforschung: Handlungskonzepte, -varianten und -repertoires von Schulleitungspersonal, Durchführung eines Wettbewerbs von NRW-Schulen mit hervorragendem Qualitätsmanagement; Wirksamkeit unserer Bildungssysteme: Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und Selbststeuerung, Kontextgestaltung, Übergang Grundschule-Sekundarstufe in NRW	6	234
Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Ref. 21 Königstraße 46 70173 Stuttgart	Forschungsförderprogramm und Forschungs- und Nachwuchskollegs für die Pädagogischen Hochschulen; Schwerpunktaspekte: Berufsvorbereitung, Umwelt, Gesundheitsaspekte, Deutsch, Lernprozesse, Internationalisierung der Lehrerbildung und des Unterrichts, Hochschuldidaktikzentren, Einsatz elektronischer Medien in der Lehre, Maßnahmen zur Steigerung der Berufsfähigkeit, herausragende Innovationen	30	4.725

Tabelle A1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei forschungsfördernden Einrichtungen nach Förderbereichen/Förderschwerpunkten, durchschnittlicher Projektanzahl und dem Fördervolumen in Tausend € im Zeitraum 2000-20002 (Fortsetzung)

Name der Einrichtung	Förderbereiche/Förderschwerpunkte	Geförderte Projekte im Durchschnitt	Fördervolumina im Durchschnitt(in1.000€)
Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen Referat 12 – Forschungsförderung Leibnizufer 9 30169 Hannover	Außerschulisches und schulisches Lernen; Berufsbiographienforschung von Fachhochschullehrern; Hochschulforschung: Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, Frauenstudium, Wirtschaftsingenieurwesen; Entwicklung von Schulqualität über Schulprogramm und Evaluation; Schulpäd. Coping zum pädagogischen Umgang mit Tod, Sterben und Trauer in der Schule	4,6	684
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg Steinstr. 104 - 106 14480 Potsdam	Unterrichtsforschung, Qualitätsverbesserung an Schulen, Berufsbildungsforschung, Weiterbildung, Grund- und Gesamtschulen, Gesundheitsförderung, Versuchsschulen, Integration von Schule, Jugendarbeit und Nachbarschaft, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Lehreraus- und -weiterbildung	15,3	683
Ministerium für Gesundheit und Soziales Abt. Frauen, Familie Turmschanzenstr. 25 39114 Magdeburg	Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes „Initiative für Frauen in Naturwissenschaft und Technik – Praktika und Tutorien“	1	31
Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Werner-Seelenbinder-Straße 8 99096 Erfurt	Erwerb von Lern- und Förderstrategien; Alleinerziehende: Risiken und Chancen auf dem Arbeitsmarkt –Veränderungen von Lebenslagen und Lebensformen (ohne Angabe des Fördervolumen)	1,3	104
Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst Wigardstraße 17 01097 Dresden	Distance Learning Propädeutikum; Ingenieurpädagogisches Kolloquium; Qualitätsverbund Lehrevaluation Halle, Jena, Leipzig; Entwicklung eines Master-Studiengangs Wissensmanagement; Frauen-/Genderforschung; Steigerung des Anteils von Frauen in naturwissenschaftlichen/technischen Studiengängen	7,6	452

Tabelle A1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei forschungsfördernden Einrichtungen nach Förderbereichen/Förderschwerpunkten, durchschnittlicher Projektanzahl und dem Fördervolumen in Tausend € im Zeitraum 2000-20002 (Fortsetzung)

Name der Einrichtung	Förderbereiche/Förderschwerpunkte	Geförderte Projekte im Durchschnitt	Fördervolumina im Durchschnitt(in1.000€)
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Hannoversche Straße 28-30 10115 Berlin Heinemannstr. 2 53175 Bonn-Bad Godesberg	Forschung in der allgemeinen Bildung; Berufsbildungsforschung; Hochschulforschung (Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen, Förderprogramm Fernstudium); Lebensbegleitendes Lernen / Weiterbildungsforschung; Bildungsökonomische Forschung; Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte, Bildungsindikatoren im Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit; Neue Medien in der Bildung; Chancengleichheit von Frauen in Bildung und Forschung		66.866 ¹ (36.200)

¹ Ausgaben des BMBF: Anteil der FuE-Ausgaben im Bereich Bildungsforschung gesamt (FuE-Ausgaben in der Berufsbildungsforschung) aus dem Bundesbericht Forschung 2004, daher keine Angaben zur Anzahl geförderter Projekte

Tabelle A2 : Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und –entwicklung

