

Der Drahtseilakt - Evaluationskriterien zwischen fachinterner Relevanz und externer Definition

Hornbostel, Stefan

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hornbostel, S. (2004). Der Drahtseilakt - Evaluationskriterien zwischen fachinterner Relevanz und externer Definition. In H. Merckens (Hrsg.), *Evaluation in der Erziehungswissenschaft* (S. 77-88). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23767>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Der Drahtseilakt – Evaluationskriterien zwischen fachinterner Relevanz und externer Definition

Was noch vor 10 Jahren von vielen Beobachtern als modisches Strohfeuer abgetan wurde, ist heute fester Bestandteil der Wissenschaftslandschaft geworden: die Evaluation von Forschung und Lehre. Nicht nur die inzwischen in fast allen Bundesländern in der einen oder anderen Form institutionalisierte Evaluation der Lehre und zunehmend auch der Forschung, sondern auch die regelmäßig erscheinenden Rankings zu Forschungs- und Lehrleistungen und last not least die zunehmende Verbreitung von kennzahlgestützten Systemen leistungsorientierter Mittelvergabe deuten darauf hin, dass es sich nicht um ein Strohfeuer, sondern um eine dauerhafte Veränderung handelt. Eine Veränderung, die zwar bisher nur in geringem Umfang zu einer unmittelbaren Umverteilung finanzieller Ressourcen geführt hat (anders als etwa in Großbritannien), aber zunehmend mittelbare Auswirkungen, sei es in Gestalt der Studienortentscheidung von Studienanfängern, sei es in Form ministerialer Strukturentwicklungsplanungen oder hochschulinterner Profilbildungen zeitigt. Diese Entwicklung, die in den Niederlanden oder der Schweiz bereits sehr deutliche Konturen gewonnen hat, ist auch in Deutschland immerhin soweit vorangeschritten, dass der Wissenschaftsrat derzeit Empfehlungen für die Durchführung von Rankings erarbeitet.

Die dauerhafte Bewertung der Performanz setzt nicht nur die Institutionen des Hochschulwesens (Institute, Fachbereiche, Hochschulen) unter neuartigen Anforderungsdruck, sie entfaltet auch auf der disziplinären Ebene eine Auseinandersetzung um die Kriterien angemessener Bewertung. Derartige Auseinandersetzungen waren bisher den methodologischen Debatten vorbehalten und endeten, wenn sich ein mainstream nicht völlig durchsetzen konnte, meist in Form mehr oder weniger friedlicher Koexistenz von Paradigmen und Schulen. Über den Weg von Evaluation und Ranking kehrt nun die Frage nach einer „disziplinären Gestalt“ gewissermaßen durch die Hintertür zurück. Es sind nicht wissenschaftsexterne Kriterien, die diesen Prozess vorantreiben, sondern eher eine verstärkte Inanspruchnahme wissenschaftsinterner Kriterien. Evaluation wie Ranking zielen auf eine quantitative oder qualitative Erfassung von Effizienz und Effektivität. Die Messung von Effektivität – verstanden als Grad der Zielerreichung – setzt voraus, dass disziplinäre Ziele und Standards vorhanden sind, aus denen sich Kriterien der Be-

wertung ableiten lassen. Effizienzbeurteilungen – also Zweck-Mittel-Relationen – erfordern neben der Erfassung eines outputs auch eine Inputmessung.

Diese Anforderung auf der disziplinären wie auf der institutionellen Ebene, Zielvorstellungen so zu explizieren, dass sie operationalisiert werden können, stößt bei den verschiedenen Disziplinen auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen. Auf der einen Seite stehen die Naturwissenschaften mit einem hohen Internationalisierungsgrad, einer vergleichsweise gut dokumentierten Forschungskommunikation, die sich überwiegend auf Fachzeitschriftenbeiträge stützt, einer weitgehend projektförmigen, unter Einsatz von Drittmitteln organisierten Forschung und einer Nachwuchsförderung, die relativ eng in die Forschungsaktivitäten eingebunden ist. Auf der anderen Seite stehen die Geisteswissenschaften, für die diese Bedingungen nicht oder zumindest weitaus weniger zutreffen. Dazwischen lassen sich jene Sozial- und Gesellschaftswissenschaften positionieren, die starke empirische Orientierungen mit geisteswissenschaftlichem Reflexionswissen verbinden. Die Fähigkeit, ein konsistentes Selbstbild zu entwickeln, ist damit bereits recht unterschiedlich ausgeprägt und wird insbesondere in den relativ jungen Disziplinen meist durch interne Ausdifferenzierungsprozesse zusätzlich belastet. Unter solchen Bedingungen entsteht sehr schnell ein öffentlicher Rechtfertigungsdruck, der sich entlang der in anderen Disziplinen eingesetzten Kriterien wissenschaftlicher Leistung entfaltet. Es wird dann schwer zu unterscheiden, ob das angelegte Kriterium ungeeignet ist oder aber durchaus zutreffend ein Problem des Faches beschrieben wird, das im Fach selbst unzureichend thematisiert ist.

