

Evaluation der Erziehungswissenschaft

Hornbostel, Stefan; Keiner, Edwin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hornbostel, S., & Keiner, E. (2002). Evaluation der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), 634-653. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24988>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Stefan Hornbostel/Edwin Keiner

Evaluation der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Auch die Erziehungswissenschaft ist gegenwärtig mit wissenschaftspolitischen Erwartungen an Wettbewerb, Qualitätssicherung und Evaluation konfrontiert. Der Beitrag analysiert Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft und nutzt dazu Daten des vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) durchgeführten und in der Zeitschrift STERN veröffentlichten fachspezifischen Hochschulrankings. Er befasst sich zunächst knapp mit der Kritik an diesen Hochschulrankings und reanalysiert dann die Daten im Blick auf Publikationen, Projektfinanzierung und Drittmittelwerbungen, auch im Vergleich zu anderen Disziplinen. Die Befunde zeigen eine relativ hohe Inklusionsbereitschaft unterschiedlicher Wissensformen, die nicht nur die evaluative, sondern auch die fachlich spezifische Definition und Bewertung von ‚Qualität‘ erziehungswissenschaftlicher Forschung erschwert. Der Beitrag plädiert für eine aktive und konstruktive Beteiligung der Erziehungswissenschaft an der Weiterentwicklung standardisierter, wissenschaftlich begründeter und zugleich auch wissenschaftspolitisch anschlussfähiger Indikatoren.

1 Evaluation im Kontext von Wissenschafts- und Hochschulpolitik

Unter dem Begriff der ‚Evaluation‘, der ein Bündel von Verfahren kennzeichnet, die wissenschaftsgestützte Beschreibung und Analysen mit praktisch folgenreichen Bewertungen zu verknüpfen suchen, hat das Problem der vergleichenden Leistungsmessung mittler-

Summary

Evaluation of Educational Science. Educational Science has also been confronted with the current expectations of national and international science policy in terms of competition, quality assurance and evaluation. This paper analyzes the research performance of Educational Science using discipline-specific data from the Center for Higher Education Development's (CHE) ranking scheme (published in the German journal STERN). After dealing briefly with criticisms of the ranking scheme, the data for Educational Science will be reanalyzed in terms of publications, project and third-stream funding and compared with other disciplines. The results indicate a high propensity to include various forms of knowledge, which make a definition and assessment of the "quality" of research in this discipline rather difficult. The paper argues for an active and constructive contribution of Educational Science in the further development of standardized, scientifically justified, but also politically acceptable indicators.

weile auch Eingang in den Bereich öffentlicher Dienstleistungen gefunden. Seit den 1980er-Jahren wurde in Deutschland die Entwicklung von Kennzahlensystemen für die Messung von Lehr- und Forschungsleistungen der Hochschulen vorangetrieben. Weiter dynamisiert wurde dieser Prozess durch die Medien, die – beginnend mit dem ersten SPIEGEL-Ranking 1989 – kontinuierlich und in rascher Folge Ranglisten der deutschen Hochschulen öffentlich präsentierten (vgl. HORNBOSTEL 1999b). Ab Mitte der 1990er-Jahre begann sowohl in der Wissenschaftspolitik wie in den Hochschulen eine intensive Auseinandersetzung mit und auch eine verstärkte Implementierung von unterschiedlichsten Verfahren der Qualitätssicherung.

Lehrevaluationen gehören inzwischen – auch wenn Organisationsformen und Verfahrensweisen sehr unterschiedlich sind – zum Alltag des Lehrbetriebs (vgl. z.B. KREMPKOW 1999; RÖBBECKE/SIMON 1999). Anders ist die Situation im Bereich der Forschung. Während in den Europäischen Nachbarländern in den letzten 20 Jahren kontinuierliche Evaluations- und Beobachtungsverfahren für die Forschung etabliert wurden, blieb es in der Bundesrepublik im Wesentlichen bei ad-hoc-Evaluationen durch unterschiedliche Akteure. Zwar wurden über verstärkte Drittmittelwerbungen die kompetitiven Elemente verstärkt, jedoch weder die dazugehörige Leistungstransparenz hergestellt noch die Steuerungsfähigkeit der Hochschulen verbessert (vgl. HORNBOSTEL 2001a; Wissenschaftsrat 2000). Insgesamt sind in Deutschland Informationen über den Output des Forschungssystems, die Forschungsintensität und -qualität der einzelnen Hochschulen und Angaben über die eingesetzten finanziellen und personellen Ressourcen gar nicht oder nur sehr schwer zu erhalten. Eine kontinuierliche Berichterstattung über die Leistungen und die Effizienz des deutschen Forschungssystems findet erst ansatzweise statt. Entsprechend fehlen alle Instrumente einer Qualitätssicherung, die sich auf Vergleichsdaten stützen könnte.

Auch wenn heute die Autonomie der Wissenschaft als Prinzip von keiner Seite in Frage gestellt wird, sind die Zweifel an der Effizienz und Zielangemessenheit der wissenschaftsinternen Selbststeuerungskapazität unübersehbar. Mehr Wettbewerb, Profilbildung, Schwerpunktbildung, Qualitätssicherung, Evaluation und kontinuierliche Leistungsberichterstattung sind deshalb die Stichworte, die derzeit an das Wissenschaftssystem herangetragen werden. Anders als in den 1980er-Jahren dominiert heute ein Autonomieverständnis, das als Gestaltungsauftrag verstanden wird. Es ist mit Begriffen wie Rechenschaftspflicht, Verantwortlichkeit für die Klientel, Verpflichtung zur strukturellen Reform, zur effizienten Produktion von Wissen, zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leistungserwartungen und dem Ausweis eines funktionierenden internen Steuerungs- und Allokationsmechanismus verknüpft.

2 Erziehungswissenschaft – fachliche und strukturelle Problemlagen

Nicht nur in Deutschland sind Erziehungswissenschaften gegenwärtig – auch im Kontext neuer Globalisierungsprozesse und ihrer Semantik – einem starken und steigenden Druck von nationenübergreifenden Standardisierungen und Standardisierungserwartungen ausgesetzt. Dieser Angleichungsdruck ist wesentlich mitbestimmt von einer fortschreitenden, weltweiten Dissemination einer Modernitätssemantik, die im Wissenschafts- und akade-

mischen Ausbildungssystem selbst gepflegt und durch die sozialen und infrastrukturellen Bedingungen eines hochdifferenzierten internationalen Netzwerkes sozial- und erziehungswissenschaftlicher Kommunikation und Publikation abgestützt wird (vgl. SCHRIEWER 1994; ENDERS 1998). Dieser Angleichungsdruck stellt disziplinäre Identitäten und Eigenheiten auf den Prüfstand der ‚Leistungsfähigkeit‘ im europäischen und internationalen Wettbewerb (vgl. WELCH 1998; CURRIE 1998).

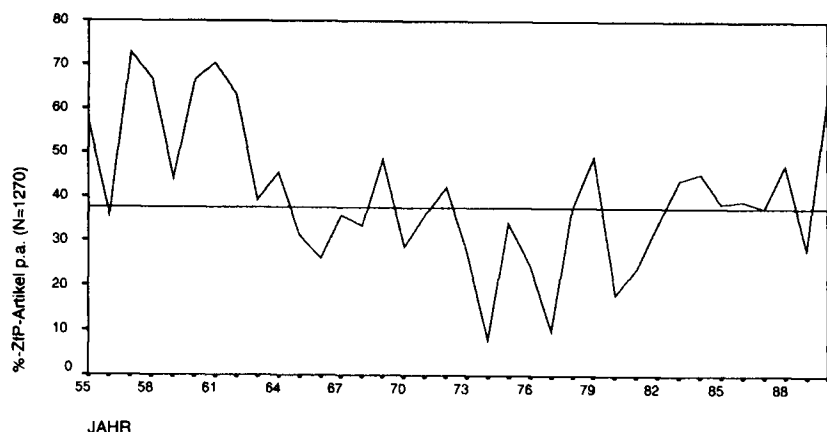
Die Erziehungswissenschaft in Deutschland ist als relativ junges und zugleich großes Fach von solchen Prozessen und Erwartungen besonders betroffen. So scheint es schwierig zu sein, die Erziehungswissenschaft in Deutschland in ein überregionales und internationales Fachprofil einzufügen, das basale Standort- und Leistungsvergleiche erlaubt. Der historisch informierte Vergleich von Erziehungswissenschaften unterschiedlicher Nationen und Kulturen zeigt eine breite Vielfalt unterschiedlicher Figurationen und Relationen zwischen ‚Nachbar‘wissenschaften, pädagogischer Profession, (Bildungs-)Politik und -verwaltung und Öffentlichkeit (vgl. z.B. SCHRIEWER 2000; HOFSTETTER/SCHNEUWLY 2002; DREWEL/LÜTH 1998; KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994; SCHRIEWER/KEINER 1993; KEINER 1999). Parallel zu unterschiedlichen Traditionen der Sozialwissenschaften (vgl. WAGNER/WITTRÖCK 1991; KEINER/SCHRIEWER 2000) lassen sich Erziehungswissenschaften durch pluri-disziplinäre Offenheit und technologische Forschung, durch intradisziplinäre Schließung und sinnstiftende Reflexion oder durch feld- bzw. professionsbezogene Spezialisierung und steigerungsorientierte Pragmatik kennzeichnen. Schon aufgrund ihrer reflexionsorientierten, geisteswissenschaftlichen Traditionen kann die deutsche Erziehungswissenschaft dabei als besonderer Fall, gar als ‚deutsches Syndrom‘ (SCHRIEWER 1983), gelten, das mit besonderen Problemlagen und Legitimationsansprüchen konfrontiert ist (vgl. TENORTH 1996). 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. Hinzu kommen Probleme unterschiedlicher Ausbildungsgänge mit je unterschiedlichen Studienkonzepten, curricularen Strukturen und Qualifizierungserwartungen. Und schließlich führt die Nähe erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu pädagogischen Praxisfeldern sowie ihre hohe „Resonanzfähigkeit für öffentliche und politische Themen“ (STROB/THIEL 1998, S. 16) dazu, dass gesellschaftliche Probleme auf die Erziehungswissenschaft selbst zurückwirken.