Außeruniversitäre Forschungs- und Serviceeinrichtungen		
Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Adolf Grimme Institut - Gesellschaft für Medien, Bildung und Kultur	www.grimme-institut.de info@grimme-institut.de	Beobachtung, Analyse und Bewertung von Medienangeboten und -entwicklungen - vom Fernsehen über den Hörfunk bis zu Multimedia. Kompetenz- und Wissenstransfer zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, Medien- und Bildungsforschung
Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)	www.che.de info@che.de	Das CHE versteht sich als eine Reformwerkstatt für das deutsche Hochschulwesen. Es entwickelt neue Organisations- und Steuerungsmodelle in der Hochschulwirklichkeit zur Stärkung und Förderung der Leistungsfähigkeit der deutschen Hochschulen und ihrer Evolutionskräfte, die die Autonomie der Hochschulen stärken, ihre Wissenschaftlichkeit unterstützen, ihre Profilierung fördern, ihre Wirtschaftlichkeit verbessern und ihre internationale Orientierung ausweiten.
Comenius-Institut e.V. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft	www.comenius.de info@comenius.de	Förderung von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Lösungen gegenwärtiger Bildungs- und Erziehungsprobleme in Kirche, Schule und Gesellschaft aus evangelischer Verantwortung. Es erarbeitet historische, systematische und empirische Grundlagen von Bildung und Erziehung in Studien und Forschungsprojekten insbesondere aus evangelischer Sicht.
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	www.die-bonn.de info@die-bonn.de	Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung, liefert Grundlagen für eine praxisorientierte Forschung und entwickelt und erprobt innovative Konzepte. Die Arbeit des Instituts ist in vier Programmen organisiert: Lernen Erwachsener, Professionelles Handeln in der Weiterbildung, Organisationen der Weiterbildung, System der Weiterbildung. Ein fünftes Programm dient dem Aufbau eines „Europäischen Kollegs Weiterbildung“ und der Entwicklung eines europäischen Masterstudiengangs. Analyse der Veränderungen von Professionen und Organisationen in der Weiterbildung, Erforschung der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung, Dokumentation und Publikation von Forschungsergebnissen und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)	www.dipf.de dipf@dipf.de	Es berät Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis und trägt durch die dauerhafte Auseinandersetzung mit bildungsrelevanten Fragen im In- und Ausland zur Weiterentwicklung der theoretischen, empirischen und methodischen Grundlagen der Bildungsforschung bei. Die Aufgaben werden von fünf Arbeitseinheiten wahrgenommen: Informationszentrum Bildung, Bildungsgeschichte, Bildungsqualität und Evaluation, Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens, Bildung und Kultur.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Deutsches Jugendinstitut (DJI)	www.dji.de	Untersuchung der Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen, Frauen und Familien sowie darauf bezogene öffentliche Angebote zu ihrer Unterstützung und Förderung und wissenschaftliche Begleitung von Modellvorhaben. Neben der Forschung hat das Institut einen Informations-, Service- und Beratungsauftrag. Aufgabenschwerpunkte: Kinderforschung; Jugendforschung; Geschlechterforschung; Familienforschung; Jugendhilfeforschung; Kinder; Frühpädagogik; Elementarbildung; Sozialberichterstattung
Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI)	www.gei.de	Untersuchung und Verbesserung von Schulbüchern, auch durch internationale Vergleiche, Organisation von Tagungen und Symposien, Vergabe von Empfehlungen und Unterstützung der einschlägigen Forschung.
Hochschul-Informationssystem (HIS)	www.his.de	HIS führt empirische Untersuchungen der Hochschulforschung zu den Bildungsverläufen von Abiturienten, Studierenden und Absolventen durch. Ferner entwickelt HIS Organisations- und Datenverarbeitungssysteme, bearbeitet Fragestellungen der baubezogenen Bedarfsplanung und Ressourcenplanung, des Arbeits- und Umweltschutzes an Hochschulen, des Flächen- und Gebäudemanagements in Hochschulen und führt betriebswirtschaftliche Organisationsanalysen durch.
Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU)	www.fwu.de	Entwicklung und Förderung medienpädagogischer Konzepte für Unterricht, Bildung und Kultur durch: Information und Beratung in pädagogischen und technischen Fragen der Verwendung von audiovisuellen Medien, Produktion und Vertrieb von audiovisuellen Medien, Software- und Multimedia-Programmen für den schulischen und außerschulischen Bildungsbereich.
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)	www.ipn.uni-kiel.de/institut.html	Der Auftrag des IPN ist es, durch seine Forschungen die Pädagogik der Naturwissenschaften weiterzuentwickeln und zu fördern. Die Arbeiten des IPN umfassen Grundlagenforschung in Fragen des Lehrens und Lernens in den Naturwissenschaften.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Institut für Wissensmedien (IWM)	www.iwm-kmrc.de	Im Mittelpunkt des Interesses steht die innovative Forschung über Wissensvermittlung mit neuen Medien, also Forschung zum individuellen und kooperativen Wissenserwerb in medialen Lernumgebungen. Ziel der Institutsarbeit ist der Erkenntnisgewinn zum Lernen mit Wissensmedien.
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)	www.IQB.hu-berlin.de	Das wesentliche Ziel des IQB ist es, die nationalen Bildungsstandards zu normieren, zu präzisieren und weiterzuentwickeln sowie deren Implementierung in den Schulen wissenschaftlich zu beleiten. Neben der Arbeit an Aufgabensammlungen für Unterricht und standardisierte Testung führt das IQB innovative Projekte in der empirischen Bildungsforschung durch. Im Fokus steht dabei die Umsetzung der nationalen Bildungsstandards,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB)	www.mpib-berlin.mpg.de	Disziplinäre Schwerpunkte: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie. Zu den Forschungsthemen zählen Bildungs- und Entwicklungsprozesse von der Kindheit bis ins hohe Alter, Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen sowie die Veränderungen der Sozialstruktur unter sich wandelnden politischen und wirtschaftlichen Bedingungen.
UNESCO-Institut für Pädagogik	www.unesco.org/education/uic/	Das UIP arbeitet weltweit hauptsächlich im Bereich des lebenslangen Lernens außerhalb traditioneller schulischer Institutionen, der non-formalen Bildung nach Abschluss der Schule, beruflicher und nicht beruflicher Erwachsenenbildung und Alphabetisierung.
Wissen und Medien GmbH (IWF)	www.iwf.de/Navigation/index.jsp	Aufgabenschwerpunkt sind Transferaufgaben im Medienbereich, zukunftsfähige Kommunikationsstrukturen für den optimalen Medieneinsatz in Lehre und Forschung. Es verkauft und verleiht wissenschaftliches Filmmaterial, entwickelt Systeme und Modelle für den effizienten Medieneinsatz in Lehre und Forschung und vermittelt Medienkompetenz in zahlreichen themenzentrierten Veranstaltungen und durch seine Ausbildungsaktivitäten.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Staats- und Landesinstitute		
Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU) Baden-Württemberg	www.leu.bw.schule.de/	Macht Erkenntnisse der Forschung und Erfahrungen aus der Praxis für die Schule nutzbar und unterstützt das Kultusministerium bei der Weiterentwicklung des Schulwesens in Baden-Württemberg. Ausgewählte Aufgaben sind: Lehrplanarbeit fachlich und organisatorisch zu betreuen, Schulversuche zu begleiten und auszuwerten, quantitative Erhebungen und Analysen durchzuführen und für die Schulentwicklungsplanung aufzubereiten, in der Lehrerfortbildung mitzuwirken, den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechniken in den Schulen zu fördern
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)	www.ihf.bayern.de	Analyse der Verhältnisse und Entwicklungen im Hochschulbereich folgender Themenbereiche: Optimierung von Hochschulprozessen und Strukturen des Hochschulwesens; Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs; Lehre, Studium und Studierende; Übergang Hochschule – Beruf; Internationale Aspekte des Hochschulwesens; Rechtsammlung Hochschulrecht
Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)	www.ifp-bayern.de	Weiterentwicklung der Frühpädagogik durch Analyse, Dokumentation und Auswertung von Forschungsarbeiten, -ergebnissen, -methoden und Statistiken. Entwicklung, Überprüfung und Übertragung von Hilfen und Anregungen zur pädagogischen Praxis für Kinder im Elementarbereich und für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, zur Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Familie, Schule und anderen Einrichtungen und zur Förderung der Aus- und Fortbildung
Bayerisches Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)	www.isb.bayern.de	Macht Erkenntnisse der Forschung und die Erfahrungen der Praxis für die Schule nutzbar, indem es das Staatsministerium bei der Weiterentwicklung des gegliederten bayerischen Schulwesens unterstützt und berät, die pädagogische didaktische und methodische Arbeit der Schulen fördert, die Eigenart und die Zusammenhänge der verschiedenen Schularten sowie das Bildungsverhalten und die Auswirkungen bildungspolitischer Maßnahmen untersucht.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)	www.lisum.de	Lehrer- und Erzieherfortbildung, Unterstützung der Schulentwicklung hinsichtlich ihrer Qualitätsentwicklung, auf ihrem Weg zur Eigenverantwortung, bei der inneren Schulreform sowie bei der Erstellung und Umsetzung von Schulprogrammen.
Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) (Medienpädagogisches Zentrum (MPZ) und Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB))	www.lisum.brandenburg.de	Entwicklung von Rahmenlehrplänen, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Schulleitungspersonal und Personal der Schulbehörden sowie die medienpädagogische Beratung von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, die fachliche und organisatorische Betreuung von Modellversuchen sowie die wissenschaftliche Begleitung der Versuchsprogramme zu Schulversuchen und Versuchsschulen; Weitere neue Aufgaben: die Erarbeitung von Prüfungsaufgaben für die Abschlussprüfungen der Jahrgangsstufe 10 und das zentrale Abitur, die Entwicklung von Qualitätsstandards und deren Überprüfung sowie einige Aufgaben im Rahmen der Verwaltungsoptimierung
Landesinstitut für Schule Bremen (LIS)	www.lis.bremen.de	Schulentwicklung im Lande Bremen unterstützen, indem Schulen bei der Schulprogrammentwicklung und Evaluation beraten, die fachlichen und fachübergreifenden Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer erweitert und gezielt Maßnahmen der Personalentwicklung aufgelegt werden.
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg	www.ifl-hamburg.de	Im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sind seit April 2003 sieben bisher eigenständige Dienststellen der Behörde für Bildung und Sport (BBS) zu einem Dienstleistungszentrum zusammengelegt. Es umfasst die Referendarsausbildung, die Lehrerfort- und -weiterbildung sowie das Lehrerprüfungsamt und die Geschäftsstelle zur Reform der Lehrerbildung. Weiter bietet es Unterstützungs- und Beratungsleistungen zur qualitativen Weiterentwicklung von Unterricht und Schule: Hilfen zur internen und externen Evaluation, zur Durchführung von Testverfahren, zur Schulentwicklung, Unterrichtsgestaltung und Fortbildungsplanung und zur Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (IQ)		Unterstützung der Umsetzung von Bildungsstandards, Fortentwicklung von Bildungsstandards, Auswertung von Schulleistungsstudien und landesweiten Orientierungs-, Vergleichs- und Abschlussarbeiten, Analyse der Stärken und Schwächen einzelner Schulen, Akkreditierung von Fortbildungsangeboten für Schulen und Überprüfung ihrer Wirksamkeit, Durchführung von Modellprojekten und Entwicklungsvorhaben
Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.)	www.bildung-mv.de/lisa/	Fortbildung der Lehrer und des Personals mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und des schulaufsichtlich tätigen Personals einschließlich der Organisation und didaktischen Entwicklung der Fortbildungsangebote; Organisation und Durchführung des Vorbereitungsdienstes für Lehrkräfte aller Schularten; Planung, Organisation und Durchführung von Vorhaben und Projekten der Unterrichtsentwicklung sowie die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen; Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden
Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (NLI)	www.nli.de	Die zentralen Aufgaben des NLI sind die Initiierung und Unterstützung von Qualitätssicherung in Schule und Schulsystem sowie die Unterstützung landesweiter Evaluationsvorhaben. Im Rahmen dieser Aufgaben nimmt das NLI den von Schulen und Schulbehörden artikulierten Unterstützungsbedarf auf und entwickelt durch eigene Leistungen oder durch die Vergabe von Leistungsaufträgen Unterstützungsangebote. Ebenso unterstützt es durch fachliche Beratung das Kultusministerium bei der Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen.
Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (LFS)	www.lfs.nrw.de/	Unterstützung der Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag; Kern- und Curriculumentwicklung; Lehrerbildung: Entwicklung von Konzepten und Materialien für die Lehrerfortbildung und die Fortbildung von Führungskräften., Evaluierung der Fortbildungsprojekte, Schul- und Unterrichtsentwicklung: Umsetzung der Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und Erfahrungen aus der Schulpraxis in Konzepte und Materialien für Lehrer. Weiterhin: Modell- und Schulversuche; Information und Kommunikation; Landesstelle für den Schulsport; Förderzentrum für die integrative Beschulung blinder und hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schüler.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Sozialpädagogisches Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie – (SPI)	www.spi.nrw.de	Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation von Untersuchungen zu Tageseinrichtungen für Kinder und anderen außerschulischen Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Familien; Erschließung und Dokumentation wissenschaftlicher Ergebnisse für die Praxis; Entwicklung von Arbeits- und Beratungsunterlagen für die Praxis und die Fortbildung von Fachkräften; Erarbeitung von methodischen Hilfen, Entwicklung von Beratungs- und Informationsmaterialien für die Zusammenarbeit mit Eltern
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	www.bibb.de	Es beobachtet und untersucht die Aus- und Weiterbildungspraxis in den Betrieben, erprobt neue Wege in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, modernisiert die betrieblichen Regelungen für Ausbildung und beruflichen Aufstieg, unterstützt die betriebliche Berufsbildungspraxis mit modernen Ausbildungsunterlagen und Ausbildungsmedien, entwickelt Konzepte für die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder, begutachtet die Qualität des beruflichen Fernlehrrangebots, fördert moderne Ausbildungszentren neben der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, betreut internationale Programme zur Weiterentwicklung der Berufsbildung,
Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ)	www.pz.bildung-rp.de/index.pht	Koordination der Lehrpläne und der Lehrplanentwicklung sowie Umsetzung der Lehrpläne in didaktische Materialien, Unterstützung der einzelnen Schulen durch Projekte zur Verbesserung des schulischen Angebots und des Schullebens, der Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen Schulen, mit den Eltern und mit außerschulischen Einrichtungen, Beobachtung und Auswertung der erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung und ihre Aufbereitung für die pädagogische Praxis
Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM)	www.lpm.uni-sb.de	Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen steht im Mittelpunkt der Arbeit des LPM. Ein themen- und fächerorientiertes Programm wird ergänzt durch verschiedene Beratungsstellen, die einzelnen Lehrkräften und Schulen Hilfen und Auskünfte in pädagogischen, didaktischen und methodischen Fragen anbieten. Zum LPM gehören die Landesbildstelle und die Landeszentrale für politische Bildung.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut)	www.sn.schule.de/~ci	Beobachtung, Analyse und Dokumentation bildungspolitischer Entwicklungen zur Fortschreibung der Schulentwicklung unter pädagogischen, didaktischen, fachwissenschaftlichen und organisatorisch-strukturellen Aspekten; Realisierung der Lehrplanarbeit; Entwicklung konzeptioneller Vorlagen zur Ausgestaltung der Schularten; Modellversuche mit vielfältigen Themenstellungen; Erarbeitung medienpädagogischer Konzepte und Begleitung dieser bei ihrer Umsetzung; Durchführung und Ausgestaltung von Wettbewerben; Erstellung von Prüfungsaufgaben und das Schulbuchzulassungsverfahren.
Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA)	www.lisa.bildung-lsa.de/	Schwerpunkte sind die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Multiplikatoren, die Unterrichtsforschung, die schulische Medienpädagogik, die Erarbeitung von Fach- und Rahmenrichtlinien und vergleichbarer Curricula sowie wie die Erstellung und Evaluation von Prüfungs- und Abituraufgaben.
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, (IQSH)	www.iqsh.de	Lehrerausbildung; Fort- und Weiterbildung: Erarbeitung von Fort- und Weiterbildungskonzepten; Schulentwicklung: Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Lehrplanarbeit, Organisationsentwicklung, interne und externe Evaluation, Gleichstellungsfragen
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)	www.thillm.th.schule.de/head.htm	Lehrplanentwicklung und -implementation, Lehrerfortbildung, Unterstützung der Schulentwicklung, Durchführung und Begleitung von Modellvorhaben, Schulmedien