Die deutsche Erziehungswissenschaft als relativ junges und zugleich großes Fach mit ausgeprägten geisteswissenschaftlichen Traditionen auf der einen Seite und engen Verbindungen zu sozialwissenschaftlichen Traditionen auf der anderen Seite, einer nur partiell ausgeprägten Internationalisierung, vielfältigen internen Ausdifferenzierungen mit Anlehnungen an unterschiedlichste Nachbardisziplinen und einer stark entwickelten Nähe zu pädagogischen Praxisfeldern, ist von den Anforderungen einer Rechenschaftslegung über wissenschaftliche Leistung ganz besonders betroffen. Darüber hinaus lässt sie sich mit ihrer relativ heterogenen, segmentierten Fach-, Ausbildungs- und Forschungsstruktur nur schwer zu homogen profilierten Leistungs- und Output-Erwartungen in Beziehung setzen, ganz abgesehen von Problemen unterschiedlicher Ausbildungsgänge mit je unterschiedlichen Studienkonzepten, curricula- ren Strukturen und Qualifizierungserwartungen. Es scheint also schwierig zu sein, die Erziehungswissenschaft in Deutschland in ein überregionales und internationales Fachprofil einzufügen, das basale Standort- und Leistungsvergleiche erlaubte (Hornbostel/Keiner 2002).

Gleichwohl hat sich die DGfE diesen Herausforderungen gestellt und mit den unterschiedlichsten Initiativen einen Prozess der Selbstverständigung

angestoßen, der keineswegs abstrakt geblieben ist, sondern insbesondere in den beiden Bänden des ‚Datenreport Erziehungswissenschaft‘ (Otto u.a. 2000; Merkens/Rauschenbach/Weishaupt 2002) eine empirisch gestützte, materialreiche und selbstkritische Bestandsaufnahme geliefert hat. Dieser Report thematisiert auch jene Indikatoren, die inzwischen zum Standardrepertoire von Rankings und Evaluationen gehören. Im weiteren soll aber nicht diese Binnenperspektive verfolgt werden, sondern einige Facetten des Erscheinungsbildes der Erziehungswissenschaft nachgezeichnet und soweit möglich mit anderen Disziplinen verglichen werden, die sich aus der Perspektive eines ortsvergleichenden Hochschulrankings ergeben. Die Datenbasis stammt aus dem von CHE und Stern alle drei Jahre präsentierten Studienführer aus dem Jahr 2001.

1. Lehre

Aus der Vielzahl von studentischen Urteilen, die im Hochschulführer präsentiert werden, sei hier exemplarisch das pauschalisierende Gesamturteil der Studierenden herangezogen. Vergleicht man die Antworten der Studierenden der Erziehungswissenschaft mit denen der Soziologen und Psychologen, fällt auf, dass fast 30% der Erziehungswissenschaftler die einer Schulnotenskala entsprechenden Noten 4, 5 und 6 vergeben, gegenüber 22% bei den Soziologen und 17% bei den Psychologen. Umgekehrt urteilen von den Studierenden der Erziehungswissenschaft „nur“ 30% mit den Noten 1 und 2, während in der Soziologie ca. 44% und in der Psychologie sogar 48% der Studierenden diese Noten vergeben (vgl. Tab. 1).