Gegenüber hochschulpolitischen Erwartungen überwogen innerhalb der Erziehungswissenschaft defensive Strategien und programmatische Selbstkonstruktionen. Der eher allgemeine Verweis auf künftig zu erbringende Leistungen dominierte den Nachweis bisher erbrachter Leistungen. Resolutionen, Stellungnahmen und gegenwärtig verstärkt auch Fachanalysen und Evaluationsberichte zeugen von Anstrengungen des Faches, sich öffentlicher Kritik und wissenschaftspolitischer Zumutungen zu erwehren. In dieser Defensive spiegelt sich aber auch das Problem fachlich-disziplinärer Identität und der Schwierigkeiten ihrer öffentlichen Darstellung und Begründung (vgl. KEINER/POLLAK 2001; KEINER 2001b). Die Diskussionen zentrieren sich stärker um Fragen der Hochschulstruktur, der Standorte oder der Ausbildungsgänge, d.h. um ‚Organisation‘, als etwa um den forschungsgestützten Nachweis einer öffentlich profilierbaren Spezifik erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Leistungen (vgl. KEINER 1999, S. 17, 44). Dies zeigt sich nicht nur an der Klage über vergleichsweise geringe Drittmittelakquisition des Faches (vgl. NIEBEN 2001), sondern auch an den Kontroversen um strukturbezogene Überlegungen zur Frage der organisatorischen Platzierung (von Teilen) der Erziehungs-

wissenschaft an Universitäten oder Fachhochschulen oder an aktuellen Fachevaluationen und Strukturierungsvorschlägen von Expertenkommissionen, die die Erziehungswissenschaft standortbezogen in den leistungsvergleichenden Blick nehmen. Dies gilt auch für die ‚Grundzüge eines Evaluationskatalogs‘ des Vorstands der DGfE (1998, S. 96, 98), die zwar betonen, dass „sowohl eine die Disziplin umfassende, als auch eine der Situation der jeweiligen Hochschule entsprechende Profilbildung erforderlich“ sei, im Kern aber die ‚disziplinäre Sichtweise‘ auf Hochschulstandorte bzw. deren Aggregation beziehen. Und schließlich lassen sich die Diskussionen um ein Kern- oder Basiscurriculum der Erziehungswissenschaft (vgl. VOGEL 1999) als Reaktion auf eine Definition des Faches interpretieren, die es überwiegend unter der Perspektive unterschiedlicher Leistungen für unterschiedliche Ausbildungsgänge, vor allem der Lehrerbildung, wahrnimmt (vgl. KEINER 2001c). Besonders hervorzuheben sind die jüngst erschienenen Bände eines ‚Datenreport Erziehungswissenschaft‘ (OTTO u.a. 2000; MERKENS/RAUSCHENBACH/WEISHAUPT 2002), die – im Auftrag der DGfE – aktuelle und substantielle ‚Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik‘ (OTTO u.a. 2000) und damit Grundlagen für eine rationale Diskussion und Kontexte für Evaluationen bereitstellen. Mit Mitteln der empirischen Wissenschaftsforschung und auf der Basis amtlicher Statistiken und eigener Erhebungen dokumentieren und analysieren sie zentrale Indikatoren, die die Leistungen der Erziehungswissenschaft in Deutschland profilieren – von Studiengängen, Lehr- und Studienbedingungen über Arbeitsmarktsituation und Verbleib von Absolventen bis hin zu erziehungswissenschaftlichem Personal und seinen Forschungsleistungen.

Diese umfassenden, kompakten und vorbildlichen Reports stehen ebenfalls im Kontext von Anstrengungen der Erziehungswissenschaft, ihre ‚Bedeutung‘, Stärken und – durchaus selbstkritisch – auch ihre Schwächen zu dokumentieren und damit als eine Art der Selbstevaluation zum wissenschaftspolitischen Diskurs beizutragen. Sie indizieren also auch die erhöhte Resonanzbereitschaft der Erziehungswissenschaft gegenüber Leistungserwartungen der Öffentlichkeit besonders in disziplinären Krisenzeiten (vgl. STROB/THIEL 1998, S. 13f.). Und dies gilt nicht nur für die Gegenwart. Betrachtet man das Themenspektrum der *Zeitschrift für Pädagogik*, die zum disziplinären Kernbereich der Erziehungswissenschaft gezählt werden kann, im Zeitraum zwischen 1955 und 1990 (vgl. Abb. 1), dann zeigt sich zunächst insgesamt ein relativ hoher Anteil von Themen, in denen das Fach sich mit sich selbst und seiner Begründung beschäftigt. Themen, die insbesondere die theoretischen, historischen und methodologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft, ihre Theoriestruktur oder zentrale Begriffe und Konzepte betreffen, dominieren den thematischen Raum der Zeitschrift mit 38% aller 1.270 Artikel. Zugleich aber zeigt die zeitliche Verteilung dieser Themen, dass die erste Dekade des Aufbaus einer ‚wissenschaftlichen Pädagogik‘ von 1955 bis 1964 einen außerordentlich hohen jährlichen Anteil von Themen aufweist, die sich mit der Erziehungswissenschaft selbst befassen. In der Phase der Bildungsreformen wird dieser Anteil deutlich geringer, um in den 1980er-Jahren, der Zeit neuer Selbstvergewisserungen nach dem ‚Scheitern‘ dieser Reformen, wieder anzusteigen (vgl. KEINER 1999, S. 205ff.). Die – auch im internationalen Vergleich – starke Binnenorientierung deutscher Erziehungswissenschaft (vgl. SCHRIEWER/KEINER 1993) ‚schwimmt‘ sozusagen in ihrer Selbstthematisierung entsprechend ihrem öffentlichen Legitimationsbedarf.

Abbildung 1: Entwicklung von Themen der Zeitschrift für Pädagogik 1955-1990, die sich mit der Erziehungswissenschaft selbst befassen in % der Artikel pro Jahr (die Mittellinie gibt den Gesamtanteil von 37,6% an).



Quelle: KEINER 1999, S. 209f.; eigene Berechnungen.

Der insgesamt hohe Anteil selbstbezoglicher Themen und die Verknüpfung ihrer Thematisierung mit Krisenerfahrungen lassen vermuten, dass die Erziehungswissenschaft auf ‚externe‘ Beobachtungen und Evaluationen besonders sensibel reagiert. Sie werden als Externalisierung von Bewertungsaufgaben verstanden, die im Kernbereich der wissenschaftlichen Selbststeuerung angesiedelt sind. Dies gilt ganz besonders dann, wenn die Sammlung und Aufbereitung von Daten außerhalb universitärer Einrichtungen oder disziplinärer Gemeinschaften betrieben wird und die Verbreitung der Ergebnisse nicht über fachwissenschaftliche Zeitschriften, sondern über massenmediale Kanäle erfolgt.