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Einrichtungen der Hochschulforschung		
Institut für Didaktik der Mathematik (IDM)	www.uni-bielefeld.de/idm/	Widmet sich bei interdisziplinärer und kooperativer Arbeitsweise der Forschung und Entwicklung im Bereich des mathematischen Curriculums, der fachdidaktischen Grundlagenforschung, der fachbezogenen Unterrichtsforschung und der Lehrerbildung durch konzeptionelle Arbeit und Materialentwicklung
Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS)	www.uni-marburg.de/ifs	Erfassung und Beschreibung der Literatur zur Fremdsprachenforschung, insbesondere zur Methodik und Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts, führt das Forschungsregister »Sprachlehrforschung und Sprachunterricht«
Institut für Hochschulforschung (HOF)	www.hof.uni-halle.de	Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung, u.a. Erhebung von Daten, Entwicklung theoretischer Ansätze, Bereitstellung von Informationen, Erarbeitung von Prognosen, Planungshilfen, Begleitung von Hochschulreformprojekten, Evaluation von Programmen in Deutschland und Europa. Grundlagen- und historische Forschung, anwendungsorientierte Forschung, Service- und Transferleistungen.
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)	www.ifs.uni-dortmund.de/	Erforscht an Schulen aller Schulformen und -stufen die Veränderung von Lerninhalten und sozialen Bedingungen des Lernens sowie den Wandel schulischer Organisationen Forschungsschwerpunkte: Sozialisationsforschung, Organisationspädagogik, Schulentwicklung, Theorien und Methoden der Bildungsplanung, Informationstechnologien und Neue Medien
Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung (IZLL)	www.fu-berlin.de/allg.paedagogik/izll/	Sicherung von Unterrichtsqualität, Entwicklungs-, Zukunfts- und Unterrichtsforschung, Organisations-, Schul- und Curriculumsentwicklung, die Beschäftigung mit Schulreform, Lehrer(aus)bildung und Voraussetzungen für Lernprozesse sowie die Berücksichtigung der Wissensgesellschaft und Wandel des Wissens