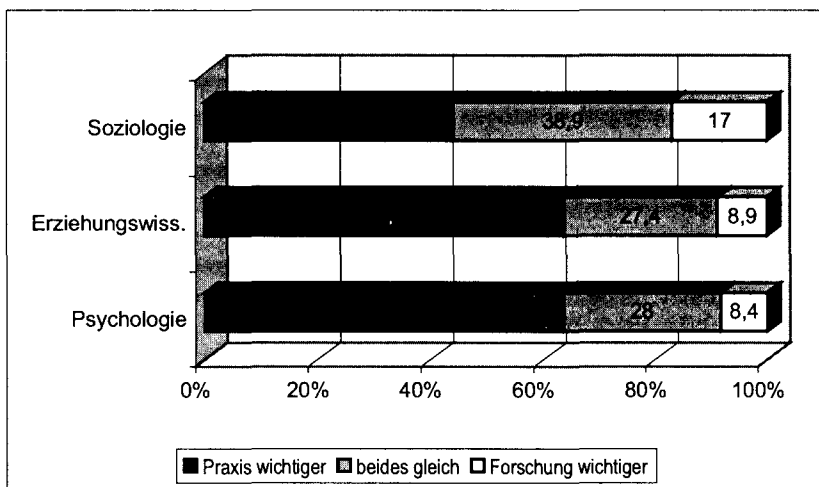
Tab. 1: Antworten von Studierenden der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie zur Beurteilung der Studiensituation in ihrem Fach an ihrer Hochschule (in %)

| Wie beurteilen Sie insgesamt die Studiensituation in Ihrem Fach an Ihrer derzeitigen Hochschule? | | | | | | |
|--|---------------|------|------|------|-----|--------------------|
| | sehr gut 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | sehr schlecht 6 |
| Erziehungswiss. N = 3164 | 2,9 | 26,9 | 40,5 | 20,1 | 8,5 | 1,2 |
| Soziologie N = 2081 | 5,6 | 38,8 | 33,7 | 14,7 | 5,8 | 1,3 |
| Psychologie N = 3471 | 6,1 | 42,0 | 34,9 | 10,9 | 5,2 | 1,0 |

Quelle: CHE Studienführer 2000, 2001, 2002

Da fachübergreifend zu den studentischen Monita der mangelnde Praxisbezug der Lehre gehört, darf man vermuten, dass eine Enttäuschung der Praxiserwartungen bei den Studierenden der Erziehungswissenschaft zu dem negativen Gesamturteil beiträgt. In der Tat zeigen die Befragungsdaten, dass für 90% der Studierenden der Erziehungswissenschaft der Praxisbezug wichtig oder sehr wichtig ist, in der Soziologie liegt der Anteil bei 83%, in der Psychologie bei 93%. Den Forschungsbezug halten demgegenüber nur 54% der Studierenden der Erziehungswissenschaft für wichtig oder sehr wichtig; der entsprechende Anteil beträgt in der Psychologie 57%, in der Soziologie 68%. Studierende der Erziehungswissenschaft optieren für hohe Praxisorientierung und zeigen zugleich eine geringere Forschungsorientierung. Ein Urteilsverhalten, das den Studierenden der Psychologie sehr ähnlich ist. Dies gilt auch dann, wenn man nach der Präferenz für den Forschungs- oder den Praxisbezug fragt (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Antworten von Studierenden der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie auf die Frage nach der Wichtigkeit des Praxis- bzw. Forschungsbezugs der Lehrveranstaltungen



Quelle: CHE Studienführer 2000, 2001, 2002

Obwohl also die Praxiserwartungen der Erziehungswissenschaftler recht ähnlich ausfallen, beurteilen sie ihre Studiensituation deutlich negativer als die Psychologen. Die Diagnose von Horn und Lüders (1997, 759) entspricht diesem empirischen Befund: „Sowohl die Forderung nach Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug als auch die Diagnose mangelnder konzeptioneller

Umsetzung dieser Ansprüche lassen sich mutatis mutandis auf alle Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung übertragen“.

In diesem Punkt scheint die externe Perspektive tatsächlich einen fachlich sehr relevanten Aspekt der Studienorganisation zu thematisieren. Sichtbar wird dieses Problem allerdings weniger im Hochschulvergleich als vielmehr im Disziplinvergleich.

