

Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft - zur Einleitung

1. Delegitimierung von Erziehung und Bildung und neue Wissenschaftspolitik

Evaluation und Qualitätssicherung, Autonomisierung und Wettbewerb, Deregulierung und Budgetierung etc. sind nicht nur aktuelle (bildungs-)politische Schlagworte. Ihre flächendeckende Thematisierung im Bildungs- und Wissenschaftssystem indiziert auch Prozesse der öffentlichen Delegitimierung der Leistungen dieser gesellschaftlichen Funktionsbereiche. Dies gilt nicht nur für den nationalen Kontext. Die wachsende Bedeutung von Leistungsmessungen, ihrer öffentlichen Präsentation und der Begründung ihrer Ergebnisse ist eingebettet in eine weltweite Dissemination neoliberaler Konzepte zur Steuerung gesellschaftlicher Funktionsbereiche und damit auch des Wissenschaftssystems (vgl. KALLEN 1996). Diese Konzepte nutzen Vorstellungen ökonomischer Rationalität und versuchen diese in Bereiche zu übertragen, die bislang traditionell – zumindest im europäischen Kontext – über einen hohen Grad an autonomer Selbststeuerung und –entwicklung verfügen konnten. Solche Konzepte sind – etwa im Rahmen der Entwicklung von Kennzahlensystemen für eine dynamisch-produktorientierte Hochschul- und Forschungsentwicklung – in Deutschland bereits Mitte der 80er Jahre diskutiert worden (GIESE 1988, FRIES 1987, FRACKMANN 1989, BLOCK 1989, HÜFNER 1989; 1991). Im Kontext der allgemeinen ökonomischen, politischen und juristischen Schwierigkeiten der deutschen Einigung scheinen sie für einige Jahre in den Hintergrund getreten zu sein, um dann seit Mitte der 90er Jahre um so stärker in das Zentrum der wissenschafts- und bildungspolitischen Diskussionen zu geraten. Befunde internationaler statistischer Erhebungen und Vergleichsstudien, die – als ‚Ranking‘ wahrgenommen – den Wettbewerb um die ‚besseren‘ Plätze auf der Weltrangliste oder ‚Abstiegsängste‘ befördern, verbinden sich mit dem Argument leerer öffentlicher Kassen, der Kritik an wohlfahrtsstaatlichen Konzepten und Zweifeln an der Leistung und Leistungsfähigkeit des Wissenschafts- und Bildungssystems.¹

Die Erziehungswissenschaft ist als relativ junges und zugleich – schon nach Lehrenden- und Studierendenzahlen – großes Fach von solche Prozessen besonders betroffen, nicht nur aufgrund ihrer quantitativen Bedeutung im Fächerspektrum, sondern auch aufgrund der fachspezifischen Schwierigkeiten, ihre Leistungen zu ‚messen‘. Mit ihrer relativ heterogenen, segmentierten Fach-, Ausbildungs- und Forschungsstruktur lässt

¹ Vgl. z.B. MÜLLER-BÖLING 1995, HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2000. Aus kritischer Gewerkschaftsperspektive vgl. KÖHLER & KÖPKE 1997. Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive vgl. AMRHEIN 1998, SCHENKER-WICKI 1996. Aus der Perspektive der empirischen Sozialforschung vgl. MOHLER 1994 sowie die breit angelegte Arbeit zu Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsindikatoren von HORNPOSTEL 1997.