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (WZ)	www.uni-kassel.de/wz1/	Fragen des Zusammenhangs von Hochschulausbildung und Beruf, im weiteren Rahmen auch von Hochschule, Staat und Gesellschaft (ein Großteil der Untersuchungen ist international vergleichend angelegt), Entscheidungs- und Steuerungspotentiale innerhalb der Hochschule, Methoden der Evaluation von Studiengängen, die berufliche Situation von Hochschulpersonal, insbesondere von Frauen; Organisationsformen der Forschung
Zentralinstitut für Lehr-Lern-Forschung an der Universität Erlangen-Nürnberg	www.uni-erlangen.de/einrichtungen/zentralinstitute/index.shtml	Das Zentralinstitut ist im Aufbau begriffen, das einschlägig interessierte Kollegen quer durch alle elf Fakultäten zusammenführen will. Es sollen interdisziplinäre Projekte entwickelt, koordiniert und nicht zuletzt durch Drittmiteleinwerbungen durchführbar gemacht werden. Es sollen die Prozesse des intentionalen Unterrichts, der informellen Wissensaufnahme und der Bewahrung erworbener Kompetenzen bis ins hohe Alter durch empirische Studien analysiert und durch neue Methoden verbessert werden.
Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre	www.uni-augsburg.de/institute/didaktikinstitut	Fördert das Zusammenwirken in den Bereichen Didaktik und Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie, dient der Initiierung und Weiterentwicklung gemeinsamer Forschungsprojekte sowie der Entwicklung neuer Lehr-/Lernformen für Schule, Hochschule, Weiterbildung; fördert die Umsetzung der Forschungsergebnisse in die didaktische Lehre, insbesondere solche mit interdisziplinären und innovativen Ansätzen
Zentrum für Didaktik (ZfD)	www.uni-jena.de/zfd	Förderung der interdisziplinären Kooperation in Lehre und Forschung, Nachwuchsförderung im didaktischen Bereich und Forschungsintensivierung, Theorie-Praxis-Verknüpfung durch Kooperation zwischen 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung
Zentrum für empirische pädagogische Forschung (ZEPF)	www.zepf.uni-landau.de	Die Forschung wird derzeit je nach thematischer Ausrichtung in folgenden vier Kompetenzzentren durchgeführt: Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen, Förderung und Entwicklung, Gesundheit und Wohlbefinden. Der übergreifende Fokus der Forschung liegt in der Untersuchung der Voraussetzungen und der Nachhaltigkeit von erzieherischen Prozessen.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung	www.uni-bielefeld.de/zfkj/index.html	Interdisziplinäre Forschung zu Lebenslagen und ihren subjektiven Verarbeitungsformen bei Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und den sich daraus ergebenden pädagogischen und politischen Folgerungen.
Zentrum zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis (ZpB)	www.uni-leipzig.de/~zpb/	Durchführung von Forschung in den Bereichen Schule, Unterricht und Bildungsmanagement, Erprobung und Evaluation von Innovationen im Bildungsbereich, Fort- und Weiterbildung und Durchführung berufsbegleitender Maßnahmen, Praxisforschung und Praxisberatung zu Fragen des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich
Zentrum für Lehr-/Lern- und Bildungsforschung (LLBZ)	www.uni-erfurt.de/LLBZ/Index.htm	Dient der Verknüpfung von psychologischen, erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Grundlagen, insbesondere in Form von empirischen Forschungsprojekten, die zur Verbesserung von Unterricht und Ausbildung beitragen. Förderung interdisziplinär ausgerichteter Promotionsstudien
Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)	www.zbbs.de/index.html	Forum qualitativ orientierter Forschungsprojekte in den wichtigsten an der qualitativen Forschung beteiligten Fachdisziplinen (Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Psychoanalyse und Psychotherapie), Promotionskolleg, Durchführung von Workshops
Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL)	www.zsl.uni-halle.de	Forschung und Entwicklung in den Bereichen Schule, Unterricht und Lehrerbildung, wissenschaftliche Impulse für die Weiterentwicklung und Profilierung der Lehrerbildung. Forschungsschwerpunkte: Modelle des Lehrens und Lernens in der Schule; das Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Sozialisation; Unterrichtsforschung und Förderung schulischer Lerninnovation
Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU)	www.uni-hildesheim.de/de/cebu.htm	Unter expliziter Bezugnahme auf Bildungsprozesse wird Lehr-Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsforschung im breiten Spektrum der dazu bereitstehenden und der im Entstehen begriffenen Organisationsformen untersucht. Erweitert wird die inneruniversitäre Kooperationsstruktur durch die Zusammenarbeit des CeBU mit Forschungszentren anderer Universitäten.