2. Forschung

Zur Beurteilung der Forschungsaktivität und – soweit möglich – auch der Forschungsqualität wird in Hochschulrankings üblicherweise auf die interne Forschungskommunikation (also Publikationen und Zitationen) und die Drittmittelinwerbungen Bezug genommen. Dabei werden letztere als Qualitätsurteile interpretiert, zumindest insoweit, als Drittmittel in kompetitiven Verfahren und auf Grund von fachlichen Begutachtungen vergeben werden. Die Professoren der Erziehungswissenschaft geben in der Professorenbefragung des CHE eine sehr rege Publikationstätigkeit zu Protokoll. Über 80% teilen mit, in den drei Jahren von 1997 bis 1999 mindestens einen Aufsatz oder einen Beitrag in einem Sammelband publiziert zu haben. Immerhin die Hälfte der Professoren gibt an, in diesen drei Jahren eine, 19% sogar mehr als eine Monographie veröffentlicht zu haben. 37% der Professoren berichten über mehr als 5 Artikel in Fachzeitschriften und 40% über mehr als 5 Sammelbandsbeiträge. Auffällig ist, dass ca. ein Viertel der Professoren angibt, nicht-wissenschaftliche Beiträge publiziert zu haben. Möglicherweise ist dies bereits ein Hinweis auf eine Grauzone bei der Definition von – im engeren Sinne – forschungsrelevanter Literatur.

Tab. 2: Anteil der Professoren der Erziehungswissenschaft, die angeben, in den Jahren 1997 bis 1999 mindestens eine Publikation in bestimmten Publikationsgattungen veröffentlicht zu haben (in %)

| Publikationsgattung (N=274) | Prozent |
|---------------------------------------|---------|
| Aufsätze in Fachzeitschriften | 82,5 |
| Beiträge in Sammelbänden | 83,6 |
| Herausgeberschaften | 63,9 |
| Handbücher, Lexika | 24,1 |
| Monographien | 51,8 |
| Veröffentlichte Kongressbeiträge | 56,6 |
| Veröffentlichte Arbeitspapiere | 13,9 |
| Rezensionen | 39,8 |
| Lehrbücher | 12,4 |
| Nicht-wissenschaftliche Publikationen | 24,8 |
| | |
| Keine Publikationen | 1,5 |

Quelle: Professorenbefragung Erziehungswissenschaft, CHE Studienführer 2001

Vergleicht man nämlich diese Angaben mit den Einträgen der CD Bildung (Fachinformationssystem Bildung 2000), die auch dem Datenreport zugrunde liegt, lassen sich für rund ein Drittel der Professoren keine Publikationen nachweisen, für weitere 18% lediglich eine Publikation. Wie ist dieser Widerspruch zwischen Datenbank und Selbstangaben zu erklären? Muss man Falschangaben vermuten, antworten nur die forschungsaktiven Professoren oder ist die Datenbank unvollständig? Bei der FIS Datenbank handelt es sich – anders als beim Science Citation Index – nicht um eine Datenbank, in die bibliographische Nachweise nach klaren Relevanzkriterien aufgenommen werden, sondern eher um eine Materialsammlung, die neben der einschlägigen Literatur auch „Graue Literatur“ dokumentiert und eine Fülle von amtlichen Dokumenten und Gesetzestexten (vgl. auch Weishaupt/Merkens 2000, 124 f.). Weiterhin zeigt diese Materialsammlung eine für die Erziehungswissenschaft typische Abgrenzungsproblematik: 16% der nachgewiesenen Dokumente werden als Unterrichtsmaterialien oder didaktische Grundlageninformationen klassifiziert. Bei diesen Publikationen handelt es sich nicht um originäre Forschungsergebnisse, sondern um die Vermittlung anwendungsorientierten Wissens, die in der oben erwähnten Publikationszählung nicht berücksichtigt wurden. Ohnehin ist die Datenbank erst nach sehr aufwendiger Bereinigung um Doubletten und Mehrfachpublikationen für bibliometrische Analysen nutzbar.