Wir befassen uns im Folgenden deshalb zunächst knapp mit einer pointierten Kritik solcher ‚externen‘ Beobachtungen, um dann die analytische und evaluative Fruchtbarkeit der Auswertung solcher Daten zu zeigen.

3 Evaluation der Erziehungswissenschaft – eine Reanalyse externer Erhebungen

3.1 Zur Kritik ‚externer‘ Hochschulrankings im Blick auf die Erziehungswissenschaft

Kritik und kritische Beurteilungen sind die Basis wissenschaftlicher Arbeit; wird dieses Geschäft von Dritten wahrgenommen, muss es zwangsläufig bedrohlich wirken. Anstatt hier noch einmal auf die technischen Fragen von Evaluationsstudien oder die Validität und Reliabilität ihrer Befunde einzugehen (vgl. dazu MÜLLER-BÖLING/HORNBOSTEL/BERGHOFF 2001; HORNBOSTEL 2001b), scheint es daher aufschlussreicher, sich mit der

akademischen Kritik an Evaluationen und Hochschulrankings auseinander zu setzen. Dort sollte deutlich werden, wo aus fachwissenschaftlicher Perspektive die Schwächen oder gar grundsätzlichen Probleme derartiger externer Bewertungen liegen. In der Kritik wird darüber hinaus der fachkulturelle Umgang mit den externen Anforderungen erhöhter Leistungstransparenz deutlich.

Für die Erziehungswissenschaft hat jüngst Martin FROMM (vgl. 2001) eine solche kritische Synopse vorgelegt. Seine Auseinandersetzung mit „methodologischen Fragen zur Evaluation von Lehr-/Lernprozessen in der Hochschule“ kulminiert in jenem Generalverdacht, dass der Aufmerksamkeit erheischenden medialen Präsentation jeder wissenschaftliche Standard geopfert würde: „Insbesondere wo mediengerechte Aufbereitung und Öffentlichkeitswirkung Bedeutung gewinnen, mögen zunehmend methodologische Standards in Vergessenheit geraten – bis hin zur Produktion methodologisch vollkommen unsinniger Daten passend zur jeweiligen Überschrift“ (FROMM 2001, S. 246). Am Beispiel der älteren ‚SPIEGEL‘-Studien von 1989/90 und 1992/93 (SPIEGEL 1989; SPIEGEL Spezial 1990; SPIEGEL 1993; SPIEGEL Spezial 1993; vgl. zur Methode HORNBOSTEL/DANIEL 1994) werden drei wesentliche Kritikpunkte entfaltet: die Frage der Repräsentativität, die der Relationierung von Daten und die des Rankings.

Zur Repräsentativität: Für Hochschulrankings würden, so die Kritik, die „falschen Studenten befragt, und davon auch noch zu wenig“ (FROMM 2001, S. 237). Das regelmäßig vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) realisierte und im STERN (vgl. START 1999; START 2000; STERN spezial 2001; 2002; zur Methodik vgl. Hochschulranking 2002; HORNBOSTEL 2001c) veröffentlichte Hochschulranking (Hochschulführer) basiert jedoch auf Stichprobengrößen, die die Standards empirischer Sozialforschung bei weitem übertreffen – ganz abgesehen davon, dass Repräsentativität selbst kein fragloser Standard, sondern lediglich ein Synonym für Zufallsauswahl ist. Das Kernproblem – nicht nur in der Evaluationsforschung, sondern in der umfragebasierten Sozialforschung insgesamt – ist aber nicht die Zufallsauswahl, sondern ein möglicher Nonresponse-Bias, dessen Klärung angesichts sinkender Rücklaufquoten bei Befragungen immer dringlicher wird (vgl. KOCH 1998; PORST 1999). Gerade zu dieser Frage liefern die verschiedenen Rankinguntersuchungen interessante Befunde: Die wegen ihrer zu geringen Stichprobengröße und willkürlichen Auswahlverfahrens inkriminierte SPIEGEL-Studie liefert nämlich recht ähnliche Ergebnisse wie die methodisch korrekt durchgeführte Untersuchungen des CHE (vgl. HORNBOSTEL 2001c, S. 18f.). Ein solcher Befund setzt nicht zwingend nachträglich ältere Verfahren ins Recht. Der methodisch begründete Generalverdacht führt allerdings dazu, dass – statt einer kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung – jede Form möglicher Weiterentwicklungen alternativer Auswahlverfahren erstickt und Befunde pauschal in den Bereich unwissenschaftlicher, politik- und medienwirksamer Skandalisierung verwiesen werden.

Zur Relationierung von Daten: Gemeint ist das verbreitete Vorurteil, dass Studierende zu sachkompetenten Urteilen nicht in der Lage seien, weil ihnen die Vergleichsmöglichkeiten fehlten. Diesem Vorurteil widersprechen methodische Überlegungen sowie empirische Befunde. Kaum eine Bewertung kann sich auf einen vollständigen Paarvergleich gründen. Das gilt für alltägliche Kontexte ebenso wie für wissenschaftliche. Ein Gutachter beurteilt einen Drittmittelantrag nicht in Kenntnis aller ähnlichen Projekte, sondern auf der Grundlage eines Bezugssystems, das sich aus seiner disziplinären Kommunikation speist. Ähnlich urteilen auch Studierende. Sie gehen von einem Erwartungshorizont aus, der sich auf ihre schulische Ausbildung stützt. Entsprechend liegt den Urteilen von Stu-

dierenden kein vollständiger Vergleich aller universitären Ausbildungsangebote zu Grunde, sondern eine Bewertung des Vorgefundenen vor dem Hintergrund der eigenen Erwartungen. Nur dann, wenn diese (fachspezifischen) Erwartungshorizonte zwischen den einzelnen Hochschulstandorten systematisch variieren sollten, ergäbe sich ein Argument dafür, dass studentische Bewertungen für einen Vergleich von Fachbereichen nicht geeignet sind.

Einen Anhaltspunkt für die Aussagekraft studentischer Beurteilungen lässt sich durch Vergleich mit den Urteilen einer anderen ‚sachkompetenten‘ Beurteilergruppe gewinnen. Zwar steht kein Äquivalent für die studentische Perspektive zur Verfügung, wohl aber das Urteil der Professoren¹ zur Lehrsituation vor Ort.

Tabelle 1: Korrelation (Pearson's Corr.) zwischen den Urteilen der Professoren und der Studierenden zur Lehrsituation an 34 erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen (nur Fachbereiche mit validen Antworten von mindestens 3 Professoren und 15 Studierenden; * $p < 0.1$, ** $p < 0.01$).

Item	Pearson's Corr.
Breite des Lehrangebots	.546 **
Vollständigkeit des Lehrangebots	.426 *
Angebot an Projektseminaren und Praktika	.259
Abstimmung von Lehrangebot und Prüfungen	.621 **
Forschungsbezug der Lehre	.424 *
Didaktische Vermittlung	.605 **
Verhältnis zwischen Studierenden und Dozenten	.594 **
Zustand der Hörsäle	.577 **
Zustand der Seminarräume	.616 **
Verfügbarkeit studienrelevanter Literatur	.602 **
Bestand an Büchern & Zeitschriften	.551 **
Möglichkeiten der Literaturrecherche	.434 *
Gesamturteil	.514 **

Quelle: CHE Studienführer 2001, eigene Berechnungen

Obwohl immer wieder vermutet wurde, dass Urteile der Professoren die validere Information über Studienbedingungen geben würden, zeigen die empirischen Befunde, dass die Urteile beider Gruppen in die gleiche Richtung gehen (vgl. HORNBOSTEL 2001c, S. 8f.). Dies ist keineswegs selbstverständlich, denn Studierende urteilen aus der Konsumentenperspektive, Professoren aus der Anbieterperspektive. Zudem stellt für Professoren die Lehre nur einen Aspekt ihrer universitären Arbeitsbedingungen dar. Ihre Empfehlungen korrelieren deshalb eng mit der Wahrnehmung der Forschungsleistungen der Hochschulen, denn nur über die Forschung gibt es einen regelmäßigen öffentlichen Diskurs, nicht aber über die Lehre (vgl. HORNBOSTEL 2001b, S. 100ff.). Wenn man berücksichtigt, dass auch unter Experten bei der Manuskript- oder Projektbegutachtung erheblicher Urteilsdissens besteht, fällt das Ausmaß der Übereinstimmung überraschend hoch aus.² Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft, wie Tab. 1 zeigt. Bis auf ein Item, das Angebot an Projektseminaren und Praktika, korrelieren die weitaus meisten Urteile von Studierenden und Professoren hochsignifikant positiv. Lehrende und Studierende stimmen in ihrer Wahrnehmung und Bewertung der Studienbedingungen also weitgehend überein; dies wird nicht zuletzt in einer hochsignifikanten Korrelation von .514 zwischen dem pauschalen Gesamturteil zur Lehrsituation von Professoren und Studierenden deutlich.