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS)	www.uni-goettingen.de/sh/2695.html	ZeUS will Lehrerbildung an der Schnittstelle von grundlagenorientierter und schulnaher Lehr-, Lern- und Motivationsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung sowie fachdidaktischer Forschung verorten. und dabei sich in den nächsten Jahren schwerpunktmäßig mit den Prozessen der Differenzierung und Integration in Unterricht, Schule und Schulentwicklung befassen. Ziel ist es, Studium und Lehre in der Lehrerbildung neu zu konturieren sowie die interdisziplinäre Unterrichts- und Schulforschung auszubauen und den wissenschaftlichen Nachwuchs in Schulpädagogik und Fachdidaktik zu fördern.
Zentren für Lehrerbildung		
Lehrerbildungszentrum	www.lbz.rwth-aachen.de	Exemplarische Evaluation der Lehrerbildung, Entwicklung standortspezifischer Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerbildung, Förderung und Stärkung fachdidaktischer Lehrangebote; Analyse und Förderung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer, Verbesserung der Koordination der an der Lehramtsausbildung beteiligten Institutionen und Personen
Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ)	http://plaz.uni-paderborn.de/	Verbesserung der Studierbarkeit des Lehramtsstudiums, die Vernetzung der in Universität und Region an der Lehrerausbildung beteiligten Einrichtungen, Profilierung der Lehrerausbildung, Verbesserung der Problemlösungsprozesse in der Lehrerausbildung, das Lehramtsstudium inhaltlich zu profilieren, organisatorisch zu verbessern und sein Gewicht im Rahmen der Hochschulstudiengänge zu stärken, Qualität der Lehre fördern und Forschung unterstützen
Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ZBL)	www.zbl.uni-wuppertal.de	Forschung im Bereich der Bildungswissenschaften, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, fachbereichsübergreifende Koordination, fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und praktischer Studienangebote in der Lehrerbildung