Für die Analysen des CHE-Studienführers wurden nach Bereinigung die Einträge für insgesamt 620 Professoren der Erziehungswissenschaft namentlich abgefragt. Reine Herausgeberschaften (ohne eigenständigen Beitrag), Graue Literatur, Dokumente ohne Autor und Dokumente, die als Unterrichtsmaterial klassifiziert sind, wurden nicht berücksichtigt. Es bleiben dann 1.204 Zeitschriftenartikel, 512 Beiträge in Sammelbänden und 324 Monographien, die sich für den Zeitraum 1997 bis 1999 zuordnen lassen. Das ist ein kleiner Bruchteil des Gesamtdatenbestandes, der überwiegende Anteil der Dokumente in der Datenbank geht auf Autoren anderer Disziplinen, den akademischen Mittelbau und nicht-universitäre Autoren zurück.

Die Widersprüche zwischen Professorenbefragung und den Datenbankeinträgen zeigen exemplarisch, wie externe Leistungskriterien und ein internes Verständnis aufeinanderstoßen.

Eine gezielte Fehlinformation der Professoren ist nämlich nicht sehr wahrscheinlich, da eine systematische Verzerrung im Rücklauf der Professorenbefragung nicht festzustellen ist. Zumindest besteht zwischen der Rücklaufquote und dem Anteil der nichtpublizierenden Professoren der Erziehungswissenschaft keine Beziehung. Wesentlicher scheint daher, dass der Begriff der forschungsrelevanten Literatur in der Erziehungswissenschaft unscharf ist. Vieles von dem, was die Professoren in der Befragung angeben, wird in einer Publikationsanalyse nicht als forschungsrelevante Literatur qualifiziert (z.B. der hohe Anteil an didaktischen Informationen oder Unter-

richtsmaterialien) oder wird in Zeitschriften publiziert, die nicht in der Datenbank erfasst werden. Auch die Datenbank selbst weist außer den genannten Problemen Erfassungslücken, insbesondere an den disziplinären Grenzen auf (z.B. Heilpädagogen, die in medizinischen Journalen veröffentlichen, aber auch in Gebieten wie der Sozialpädagogik).

Noch wichtiger aber ist, dass keine Informationen über die Qualitätsdifferenzen der erfassten Dokumente bzw. deren Zuordnung zur akademischen Forschung oder praxisbezogener Beratung zur Verfügung stehen. Bisher ist es auch nicht gelungen, ersatzweise über befragungsbasierte Relevanzeinstufung der erziehungswissenschaftlichen Journale eine derartige Differenzierung aufzubauen. Ein Ausweichen auf andere Datenbasen (wie z.B. den SSCI), die über Zitationshäufigkeiten derartige Differenzierungen ermöglichen, ist für die Erziehungswissenschaft kaum möglich, da der Verlust an forschungsrelevanter Literatur (nicht nur aus den meisten Zeitschriften, sondern auch aller Sammelbandsbeiträge und der Monographien) so groß wäre, dass ein äußerst selektives Bild der Forschungslandschaft entstünde.

Für die Erziehungswissenschaft wäre es enorm hilfreich, wenn es gelänge, die Basis für derartige bibliometrische Untersuchungen zu verbessern. Die externen Bewertungen, die in diesem Fall nichts anderes unternehmen als den Versuch, die Spuren der fachinternen Forschungskommunikation zu rekonstruieren, wären dann sehr viel leichter mit den internen Standards zur Deckung zu bringen.

Betrachtet man den zweiten üblicherweise benutzten Forschungsindikator, nämlich die eingeworbenen Drittmittel, so lässt sich zunächst festhalten, dass über 70% der Professoren angeben, in den letzten drei Jahren vor der Erhebung (2000) Forschungsprojekte mit Drittmittelfinanzierung durchgeführt zu haben. Dieser Wert liegt nicht wesentlich unter den Angaben, die z.B. Soziologieprofessoren gemacht haben (84%). Allerdings gibt es deutlich höheren Anteil von Professoren in der Erziehungswissenschaft an, Forschungsarbeiten ausschließlich aus hochschulinternen Mitteln finanziert zu haben (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Angaben von Professoren der Soziologie und Erziehungswissenschaft zur Finanzierung von Forschungsprojekten 1997-1999 (in %)

| | Soziologie | Erz.-wiss. |
|---|------------|------------|
| keine Forschung/trifft nicht zu | 5,6 | 6,9 |
| nur Grundausrüstung | 5,6 | 13,0 |
| Grundausrüstung und hochschulinterne Sondermittel | 4,5 | 9,8 |
| nur Drittmittel | 35,2 | 25,4 |
| Drittmittel und Grundausrüstung oder Sondermittel | 48,9 | 44,9 |