sie sich nur schwer zu relativ homogen profilierten Leistungs- und Output-Erwartungen in Beziehung setzen. Hinzu kommen Probleme unterschiedlicher Ausbildungsgänge - Hauptfach Diplom und Magister sowie Lehrämter - mit je unterschiedlichen Studienkonzepten, curricularen Strukturen und Ausbildungs- und Qualifizierungserwartungen. Überdies scheint es schwierig zu sein, die Erziehungswissenschaft in Deutschland in ein überregionales und internationales Fachprofil einzufügen, das basale Standortvergleiche erlaubt. Darüber hinaus führt die Nähe ihrer Reflexion zu pädagogischen Praxisfeldern dazu, dass deren Probleme unmittelbar auf die Erziehungswissenschaft selbst zurückwirken. In dem Maße, in dem institutionelle Grenzen pädagogischer Felder verfließen und zu einer ‚Entgrenzung des Pädagogischen‘ (LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995, KADE 1997) führen, verschwimmt auch das disziplinäre Profil der Erziehungswissenschaft. Damit steigen auch die Schwierigkeiten, eine systematisch notwendige ‚Pluralität‘ ihrer Konzepte gegen den Vorwurf der ‚Unübersichtlichkeit‘ (vgl. HEYTING & TENORTH 1994, UHLE & HOFFMANN 1994), ja ‚Beliebigkeit‘ ihrer Methoden und Gegenstandsbereiche zu begründen und zu verteidigen; sie gerät damit in ein prekäres Verhältnis zur Wissenschaftspolitik (vgl. KEINER & POLLAK 2001).

Für diese Schwierigkeiten lassen sich einige historische Kontexte benennen. Die personelle Expansion des Faches (BAUMERT & ROEDER 1990), die Bereitschaft zur ‚Pädagogisierung‘ gesellschaftlicher Probleme (THIEL 1996; 1998), aber auch eigendynamische Prozesse der ‚Verwissenschaftlichung‘ und Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft (KEINER 1999) führten zu einer breiten Binnendifferenzierung des Faches in eine Vielzahl von Teildisziplinen und –segmente (MACKE 1994). Der damit verbundene ‚Niedergang‘ des Allgemeinen (WINKLER 1994, WIMMER 1996) als disziplinintegrierender und ‚disziplinierender‘ Kraft und die (Selbst)begrenzung der Allgemeinen Pädagogik auf eine Teildisziplin unter anderen spiegelt sich z.B. in den gegenwärtigen Diskussionen um das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.² Mit diesen Prozessen der Binnendifferenzierung ging auch einher, dass ‚Schule‘ als bis dahin dominanter und quasi selbstverständlich vorausgesetzter Referenzkontext auch des ‚Allgemeinen‘ an Bedeutung verloren hat. Dieser Bedeutungsverlust steht auch im Zusammenhang mit ernüchternden Befunden der empirischen und historischen Bildungsforschung über die Effekte der Bildungsreformen der 70er und 80er Jahre, an denen auch die Erziehungswissenschaft maßgeblich beteiligt war. Trotz aller egalitär-demokratischen Absichten der Reformen ist die Bildungsbeteiligung zwar enorm expandiert, hat aber offensichtlich die Beharrungskraft traditionellen Muster schichtspezifischer Reproduktion durch das Bildungssystem kaum verändern können (SHAVIT & BLOSSFELD 1993, BLOSSFELD & SHAVIT 1993; MÜLLER & HAUN 1994; HENZ & MAAS 1995; LESCHINSKY & MAYER 1999; vgl.

2 Vgl. VOGEL 1998; WIGGER 1996; EHRENSPECK 1998; FUHR 1999; PASCHEN 1998; SCHULZE 1998; HEITGER 1999; REKUS 1999; OELKERS 1997; FUHR & SCHULTHEIS 1997; 1999, sowie für das Verhältnis zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Partialpädagogiken, z.B. TIPPELT 1998; ARNOLD 1998; HELSPER 1998, vgl. auch die Kontroversen zwischen MOLLENHAUER 1996 und WINKLER 1996, sowie im Hinblick auf die Sozialpädagogik: NIEMEYER 1999; EHRENSPECK 1999; KRAFT 1999.