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Zentrum für Lehrerbildung Universität Münster (Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL) integriert)	www.zfl.uni-muenster.de	Lehrerbildung mit neuen Medien Multimedialernwerkstatt, Lehreraus- und -fortbildung, Praktikavermittlung und Qualitätssicherung
Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) Siegen	www.uni-siegen.de/cntr/zfl/	Koordinierung der Lehrerbildung unter besonderer Beachtung der schulstufen- und schulformspezifischen Anforderungen, Anregung, Unterstützung und Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu fächer- und fachbereichsübergreifenden Fragestellungen, Betreuung und Ausbau der Grundschulwerkstatt und der Sekundarwerkstatt, Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen zur Lehrerfortbildung
Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) Bielefeld	www.zfl.uni-bielefeld.de/index.html	Unterstützung, Sicherung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung; Durchführung von Entwicklungs- und Forschungsaufgaben in den Arbeitsgebieten/ Lernbereichen der Primarstufe, der schulpraktischen Studien und Lehrerfortbildung
Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) Bochum	www.ruhr-uni-bochum.de/zfl	Interdisziplinäre Forschungsprojekte zu Schule und Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sollen angeregt, gefördert und durchgeführt werden und darüber insbesondere Promotionen und Habilitationen im Bereich der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der lehramtsbezogenen Fachwissenschaften gefördert werden, Weiterentwicklung des Profils der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Bochum.
Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) Dortmund	www.verwaltung.uni-dortmund.de/zfl/dienst/de	Analyse der vorhandenen Studienbedingungen, um Vorschläge für die Optimierung der Ausbildung zu schaffen, Initiierung von Gesprächskreisen mit den lehrerausbildenden Fachbereichen und Fakultäten; Projekt »gefilmter Unterricht« (Entwicklung von Medien für die Ausbildung)
Zentrum für Lehrerbildung Essen	www.uni-essen.de/zlb	Verbesserung der fachbereichsübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrerbildung, Unterstützung der Fachdidaktiken, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Lehrerbildung; fachbereichsübergreifende Initiierung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Projekte im Bereich der Lehr-Lern-Forschung