Quelle: CHE Studienführer 2001, Professorenbefragung

Umso erstaunlicher ist es, dass die Erziehungswissenschaft im Fachvergleich über erhebliche Schwierigkeiten bei der Drittmittelakquisition berichtet. Zwar liegen – entsprechend der amtlichen Statistik – die Drittmiteleinnahmen der Erziehungswissenschaft an Wissenschaftlichen Hochschulen insgesamt und je Professor auch 1997 noch deutlich unter denen der Psychologie und der Politik- und Sozialwissenschaften (Weishaupt/Merkens 2000, 121), in den Befragungsergebnissen zur Zahl der durchgeführten Projekte nähert sich die Erziehungswissenschaft – mit einigen Abstrichen – jedoch den Werten der Soziologie an.

Auffällig weichen aber die Erziehungswissenschaftler in der prospektiven Einschätzung der Finanzierung künftiger Projekte und der Gewinnung geeigneten Personals von den Professoren der Soziologie, aber auch der Naturwissenschaften ab. Ihre Einschätzungen ähneln erstaunlich genau den Antwortmustern der rechtswissenschaftlichen Professoren, einem Fachgebiet mit äußerst geringer Drittmittelintensität (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Angaben der Professoren unterschiedlicher Disziplinen bezüglich der prospektiven Einschätzung der Finanzierung künftiger Projekte und der Gewinnung geeigneten Personals

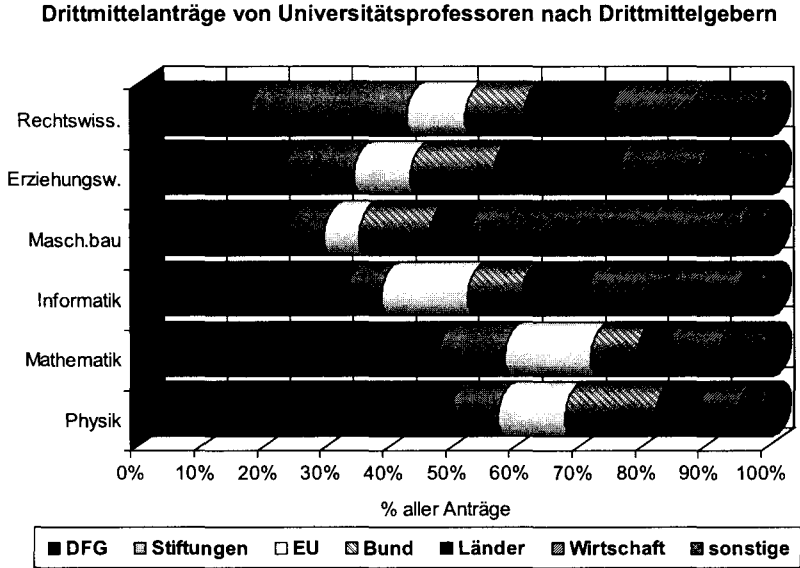
| | Physik | Informatik | Elektrotech. | Soziologie | Jura | Erz.-wiss. |
|--|--------|------------|--------------|------------|------|------------|
| Die Finanzierung eines Forschungsprojekts wäre für mich vermutlich | | | | | | |
| unproblematisch (Skalenwerte 1 u. 2) | 57,9 | 53,6 | 55,8 | 61,1 | 41,7 | 39,6 |
| (Skalenwerte 3 u. 4) | 35,6 | 36,5 | 35,4 | 32,08 | 41,1 | 41,1 |
| schwierig/sehr schw. (Skalenwerte 5 u. 6) | 6,6 | 9,9 | 8,8 | 6,8 | 17,1 | 19,2 |
| Geeignete Mitarbeiter zu finden, wäre vermutlich | | | | | | |
| sehr einfach/einfach (Skalenwerte 1 u. 2) | 31,3 | 21,0 | 10,1 | 38,1 | 50,7 | 48,7 |
| (Skalenwerte 3 u. 4) | 48,0 | 45,3 | 44,2 | 47,7 | 39,8 | 36,3 |
| schwer/sehr schwer. (Skalenwerte 5 u. 6) | 20,1 | 33,8 | 45,7 | 14,2 | 9,5 | 14,4 |