Der Vergleich studentischer Urteile aus inhaltlich nahe liegenden Fachgebieten zeigt deutliche Variationen, die nicht nur insgesamt auf studentisches Bewertungsvermögen verweisen, sondern auch darauf, dass in der Erziehungswissenschaft die Studiensituation weniger positiv bewertet wird. Fast 10% der Studierenden der Erziehungswissenschaft vergeben die Schulnoten 5 und 6 gegenüber ca. 7% in der Soziologie und ca. 6% in der Psychologie; 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. 2).

Tabelle 2: Antworten von Studierenden der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie zur Beurteilung der Studiensituation in ihrem Fach an ihrer Hochschule

Wie beurteilen Sie insgesamt die Studiensituation in Ihrem Fach an Ihrer derzeitigen Hochschule?	Sehr gut					
	1	2	3	4	5	Sehr schlecht 6
Erziehungswissenschaft 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%

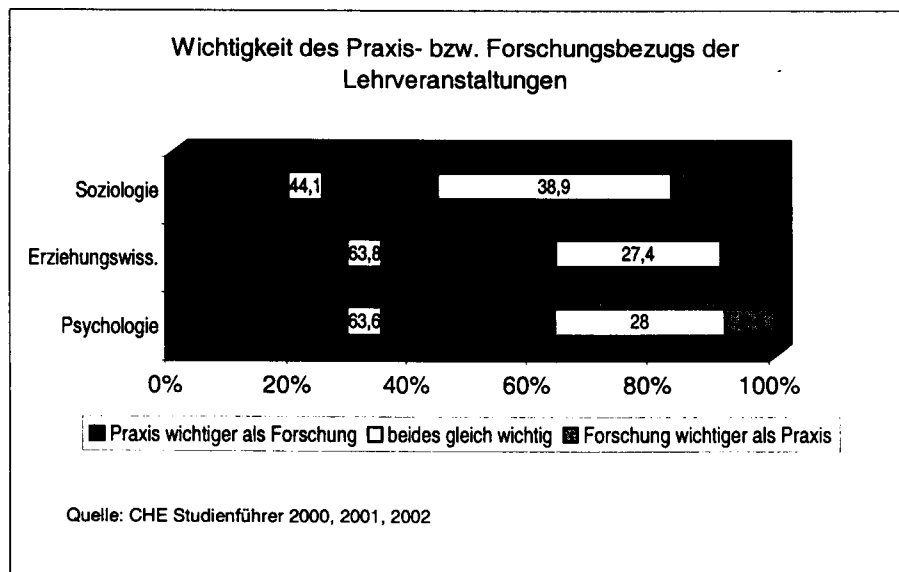
Quelle: CHE Studienführer 2000, 2001, 2002

Ein nicht unwesentlicher Grund für solche Urteile dürfte darin liegen, dass sich „die erziehungswissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten auf einem schmalen Grat zwischen Wissenschaftsansprüchen einerseits und der Forderung nach Praxisrelevanz und Berufsorientierung andererseits“ bewegt (HORN/LÜDERS 1997, S. 759; vgl. auch KEINER u.a. 1997), ja, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. – moderner – das von Disziplin und Profession (vgl. KEINER 2002) die Tradition der Erziehungswissenschaft als ungelöstes Problem durchzieht. Es tangiert auch studentische Lern- und Studienkulturen (vgl. KEINER 2000; WIGGER 2000) und führt möglicherweise zu systematischen Enttäuschungen.

Fragt man die Studierenden danach, wie wichtig ihnen der Forschungs- bzw. Praxisbezug der Lehrveranstaltungen ist, geben 90% der Studierenden der Erziehungswissenschaft an, dass ihnen der Praxisbezug wichtig ist (Noten 1 und 2), 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 (Noten 1 und 2); 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; sie zeigen damit ein ähnliches Urteilsverhalten wie Studierende der Psychologie. Dieser Befund gilt auch dann, wenn man danach fragt, ob der Forschungs- oder der Praxisbezug für wichtiger gehalten wird. Wiederum ähneln sich Studierende der Psychologie und Erziehungswissenschaft in der eindeutigen Präferenz für den Praxisbezug, während die Soziologen deutlich dem Forschungsbezug höheren Stellenwert einräumen (vgl. Abb. 2). Allerdings beurteilen die Erziehungswissenschaftler im Blick auf ihre Studiensituation (vgl. Tab. 2) die Bedienung dieser Präferenzen im Rahmen ihres Studiums kritischer. So bestätigen die Befunde die Einschätzung von HORN/LÜDERS (1997, S. 759): „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“.

Abbildung 2: Antworten von Studierenden der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie auf die Frage nach der Wichtigkeit des Praxis- bzw. Forschungsbezugs der Lehrveranstaltungen



Zum Ranking: Vor 10 Jahren wollte das SPIEGEL-Ranking noch die „beste Universität“ küren. Gegenüber den damals gewählten, noch relativ einfachen Rankingverfahren, präsentiert heute das Hochschulranking des CHE eine Fülle von fachspezifischen Lehr- und Forschungsindikatoren, subjektiven Urteilen und statistischen Rahmendaten, die untereinander nicht verrechnet werden. Damit steigt zwar die Komplexität ganz erheblich an, aber es ist bereits heute möglich, ein ganz persönliches Ranking zu erstellen, das den eigenen Präferenzen Rechnung trägt. Dabei werden grundsätzlich die Zugehörigkeit zu Ranggruppen mitgeteilt und nicht etwa insignifikante Mittelwertsunterschiede. Bereits ein flüchtiger Blick auf die Gesamturteile von Studierenden und Professoren zur Lehrsituation zeigt, dass sich erstens relativ klar begrenzte Cluster von Fachbereichen finden lassen, die überdurchschnittlich gut bzw. schlecht beurteilt werden und zweitens, dass die Unterschiede zwischen beiden Clustern substantiell sind. Auch statistisch lässt sich mit unterschiedlichen Analyseverfahren zeigen, dass zwischen einer Spitzengruppe und einer Schlussgruppe signifikante Unterschiede der Bewertung bestehen (vgl. für die Daten des CHE Studienführers: MÜLLER-BÖLING/HORNBOSTEL/BERGHOF 2001; HORNBOSTEL 2001b).³

3.2 Evaluation erziehungswissenschaftlicher Forschung

Man mag es der spezifischen disziplinären Verfasstheit der Erziehungswissenschaft in Deutschland, aber auch utilitären Erwartungen der Wissenschafts- und Bildungspolitik primär an Ausbildungsleistungen zurechnen, dass für die Selbstbeobachtung des Faches das Thema Lehre und Studium ein deutlich höheres Gewicht hat als das der Forschung. So bezieht sich nicht nur die Kritik von FROMM (vgl. 2001) an externen Untersuchungen der Leistungen von Hochschulen auf den Bereich von Lehre und Studium; auch im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000; MERKENS/RAUSCHENBACH/WEISHAUPT 2002) ist das Thema ‚Erziehungswissenschaftliche Forschung‘ in einer inhaltlich bewertenden Perspektive, d.h. nicht nur bezogen auf die Struktur des Personals, vergleichsweise untergewichtet. Auch in dieser Hinsicht bieten die als ‚Hochschulranking‘ bezeichneten Untersuchungen differenzierte und fachvergleichende Aufschlüsse über Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft.

Für die Bewertung von Forschungsleistungen wird üblicherweise auf den wissenschaftsinternen Kommunikationsprozess und seine Produkte zurückgegriffen. D.h. es werden einerseits die Teilhabe am Kommunikationsprozess (Publikationen) und die Reaktion auf präsentierte Ergebnisse (Zitate) untersucht und andererseits auf die mit der Bereitstellung von Ressourcen verbundenen Expertenurteile (Drittmittel) zurückgegriffen. Für Zitationsuntersuchungen gibt es für die deutsche Erziehungswissenschaft keine geeignete Datenbasis, so dass wir uns im Folgenden nur auf Publikationen und Drittmittel beziehen.

Greift man zunächst auf die Selbstberichte der Professoren zurück, so scheinen Erziehungswissenschaftler eine sehr rege Forschungskommunikation zu pflegen (vgl. Tab. 3). Nur 1,5% der Professoren berichten, in den drei Jahren von 1997 bis 1999 nicht publiziert zu haben, während über 80% angeben, 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.