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) Greifswald	www.uni-greifswald.de/fakul/mathematics/schule/zfl/zfl.html	Das Zentrum koordiniert die an der 1. Phase der Lehrerausbildung beteiligten Hochschulbereiche aus den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, es gestaltet die Koordinierung zwischen der 1. und der 2. Phase, es bildet ein wissenschaftliches Forum der Universität Greifswald für konkrete Schulforschungsprojekte.
Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) Kassel	www.uni-kassel.de/zlb	Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Schulpädagogik und Fachdidaktik, Unterstützung von Wissenschaftstransfer sowie projektbezogenen Kooperationen zwischen Universität und Bildungswesen in Lehre, Forschung, Entwicklung und Weiterbildung, Beratung der Studierenden der Lehramtsstudiengänge
Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF)	www.uni-frankfurt.de/zlf/	Das Zentrum soll die Kommunikation unter den Fächern fördern, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind und empirische Bildungsforschung anregen, die die Lehrerausbildung verbessern hilft. Die Aufgaben des Zentrums umfassen im Detail: schulpraktischen Studien weiterzuentwickeln, das Lehrangebot in den Lehramtsstudiengängen zu koordinieren, zu fördern und zu evaluieren, Strukturpläne für die Lehrerausbildung zu erarbeiten und auf deren Umsetzung hinzuwirken, die interdisziplinäre und besonders die empirische Schul- und Unterrichtsforschung zu fördern, Mittel zur Anschubfinanzierung solcher Forschungsvorhaben zu vergeben, den wissenschaftlichen Nachwuchs in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen zu fördern, den Austausch zwischen Wissenschaft und Didaktik, zwischen Fächern und Disziplinen zu fördern, die universitäre Lehrerbildung und die schulische Praxis in Kontakt miteinander zu bringen und die wissenschaftliche Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu fördern

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulentwicklung, Wissenstransfer und Didaktische Forschung (Didaktisches Zentrum – diz) früher: Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB)	www.diz.uni-oldenburg.de/dizinfo.htm	Das diz nimmt konzeptionelle, fächerübergreifende und koordinierende Aufgaben in den Bereichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulentwicklung, Wissenstransfer und Didaktische Forschung wahr. Über die Arbeitsstellen des diz werden Studium, Lehre und Forschung sowie Fort- und Weiterbildung in der Lehrerbildung miteinander verknüpft. Zu den Kernaufgaben zählen die Organisation der Schulpraktischen Studien, die Praktika in allen Lehramtsstudiengängen und die Zusammenarbeit mit den Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen, berät und unterstützt Schulen und schulnahe Einrichtungen in ihrer pädagogischen und organisatorischen (Weiter-) Entwicklung. Über das in das diz eingebundene Oldenburger Fortbildungszentrum (ofz) werden die Programme zur regionalen Lehrerfortbildung entwickelt und durch spezielle Weiterbildungsangebote ergänzt.
Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) (bisher: Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB)) Osnabrück	www.uni-osnabrueck.de/verwaltung/ZLB.html	Das ZLB fördert die Kooperation in Lehre, Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung durch Koordination der Studienpläne und Studienangebote, des Fächer übergreifenden Lehrangebots, der schulpraktischen Studien, von Studienangeboten in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Das Zentrum fördert die Forschung und den wissenschaftlichen Nachwuchs im Rahmen der Lehrerbildung; es arbeitet an hochschulpolitischen Initiativen mit und informiert und berät die Gremien der Universität. Darüber hinaus fördert es die Zusammenarbeit mit dem Landesprüfungsamt und den Schulen und Studienseminaren der Region.
Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) Passau	www.uni-passau.de/zlf/	Erprobung eines Kerncurriculums; Optimierung der Schulpraktika im Studium; Planung und Durchführung gemeinsamer Fortbildungen; Entwicklung, Einführung und Evaluation neuer Modelle und Verfahren einer kontinuierlichen Kooperation der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung; Abstimmung der Ausbildungsinhalte und Ausbildungsmethoden in enger Theorie-Praxis-Verzahnung; Aufbau eines Kommunikations- und Kooperationsnetzes und Aufbau und Durchführung einer ausbildungs- und schulbezogenen empirischen Forschung