Quelle: CHE Studienführer 1999, 2000, 2001, 2002, eigene Berechnungen

Ein Grund für diese problematische Einschätzung der Finanzierungsmöglichkeiten in der Erziehungswissenschaft liegt möglicherweise darin, dass der Anteil von Anträgen, die, wie z.B. DFG-Anträge, wettbewerblig und nach gutachterlicher Stellungnahme bewilligt werden, im Vergleich zu anderen Disziplinen relativ niedrig ist. Vergleicht man die Angaben der Professoren dazu, wo Drittmittelanträge gestellt wurden, fällt in der Erziehungswissenschaft der Anteil von Landesmitteln, die üblicherweise nicht nach diesen Kriterien vergeben werden, vergleichsweise hoch aus (der Anteil dieser An-

träge liegt laut Professorenbefragung bei 20%, der Anteil von Landesmitteln am Finanzvolumen laut Fachbereichsbefragung bei 20,6%; vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Drittmittelanträge

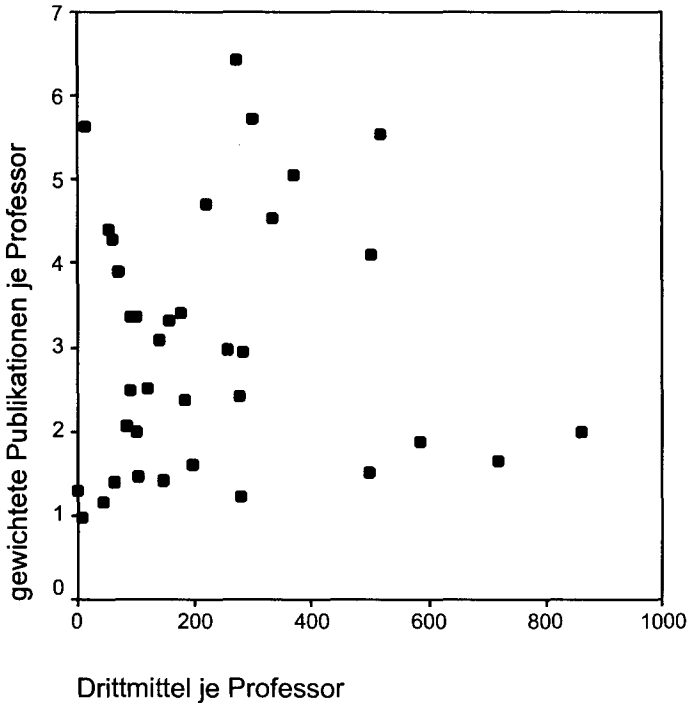


Quelle: Hombostel, CHE Studienführer 1999, 2000, 2001, Professorenbefragung

Vergleicht man nun einmal die Drittmittelinwerbungen (dabei handelt es sich nicht um die Angaben der Professorenbefragung, sondern um Auskünfte der Hochschulverwaltungen) mit den Publikationen aus der FIS-Datenbank (die Publikationen wurden mit Autorenanteilen, Länge des Beitrags und einer Zuordnung zu Kernzeitschriften gewichtet), zeigt sich abermals ein auffälliges Bild. Drittmittel und Publikationen korrelieren in der Erziehungswissenschaft nicht (vgl. Abb. 3).

Zwar ist ein solches Auseinanderfallen von Drittmittelinwerbungen und Publikationsintensität kein Exklusivphänomen der Erziehungswissenschaft – auch die Soziologie weist nur moderate, nicht signifikante Korrelationen auf –, aber es fällt auf, dass die Drittmittelinwerbungen sich auch nicht im Reputationsurteil (der Empfehlung einer Hochschule durch die Professoren – „Professorentipp“) niederschlagen (vgl. Tab. 5).