Tabelle 3: Prozentualer Anteil der Professoren der Erziehungswissenschaft, die angeben, in den Jahren 1997 bis 1999 mindestens eine Publikation in bestimmten Publikationsgattungen veröffentlicht zu haben

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

Quelle: CHE Studienführer 2001, Professorenbefragung Erziehungswissenschaft.

Zur Messung von Publikationsaktivität ist man allerdings nicht alleine auf Befragungsdaten angewiesen, sondern kann auch auf allgemeine oder fachspezifische Datenbanken zurückgreifen. Die CD Bildung, die vom Fachinformationssystem Bildung (vgl. 2000) und der Koordinierungsstelle im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung herausgegeben wird, weist ca. 430.000 Dokumente (internationale und nationale Monographien, Sammelbände, Zeitschriftenaufsätze und Graue Literatur) nach, darunter fast 80.000 fremdsprachige. Die CD-ROM ist eine Koproduktion von ca. 30 Dokumentationsstellen im Bildungsbereich aus Deutschland, der Schweiz und Österreich, die ihre Datenbestände für den Aufbau dieser umfassenden Literaturdatenbank zur Verfügung stellen. Wie Tab. 4 zeigt, handelt es sich bei dieser Datenbank allerdings – nicht wie beim Science Citation Index – 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 (das sind i.d.R. Dokumente ohne Autorschaft) enthält (vgl. auch WEISHAUPT/MERKENS 2000, S. 124f.). Weiterhin zeigt diese Materialsammlung eine für die Erziehungswissenschaft typische Abgrenzungproblematik: 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.

Tabelle 4: Anzahl der nachgewiesenen Dokumente auf der CD Bildung aus den Jahren 1997 bis 1999 nach Dokumententyp und Anzahl der Autoren

	Anzahl	% aller Dokumente	ohne Autor	ein Autor	zwei Autoren	drei Autoren	mehr als 3 Autor.
Monographie	9.501	15,1%	27,4%	47,6%	17,2%	4,8%	3,0%
Sammelbandbeitrag	4.374	6,9%	1,5%	83,3%	11,0%	2,8%	1,4%
Zeitschriftenartikel	35.414	56,1%	12,3%	71,0%	12,1%	2,8%	1,8%
Herausgeberschaften	3.441	5,5%	0%	61,0%	26,1%	7,6%	5,3%
Audiovisuelles Material	2	0,0%		50,0%	50,0%		
Unterrichtsmat., didakt. Grundlagen	10.100	16,0%	5,3%	78,6%	12,6%	2,3%	1,1%
Graue Literatur	277	0,5%	9,4%	52,0%	19,0%	10,8%	9,0%
Gesamt	63.109	100,0%					

Quelle: Fachinformationssystem Bildung (2000), eigene Berechnungen.

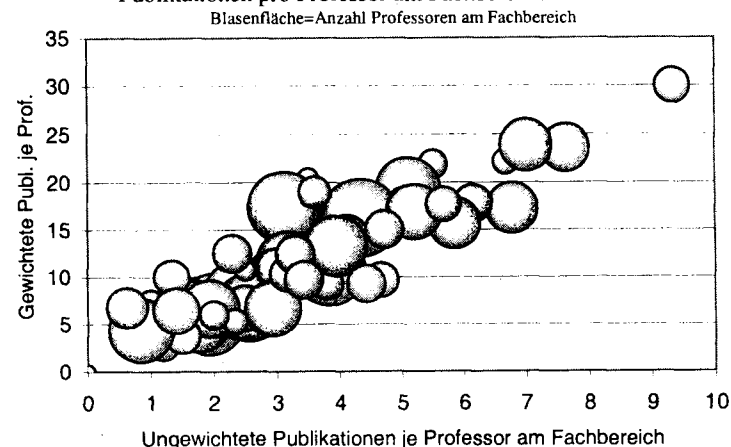
Für die Analysen des CHE-Studienführers wurden deshalb Einträge für insgesamt 620 Professoren der Erziehungswissenschaft namentlich abgefragt. Reine Herausgeberschaften (ohne eigenständigen Beitrag), Graue Literatur, Dokumente ohne Autor und Dokumente, die als Unterrichtsmaterial klassifiziert sind, 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 deutet an, dass der überwiegende Anteil der Dokumente in der Datenbank auf Autoren anderer Disziplinen, den akademischen Mittelbau und nicht-universitäre Autoren zurückgeht.

Ein Vergleich der Ergebnisse der Datenbankrecherche mit den Befragungsdaten zeigt deutliche Differenzen. Für rund ein Drittel der Professoren lassen sich in der CD Bildung keine Publikationen nachweisen, für weitere 18% lediglich eine Publikation;⁴ die Werte der Selbstangaben liegen erheblich höher. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Muss

man Falschangaben vermuten, antworten nur die forschungsaktiven Professoren oder ist die Datenbank unvollständig? Disziplinäre Literaturdatenbanken enthalten niemals vollständige Nachweise aller publizierten Literatur. Insbesondere an den disziplinären Grenzen lässt die Nachweisdichte typischerweise nach (z.B. Heilpädagogien, die in medizinischen Journalen veröffentlichen). Andererseits werden in Befragungen regelmäßig auch Beiträge angegeben, die etwa in Zeitungen erschienen sind oder bei denen es sich nicht um Fachbeiträge im engeren Sinne handelt – ganz abgesehen von Überschätzungen der eigenen Publikationsaktivität. Eine gezielte Fehlinformation ist allerdings nicht zu vermuten, 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 Unterrichtsmaterialien) oder es wird in Zeitschriften publiziert, die nicht in der Datenbank erfasst werden.

Um forschungsbezogene Beiträge stärker zu berücksichtigen, wurden die in der Datenbank ermittelten Beiträge zusätzlich gewichtet. Berücksichtigt wurde dabei die Zahl der Autoren (angerechnet wird nur der entsprechende Bruchteil), die Länge der Beiträge (bzw. die Gattung), und schließlich wurde für Beiträge in einer größeren Gruppe von erziehungswissenschaftlichen Kernzeitschriften ein Gewichtungsfaktor eingeführt (vgl. Methodik Hochschulranking 2002).

Abbildung 3: Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche nach gewichteten und ungewichteten Publikationen pro Professor am Fachbereich 1997-1999



Quelle: CHE Studienführer 2001, Fachinformationssystem Bildung (März 2000), eigene Berechnungen. Anm.: Ohne Pädagogische Hochschulen und Fachbereiche mit weniger als 3 Professoren (N = 52 Fachbereiche). Pearson's Corr. = 0.914 **.

Diese Gewichtungen führen auf der Individualebene zwar zu deutlichen Abweichungen von ungewichteten Publikationszählungen, auf der Aggregatsebene (Fachbereiche) ist der Effekt aber eher moderat, wie Abb. 3 zeigt. Ihr ist auch zu entnehmen, dass zwischen den Fachbereichen erhebliche Produktivitätsunterschiede bestehen und dass diese Unterschiede nicht auf die Größe der Fachbereiche zurückgehen. Größe steigert zwar den absoluten Output an Publikationen, nicht aber die Pro-Kopf-Produktivität.

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 dem der Soziologen (84%), wengleich ein deutlich höherer Anteil von Professoren in der Erziehungswissenschaft Forschungsarbeiten ausschließlich aus hochschulinternen Mitteln finanziert. Auch die Bewilligungsquote liegt nach den Angaben der Professorenbefragung mit 78% sehr hoch und deutlich über der DFG-üblichen Bewilligungsquote.

Tabelle 5: Angaben von Professoren der Soziologie und Erziehungswissenschaft zur Finanzierung von Forschungsprojekten 1997-1999

	Soziologie	Erziehungswissenschaft
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 Drittmittelleinnahmen der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen insgesamt und je Professor auch 1997 noch deutlich unter denen der Psychologie und der Politik- und Sozialwissenschaften (vgl. WEISHAUPT/MERKENS 2000, S. 121), in den Selbstberichten der eigenen Projektfinanzierung nähert sich die Erziehungswissenschaft – mit einigen Abstrichen – jedoch den Werten der Soziologie.