Tabelle A2: Außeruniversitäre und universitäre Einrichtungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungsforschung und -entwicklung (Fortsetzung)

Institut	Internet	Aufgaben/Ziele
Zentrum für Lehrerbildung Potsdam	www.uni-potsdam.de/u/zlb	Zentrale Aufgabe des Zentrums ist die gemeinsame Gestaltung der Lehramtsstudiengänge durch alle an der Lehrerbildung sowie Lehrerfort- und -weiterbildung Beteiligten. Dies umfasst Koordinations- und Serviceleistungen ebenso wie eigene Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in den Bereichen Unterricht, Lehrerbildung und Schulentwicklung. Auf der Basis dieser Aktivitäten hat das Zentrum in den Bereichen Kommunikation, Koordinierung und Unterstützung und Forschung und Entwicklung die Aufgabe, innovative Impulse für die Profilierung der Lehrerbildung an der Universität zu setzen.
Zentrum für Lehrerbildung Kiel	www.zfl.uni-kiel.de	Das ZfL übernimmt fakultätsübergreifende Aufgaben der Organisation, Koordinierung und Kommunikation während der Lehramtsausbildung wahr, z.B. bei der Durchführung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und schulpraktischen Studien. Ferner berät das ZfL Lehramtsstudierende in übergreifenden Fragen der Lehramtsstudiengänge und informiert über Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.
Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) Vechta	www.uni-vechta.de	Das Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) unterstützt die mit der Lehrerbildung befassten Gremien und Einrichtungen bei der Durchführung ihrer Aufgaben. Dabei ist das ZpB vornehmlich für die Organisation der berufspraktischen Ausbildungsinhalte in der Lehramtsausbildung zuständig.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



28

Die von Bund und Ländern seit einigen Jahren betriebene Umsteuerung hin zu einer stärkeren output-Orientierung ist in hohem Maße angewiesen auf eine exzellente Bildungsforschung. Zentrale Maßnahmen des BMBF, die empirische Bildungsforschung durch die Auflage eines Rahmenprogramms und – gemeinsam mit den Ländern – durch die Etablierung eines nationalen Bildungspanels strukturell zu stärken, sind auf diesem Hintergrund zu sehen.

BMBF ergänzt damit den Kurs sowohl der DFG wie des Wissenschaftsrates, strukturbildende Maßnahmen zur Stärkung der empirischen Bildungsforschung anzuregen und zu initiieren: Die DFG hat 2002 ein Programm zur Förderung von Forschergruppen im Bereich der empirischen Bildungsforschung aufgelegt. Der Wissenschaftsrat formulierte im Kontext seiner Empfehlung zur Reform der Lehrerbildung (2002) zugleich die Notwendigkeit einer Verstärkung der empirischen Bildungsforschung in diesem Zusammenhang.

Die vorgelegte Veröffentlichung zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland von Horst Weishaupt trägt dazu bei,

- den Ausbaustand und aktuelle Schwerpunkte zu ermitteln sowie
- Orientierungspunkte für die eingeleiteten Veränderungen zu ermitteln.

Folgende Themenbereiche sind Gegenstand dieser Studie:

1. Personalien für die Bildungsforschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
2. Finanzierung der Bildungsforschung
3. Bildungsforschungsprojekte in Deutschland in den Jahren 1998 – 2002
4. Veröffentlichungen im Fachinformationssystem Bildung 1989 – 2002
5. Standortanalysen zur projektbezogenen Bildungsforschung
6. Einrichtungen der Bildungsforschung – Folgerungen für die Stärkung einer institutionellen Infrastruktur

Mit dem steigenden Interesse an Drittmittel gestützter Forschung gewinnt auch die Frage nach potentiellen Geldgebern für die Bildungsforschung an Bedeutung. Die Expertise prüft auch zugleich, in welchem Maße angewandte Forschung (insbesondere im Sinne von Interventionsforschung) im Bereich der empirischen Bildungsforschung auf ministerielle Forschungsmittel, auf Zuwendungen von Stiftungen und der DFG zurückgreift – dies auch im Vergleich zu anderen Forschungsdisziplinen.