Abb. 3: Fachbereiche nach Drittmittleinwerbungen je Professor und gewichteten Publikationen je Professor in der Erziehungswiss. 1997-1999



Quelle: CHE Studienführer 2001, FIS Bildung (März 2000), eigene Berechnungen

Anm.: Ohne Pädagogische Hochschulen, Fachbereiche mit weniger als 3 Professoren und Fachbereiche, die keine Daten zum Drittmittelvolumen liefern konnten (N = 36 Fachbereiche). Pearson's Corr. = 0.045, $p = 0.795$

Man kann hier nur vermuten, dass ein erheblicher Teil der drittmittelfinanzierten Forschung in praxisnahen Bereichen stattfindet und sich nicht in Forschungskommunikation niederschlägt.

Diese wenig konturierte Forschungslandschaft führt dazu, dass die üblichen Forschungsindikatoren (d.h. die externe Perspektive) auf eine fachinterne Situation stößt, in der sehr unterschiedlichen Typen von Forschung koexistieren, ohne dass für den anwendungsorientierten Bereich klar ist, nach welchen Standards und Kriterien er zu beurteilen wäre.

Auch hier läge es im Interesse des Faches, nach außen kommunizierbare Kriterien klarer zu fassen und nach innen den Gründen für das auffällige Auseinanderfallen von Publikationen und Einsatz von Forschungsgeldern nachzugehen.

Tab. 5: Korrelationen zwischen Drittmitteln und Publikationen

| Korrelationen (Pearson's Cor.) zwischen Drittmitteln und Publikationen | | | | |
|--|------------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|
| | Erziehungswissenschaft | | Soziologie | |
| | Drittmittel je Prof. | Gew. Publikationen je Prof. | Drittmittel je Prof. | Gew. Publikationen je Prof. |
| Gew. Publikationen je Prof. | .045 | | .273 | |
| Professorentipp | .245 | .309 | .409 * | .339 |

Quelle: CHE Studienführer 2001, 2002

3. Resümee

Streng genommen sind Balanceakte, die zwischen externen und internen Kriterien ausgeführt werden, ein Krisenanzeichen, denn autonomer Wissenschaft wird die Kompetenz zur Selbststeuerung nach internen Kriterien zugesprochen. Eine Verletzung dieser Steuerungskompetenz wäre in der Tat bedrohlich. Ganz so einfach liegen die Dinge aber nicht. Weder kann man ohne weiteres von einer funktionierenden Selbststeuerung sprechen, noch sind die externen Kriterien, die in Evaluationen und Rankings in Anschlag gebracht werden, wissenschaftsexterne Kriterien. Es handelt sich vielmehr darum, dass Leistungsindikatoren, die in bestimmten Disziplinen zu praktikablen und von der scientific community akzeptierten Ergebnissen führen, auch an andere Disziplinen herangetragen werden. Dabei ist zwar nicht auszuschließen, dass entsprechende Indikatoren sich als ungeeignet erweisen, aber dazu bedarf es einer überzeugenden Begründung und einer Alternative, die die Leistungen des Faches sichtbar zu machen vermag. Insofern ist die Gegenüberstellung von „intern“ und „extern“ zu einfach, zumal die Wissenschaftsgeschichte sehr deutlich zeigt, dass externe Problemvorgaben sehr häufig interne Entwicklungen angestoßen haben.

Die Erziehungswissenschaft ist daher auf gutem Wege, wenn sie die „externen“ Blicke auf das Fach ernst nimmt und ggf. durch fundierte Ergänzungen und Differenzierungen modifiziert. Denn man darf davon ausgehen, dass die Anforderungen an eine Rechenschaftslegung über die Leistungen in Forschung und Lehre an Intensität und auch hinsichtlich der Folgewirkungen eher zu- als abnehmen wird.

Literatur

- Horn, K.-P./Lüders, Ch. (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Jg., 759-769.
- Hornbostel, S./Keiner, E. (2002): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 634-653.
- Otto, H.-U./Krüger, H.-H./Merkens, H./Rauschenbach, T./Schenk, B./Weishaupt, H./Zedler, P. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Merkens, H./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2002): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Weishaupt, H./Merkens, H. (2000): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: H.-U.Otto,/H.-H. Krüger/H. Merkens/T. Rauschenbach/B. Schenk/H. Weishaupt/ P. Zedler (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 117-134.