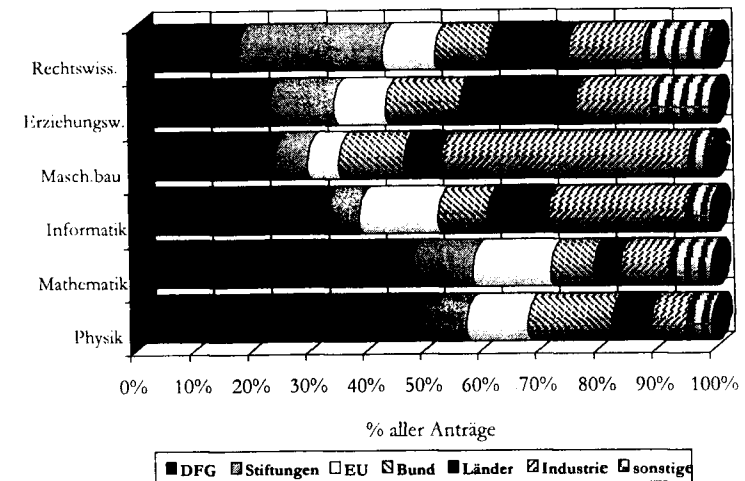
Deutliche Differenzen zur Soziologie zeigen sich dann allerdings in der prospektiven Einschätzung der Finanzierung künftiger Projekte und der Gewinnung geeigneten Personals. Anders als Professoren der Soziologie, aber auch der Naturwissenschaften, bewerten Professoren der Erziehungswissenschaft die Gewinnung geeigneter Projektmitarbeiter als relativ unproblematisch. Zugleich ist aber der Anteil derjenigen, die die Finanzierung eines Forschungsprojekts als schwierig einschätzen, deutlich höher als in den anderen genannten Disziplinen. In diesen Aspekten entspricht das Bewertungsprofil der Erziehungswissenschaft eher dem der Rechtswissenschaft bzw. Fächern, in denen die Drittmittelforschung in geringerem Ausmaß vertreten ist.

Tabelle 6: Angaben der Professoren unterschiedlicher Disziplinen bezüglich der prospektiven Einschätzung der Finanzierung künftiger Projekte und der Gewinnung geeigneten Personals.

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

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

Abbildung 4: Angaben von Professoren unterschiedlicher Disziplinen zu Drittmittelanträgen, aufgeschlüsselt nach Drittmittelgebern



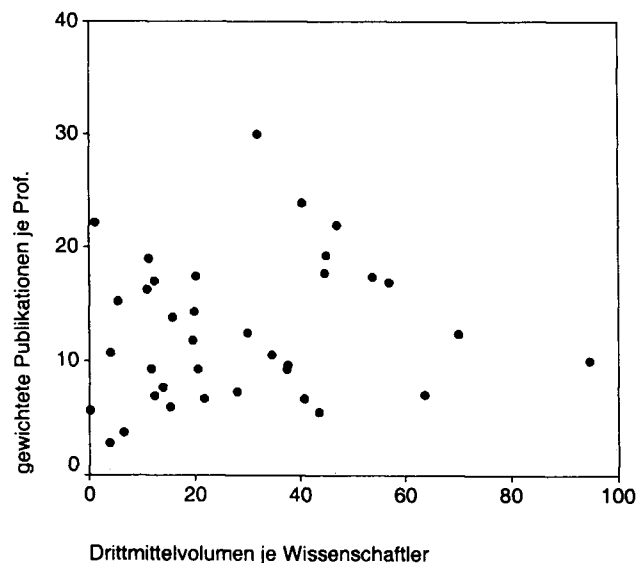
Quelle: Hornborstel, CHE Studienführer 1999, 2000, 2001, Professorenbefragung

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, wettbewerblich und nach gutachterlicher Stellungnahme bewilligt werden, im Vergleich zu anderen Disziplinen relativ niedrig ist. (Laut Professorenbefragung liegt der Anteil von DFG-Anträgen in der Erziehungswissenschaft bei 24%, der Anteil der DFG-Mittel am Finanzvolumen laut Fachbereichsbefragung bei 27,5%.) Demgegenüber ist – ebenfalls im Vergleich zu anderen Disziplinen – in der Erziehungswissenschaft der Anteil von Landesmitteln, die üblicherweise nicht nach diesen Kriterien vergeben werden, vergleichsweise hoch. (Der Anteil dieser Anträge liegt laut Professorenbefragung bei 20%, der Anteil von Landesmitteln am Finanzvolumen laut Fachbereichsbefragung bei 20,6%.)

In dieser Hinsicht ähnelt die Erziehungswissenschaft erneut den Rechtswissenschaften und unterscheidet sich deutlich von DFG-dominierten Disziplinen wie Physik oder Mathematik (vgl. Abb. 4).⁵

Ein weiterer Grund für problematische Einschätzungen von Finanzierungsmöglichkeiten in der Erziehungswissenschaft dürfte auch in einer spezifischen ‚Forschungskultur‘ liegen, die durch ein Amalgam von wissenschaftsförmigen Publikationen und eher praxis- und anwendungsbezogenem Schrifttum sowie durch stark diversifizierte Drittmittelquellen mit einem hohen Anteil von nicht wettbewerbsförmig und begutachtet vergebenen Mitteln gekennzeichnet ist. Während bei empirisch orientierten Fächern üblicherweise eine deutliche Korrelation zwischen Publikationsaktivität und Drittmittelinwerbungen zu beobachten ist, gilt dies für die Erziehungswissenschaft nicht (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Fachbereiche nach Drittmittelinwerbungen je Professor und gewichteten Publikationen je Professor in der Erziehungswissenschaft 1997-1999



Quelle: CHE Studienführer 2001, Fachinformationssystem 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

Eine klar konturierte Forschungslandschaft ist trotz der erheblichen Unterschiede, die sich im Blick auf verschiedene Indikatoren abzeichnen, in der Erziehungswissenschaft kaum zu erkennen. Das allein ist Grund genug für weitere, tiefergehende Analysen der Forschungssituation in der Erziehungswissenschaft. Gerade im Blick auf gegenwärtig geforderte Evaluationen und Leistungsmessungen bieten die Befunde aber auch Anlass, eine ‚Normalität‘ der Disziplin in Forschung und Lehre weiterzuentwickeln, die nicht nur ein spezifisch erziehungswissenschaftliches Profil aufweist, sondern auch standort- und disziplinvergleichenden Bewertungen zugänglich ist.

4 Ausblick

Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden sich auch bundesdeutsche Hochschulen in Richtung auf größere institutionelle Autonomie und Verantwortlichkeit entwickeln, die eine öffentliche Präsentation und Begründung ihrer Leistungen in Forschung und Lehre einschließt. Instrumente der Qualitätssicherung und Evaluation werden ebenso an Bedeutung gewinnen wie standardisierte, standort- und disziplinvergleichende Bewertungen, auch im Kontext europäischer oder internationaler Vergleiche. Solche Entwicklungen stellen nicht nur die Wissenschaftsforschung oder disziplinäre Selbstbeobachtungen und -beschreibungen vor neue Herausforderungen, sondern implizieren auch gravierende wissenschaftspolitische Konsequenzen der Wissenschaftssteuerung. Unter der Wettbewerbs- und Leistungsperspektive werden unterschiedliche Allokationsentscheidungen zukünftig in der Hochschule selbst getroffen werden müssen. Das aber wird kaum nach den bisherigen bürokratischen Mustern möglich sein, sondern aufgrund von Kriterien, von denen ein erheblicher Teil aus Vergleichbarkeits- und Praktikabilitätsgründen in Form quantitativer Indikatoren operationalisiert werden wird. Dabei wird auch die Frage, welche Art von Evaluation (formativ versus summativ, norm-, kriterienorientiert oder ipsativ) wünschenswert und angemessen ist, erneut zur Sprache kommen. Die in der Vergangenheit gelegentlich mit Vehemenz geführte Profilierung der einen Form gegen die andere scheint allerdings allmählich obsolet zu werden. Bereits die hier vorgestellten Daten zeigen, dass die Grenzen zwischen normorientierten Messmodellen (z.B. die aufgrund von Perzentilen gebildeten Ranggruppen für die Drittmittelinwerbungen der Fachbereiche) und kriterienorientierten Modellen (z.B. den auf Mittelwertsabweichungen beruhenden Ranggruppen der Studierenden- und Professorenurteile) fließend sind. Im ersten Fall werden zwangsläufig Gewinner und Verlierer definiert. Im zweiten Fall geschieht dies abhängig von der Varianz der empirischen Befunde, so dass im Extremfall weder Verlierer noch Gewinner ausgewiesen werden. Auch Ansätze einer ipsativen Evaluation liegen inzwischen vor: Da die hier vorgestellten und reanalysierten Erhebungen des CHE regelmäßig wiederholt werden, lassen sich auch Veränderungen darstellen, die sich auf die Ausgangsposition eines Fachbereiches beziehen und nicht nur auf die relative Position zu anderen Fachbereichen (vgl. dazu STERN Hochschulranking 2002). Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation (bzw. ähnliche Differenzierungen zwischen „process“ und „outcome“ auf der einen und „improvement“ und „assessment“ auf der anderen Seite) erscheinen immer weniger als Alternativen, sondern als sich ergänzende Verfahren (vgl. CLARKE 1999, S. 7ff.). So lassen sich etwa ortsvergleichende, summative Evaluationen durchaus mit prozessorientierten, auf die Stimulierung von Verbesserungen gerichteten Vor-Ort-Evaluationen verbinden.

Alle Indikatoren – das gilt auch für wirtschafts- oder sozialpolitische Kennzahlensysteme – führen aber ein Eigenleben. Sie beanspruchen zwar einen bestimmten Realitätsausschnitt abzubilden, tun dies jedoch durch eine operationale Logik, die notwendig viele Elemente eines komplexen Beurteilungsprozesses ausblendet. Der Vorteil liegt in der Vergleichbarkeit und Unabhängigkeit von individuellen Fehlurteilen. Der Nachteil liegt in der Magie der Zahlen, die schnell vergessen lässt, dass auch Indikatoren interpretationsbedürftige Konstrukte sind. Indikatoren durchlaufen daher typischerweise zwei Phasen, bis sie zu einer akzeptierten, gelegentlich sogar rechtlich fixierten Größe werden, an der Akteure ihr Handeln ausrichten: die der methodischen Kritik der Abbildungsqualität

von Indikatoren und die des sozialen und politischen Aushandlungs- und Akzeptanzprozesses. Unterbricht man diesen Prozess bereits in der ersten Phase durch Pauschalkritik oder andere Defensivstrategien, läuft man Gefahr, am Ende mit Indikatoren konfrontiert zu werden, auf deren Gestalt man keinen Einfluss mehr hat. Während in den naturwissenschaftlichen Fachgebieten schon lange Konsensualisierungsprozesse im Hinblick auf die Verwendung bestimmter Indikatoren zu beobachten sind, herrscht in geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen eher eine kritische Reserve vor, die kaum konstruktive, wissenschaftlich begründete und zugleich auch wissenschaftspolitisch anschlussfähige Alternativen bietet. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Entwicklung empirischer und vergleichender Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft, die jüngsten Datenreports der DGfE, aber auch ‚externe‘ Analysen und Bewertungen als Beiträge zu einem Akzeptanz- und Aushandlungsprozess über die Verwendung auch quantitativ operationalisierter und vergleichbarer Indikatoren verstehen, die sich für wissenschaftlich begründete und wissenschaftspolitisch relevante Evaluationen des Faches nutzen lassen. Sie zeigen an, dass die Erziehungswissenschaft sich an der Konstruktion ihres evaluierbaren und vergleichbaren Profils aktiv beteiligt. Man kann aber auch – gerade im Blick auf das Forschungs- und Publikationsverhalten der Erziehungswissenschaft – eine relativ hohe Inklusionsbereitschaft unterschiedlicher Wissensformen feststellen. Diese erschwert nicht nur die evaluative, sondern auch die fachlich spezifische Definition und Bewertung von ‚Qualität‘ auch im interdisziplinären und internationalen Vergleich. Für eine weitere Ausarbeitung ihres fachlich-disziplinären Profils wird die Erziehungswissenschaft deshalb nicht um eine begründete Unterscheidung, Bewertung und auch Exklusion spezifischer Wissensformen unter dem Kriterium ihrer Wissenschaftsförmigkeit herumkommen – schon um ihre Pluralität gegen die Belieblichkeit, ihre kritischen Fragen gegen vorschnelle Antworten zu verteidigen und zugleich die evaluativ zugänglichen Standards der Geistes- und Sozialwissenschaften nicht zu unterbieten.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der Lesbarkeit verwenden wir die männliche Sprachform in geschlechtsindifferenter Bedeutung.
- 2 Da es bei der Beurteilung der Urteilsübereinstimmung von Professoren und Studierenden nicht um signifikante Unterschiede zwischen Fachbereichen geht, wurden zur Berechnung in Tab. 1 die arithmetischen Mittelwerte der Urteile von Professoren und Studenten benutzt und nicht die Ranggruppenzugehörigkeit des Fachbereichs. Der üblicherweise für Urteilsübereinstimmung benutzte Kappa-Koeffizient bietet sich hier wegen der Zahl der „Gutachter“ bzw. wegen des Skalenniveaus nicht an. Auch ein Intraclass-Korrelationskoeffizient wäre wenig geeignet, da er im Wesentlichen die Urteilshomogenität der Studierenden wiedergeben würde. Um die Hypothese zu prüfen, dass Professorenurteile negativ mit den studentischen Beurteilungen korrelieren, wird hier lediglich die Produkt-Moment-Korrelation zwischen den Mittelwerten der beiden Beurteilergruppen (Professoren und Studierende) angegeben.
- 3 Rankings beschränken sich seit langem auf eben diese Unterscheidung von Ranggruppen und ermitteln keineswegs Rangplätze für einzelne Hochschulen. Paradoxerweise sind es Hochschullehrer aus den untersuchten Fächern, die nachträglich Rangplätze auszählen, um anschließend nicht-signifikante Unterschiede zu kritisieren (vgl. dazu MÜLLER-BÖLING/HORNBOSTEL 2000; HORNBOSTEL 1999b).
- 4 Zum Vergleich: Für die Soziologie ließen sich mit Hilfe der Datenbank SOLIS und dem SSCI unter Berücksichtigung der Grauen Literatur für 24% der Professoren keine Publikationen ermitteln, für 11% nur eine Publikation (N=307).
- 5 Wir haben uns bemüht, als Vergleich zu den Daten der Erziehungswissenschaft jeweils Fachgebiete zu präsentieren, die inhaltliche Berührungspunkte mit der Erziehungswissenschaft aufweisen. Da in

die Untersuchungen des CHE aber nur ein Kanon von Studienfächern mit einer hohen Anzahl von Studierenden aufgenommen wird und zudem die Erhebungsinstrumente fachspezifischen Modifikationen und kleineren Veränderungen im Zeitverlauf unterworfen sind, liegen Vergleichsdaten nicht in jedem Fall vor. So sind z.B. für die in Abb. 4 dargestellten Ergebnisse der Professorenbefragung keine Vergleichswerte für die Soziologie vorhanden, da die entsprechenden Fragen in der Professorenbefragung nicht mehr gestellt werden. In Tab. 6 und in Abb. 4 werden darüber hinaus auch Daten aus fachlich weit entfernten Disziplinen präsentiert, um eine strukturelle Verortung der Erziehungswissenschaft zwischen drittmittelschwachen Fächern (Rechtswissenschaft) und drittmittelstarken Fächern (Natur- und Ingenieurwissenschaft) zu ermöglichen.

Literatur

- CHE Studienführer (1999): CHE Studienführer. In: STERN/START 1999, H. 2. – Hamburg. – Zugehörige Daten unter: <http://www.stern.de/campus-karriere/uniwelt/ranking/> [Stand: 06.10.2002].
- CHE Studienführer (2000): CHE Studienführer. In: STERN/START 2000, H. 1. – Hamburg. – Zugehörige Daten unter: <http://www.stern.de/campus-karriere/uniwelt/ranking/> [Stand: 06.10.2002].
- CHE Studienführer (2001): CHE Studienführer. In: STERN spezial Campus & Karriere 2001, H. 1. – Hamburg. – Zugehörige Daten unter: <http://www.stern.de/campus-karriere/uniwelt/ranking/> [Stand: 06.10.2002].
- CHE Studienführer (2002): CHE Studienführer. In: STERN spezial Campus & Karriere 2002, H. 1. – Hamburg. – Zugehörige Daten unter: <http://www.stern.de/campus-karriere/uniwelt/ranking/> [Stand: 06.10.2002].
- CLARKE, B. (1983): The Higher Education System. – Berkeley.
- CLARKE, A. (1999): Evaluation Research. – London.
- CURRIE, J. (1998): Globalization Practices and the Professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities. In: Comparative Education Review, Vol. 42, pp. 15-29.
- DREWEK, P./LÜTH, C. (Hrsg.) (1998): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'éducation*. Paedagogica Historica, Supplementary Volume III. – Gent.
- ENDERS, J. (1998): Academic Staff Mobility in the European Community: The ERASMUS Experience. In: Comparative Education Review, Vol. 42, pp. 46-60.
- Fachinformationssystem Bildung (2000): FIS Bildung Literaturdatenbank auf CD-ROM. – 7. Ausg., März 2000.
- FROMM, M. (2001): Methodologische Fragen zur Evaluation von Lehr-/Lernprozessen in der Hochschule: Wissenschaftsforschung im Auftrag der Medien am Beispiel der SPIEGEL-Studien. In: KEINER, E./POLLAK, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. – Weinheim, S. 235-248.
- Hochschulranking (2002): http://www.che.de/html/das_hochschulranking.htm [Stand: 06.10.2002].
- HOFSTETTER, R./SCHNEUWLY, B. (Hrsg.) (2002): Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. – Bern.
- HORN, K.-P./LÜDERS, C. (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 759-769.
- HORNBOSTEL, S. (1999a): Welche Indikatoren zu welchem Zweck: Input, Throughput, Output. In: RÖBBECKE, M./SIMON, D. (Hrsg.): Qualitätsförderung durch Evaluation? Ziele, Aufgaben und Verfahren im Wandel. – Berlin, S. 99-103.
- HORNBOSTEL, S. (1999b): Das SPIEGEL-Ranking deutscher Hochschulen und die Folgen: Interaktionsprozesse zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft. In: GERHARDS, J./HITZLER, R. (Hrsg.): Die Eigenwilligkeit sozialer Prozesse. Friedhelm Neidhardt zum 65. Geburtstag. – Opladen, S. 174-205.
- HORNBOSTEL, S. (2001a): Die Hochschulen auf dem Weg in die Audit Society. Über Forschung, Drittmittel, Wettbewerb und Transparenz. In: STÖLTING, E./SCHIMANK, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Sonderheft Leviathan, Nr. 20, S. 139-158.
- HORNBOSTEL, S. (2001b): Der Studienführer des CHE – ein multidimensionales Ranking. In: ENGEL, U. (Hrsg.): Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. – Frankfurt a. M., S. 83-120.

- HORNBOSTEL, S. (2001c): Hochschulranking: Beliebigkeit oder konsistente Beurteilungen? Rankings, Expertengruppen und Indikatoren im Vergleich. In: MÜLLER-BÖLING, D./HORNBOSTEL, S./BERGHOFF, S. (Hrsg.): Hochschulranking – Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme. – Gütersloh, S. 7-41.
- HORNBOSTEL, S./DANIEL, H.-D. (1994): Das SPIEGEL-Ranking. Mediensensation oder ein Beitrag zur hochschulvergleichenden Lehrevaluation? In: MOHLER, P. (Hrsg.): Universität und Lehre. – Münster, S. 29-44.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. – Weinheim.
- KEINER, E. (2000): Leben, Lernen, Lesen. Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In: WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. – Vechta, S. 7-20.
- KEINER, E. (2001a): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung. In: KEINER, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 7-18.
- KEINER, E. (Hrsg.) (2001b): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- KEINER, E. (2001c): Erziehungswissenschaft im Blick wissenschaftspolitischer und -administrativer Einrichtungen. In: KEINER, E./POLLAK, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. – Weinheim, S. 187-198.
- KEINER, E. (2002): Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. In: European Educational Research Journal, Vol. 1, No. 1, pp. 83-98.
- KEINER, E./POLLAK, G. (Hrsg.) (2001): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. – Weinheim.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: Revue suisse des sciences de l'éducation / Rivista svizzera di scienze dell'educazione / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22. Jg., H. 1, S. 27-50.
- KEINER u.a. 1997 = KEINER, E./KROSCHEL, M./MOHR, H./MOHR, R. (1997): Studium für den Beruf? Perspektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 803-825.
- KOCH, A. (1998): Wenn „mehr“ nicht gleichbedeutend mit „besser“ ist: Ausschöpfungsquoten und Stichprobenverzerrungen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen. In: ZUMA Nachrichten, Nr. 42, S. 66-90.
- KREMPKOW, R. (1999): Ist „gute Lehre“ messbar? Untersuchungen zur Validität, Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit studentischer Lehrbewertungen. – Marburg.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. – Weinheim.
- MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./WEISHAUPT, H. (Hrsg.) (2002): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. – Opladen.
- Methodik Hochschulranking (2002): http://www.che.de/html/methodik_ranking.htm [Stand: 06.10.2002].
- MÜLLER-BÖLING, D./HORNBOSTEL, S. (2000): Fehlinterpretationen und Vorurteile. Vom Umgang mit Hochschulrankings und deren Nutzen. In: Forschung & Lehre, H. 2, S. 81-38.
- MÜLLER-BÖLING, D./HORNBOSTEL, S./BERGHOFF, S. (Hrsg.) (2001): Hochschulranking – Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme. – Gütersloh.
- NIEBEN, M. (2001): Die Erziehungswissenschaft im Spiegel der Forschungsförderung durch die DFG – Beobachtungen beim Blick über die Schulter. In: KEINER, E./POLLAK, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. – Weinheim, S. 259-266.
- OTTO u.a. 2000 = OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. – Opladen.
- PORST, R. (1999): Thematik oder Incentives? Zur Erhöhung der Rücklaufquote bei postalischen Befragungen. In: ZUMA Nachrichten, Nr. 45, S. 72-87.
- RÖBBECKE, M./SIMON, D. (Hrsg.) (1999): Qualitätsförderung durch Evaluation? Ziele, Aufgaben und Verfahren im Wandel. – Berlin.
- SCHRIEWER, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., S. 359-389.
- SCHRIEWER, J. (1994): Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. – Berlin.

- SCHRIEWER, J. (2000): Educational Studies in Europe. In: SHERMAN SWING, E./SCHRIEWER, J./ORIVEL, F. (Eds.): Problems and Prospects in European Education. – Westport/Conn., pp. 72-95.
- SCHRIEWER, J./KEINER, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, J./KEINER, E./CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. – Frankfurt a. M., S. 277-341.
- SPIEGEL (1989): Die neuen Unis sind die besten. – Der SPIEGEL, 43. Jg., Nr. 50. – Hamburg.
- SPIEGEL (1993): Welche Uni ist die beste? – Der SPIEGEL, 47. Jg., Nr. 16. – Hamburg.
- SPIEGEL Spezial (1990): Studieren heute: Welche Uni ist die beste? – Der SPIEGEL, 44. Jg., Nr. 1 (Spezial). – Hamburg.
- SPIEGEL Spezial (1993): Welche Uni ist die beste? – Der SPIEGEL, 47. Jg., Nr. 3 (Spezial). – Hamburg.
- START (1999): Der Studienführer von STERN, START und CHE 1999. – Hamburg.
- START (2000): Der Studienführer von STERN, START und CHE 2000. – Hamburg.
- STERN Hochschulranking (2002): <http://www.stern.de/campus-karriere/uniwelt/ranking/index.jsp?module=Vergleich> [Stand: 06.10.2002].
- STERN spezial (2001): Der Studienführer 2001: Mit Hochschulranking von STERN und CHE. – STERN spezial: Campus & Karriere. – Hamburg.
- STERN spezial (2002): Der Studienführer 2002: Mit Hochschulranking von STERN und CHE. – STERN spezial: Campus & Karriere. – Hamburg.
- STROB, A. M./THIEL, F. (1998): Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: STROB, A. M./THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. – Weinheim, S. 9-32.
- TENORTH, H.-E. (1996): Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. – Bd. 2. – Hohengehren, S. 170-182.
- VOGEL, P. (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 733-740.
- Vorstand der DGfE (1998): Grundzüge eines Evaluationskatalogs für die Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 17, S. 96-104.
- WAGNER, P./WITTRÖCK, B. (1991): States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences. In: WAGNER, P./WITTRÖCK, B./WHITLEY, R. (Eds.): Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines. – Dordrecht, pp. 331-357.
- WEISHAUPT, H./MERKENS, H. (2000): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. – Opladen, S. 117-134.
- WELCH, A. (1998): The End of Certainty? The Academic Profession and Challenge of Change. In: Comparative Education Review, Vol. 42, S. 1-14.
- WIGGER, L. (2000): Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden der Hochschule Vechta. In: WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. – Vechta, S. 21-29.
- WISSENSCHAFTSRAT (2000): Drittmittel und Grundmittel der Hochschule 1993 bis 1999. – Köln.

Anschriften der Verfasser: Dr. Stefan Hornbostel, Friedrich-Schiller-Universität, Institut für Soziologie, 07740 Jena, e-mail: info@hobost.de; PD Dr. Edwin Keiner, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 111932, 60054 Frankfurt a. M., e-mail: keiner@em.uni-frankfurt.de