auch MOHR, KROSCHEL & KEINER 2001). Diese Befunde stützten Prozesse der Delegitimierung von Erziehung und Bildung als Instrumente gesellschaftlicher Transformation.³ In diese Legitimationslücke konnten ab Ende der 80er Jahre sukzessive neo-liberale Steuerungsvorstellungen einfließen, die – auch im Blick auf Prozesse der Internationalisierung einer ‚Wissensgesellschaft‘ - versprachen, das System zu dynamisieren und seine Effizienz mit Mitteln marktwirtschaftlicher Wettbewerbsstrategien zu erhöhen. Die Effekte sind seit einigen Jahren im Bildungssystem beobachtbar: „Zunehmend wird Verantwortung von zentralen Verwaltungen an die einzelnen Bildungseinrichtungen delegiert. Dadurch sollen die Lehrkräfte zu größerer Selbstverantwortlichkeit animiert und die Effektivität der Bildungseinrichtungen verbessert werden.“ (WEISHAUPT 2001, S. 222) Diese Umstellungen betreffen nicht nur das Bildungssystem, sondern in besonderer Weise auch das Wissenschaftssystem und die Erziehungswissenschaft und ihre systembegleitenden Reflexionsleistungen. Sie werden gestützt durch längerfristige Prozesse institutioneller Differenzierung zwischen universitären und außeruniversitären, auch verwaltungsnahen Einrichtungen der Bildungsforschung und beträchtlicher Mitelumschichtungen zugunsten der letzteren (vgl. WEISHAUPT 1985; WEISHAUPT, STEINERT & BAUMERT 1991). Sie zeigen sich aber auch darin, dass in wissenschaftspolitischer und –administrativer Perspektive die Erziehungswissenschaft an Hochschulen und Universitäten als forschende Disziplin kaum mehr wahrgenommen, sondern auf ihre Ausbildungsleistungen, insbesondere auf die Lehramtsausbildung und ihre ‚Effizienz‘ (OELKERS 1998), hin zentriert wird (KEINER 2001). Gegenwärtige Überlegungen zur Steuerung und Finanzierung auch der Erziehungswissenschaft werden in diesem Kontext verstärkt „bestimmt von der Forderung nach mehr Rechenschaftslegung und einem Leistungsvergleich ... an die Stelle von Gesetzen und Vorschriften treten zunehmend Ziele und Standards“ (WEISHAUPT 2001, S. 222). Aufgrund der relativ hohen Autonomie des Wissenschaftssystems können diese Ziele und Standards, und d.h. auch das, was als ‚Qualität‘ zu gelten hat, in nur geringem Maße ‚extern‘ definiert und legitimiert werden. Wissenschaftspolitisch wird die Definitions- und Begründungspflicht als ‚Zielvereinbarung‘ der Erziehungswissenschaft – häufig bezogen auf einzelne Hochschulstandorte – zugeschrieben und ‚Evaluation‘ als Verfahren definiert, das standortvergleichbare Informationen bereitstellen soll. Diese ermöglichen dann eine Steuerung der Entwicklung des Faches – auch im Vergleich zu anderen Fächern oder zu Erziehungswissenschaften anderer Länder – auch nach sekundär eingeführten und präzisierten wissenschaftspolitischen Prämissen. Darin zeigt sich die Umstellung auf eine Verfahrenlogik, die die Definition von Zielen und Standards von Lehre und Forschung der Erziehungswissenschaft überträgt, den Ist-Stand im Medium relativ standardisierter und vergleichbarer Evaluationsverfahren ‚misst‘, um dann in der wissenschaftspolitischen Kritik des Ist-Standes – häufig gestützt auf Expertenkommissionen und ‚Netzwerke‘ – entsprechende Steuerungsprämissen einzuführen, die nicht unbe-

3 Dies zeigt sich m.E. übrigens auch im Kontext der deutschen Einigung. Geld und Recht bestimmten in den ersten Jahren die öffentlichen Diskurse; Erziehung als öffentliches Thema folgte mit deutlichem zeitlichen Abstand.

dingt den fachlich definierten Zielen und Standards entsprechen müssen. Dem wissenschaftlich begründeten Verhältnis von (Selbst-)analyse und -kritik, etwa im Medium von Wissenschaftsforschung, korrespondiert somit ein wissenschaftspolitisch und administrativ begründetes - und durch Kontraktmanagement entkoppeltes (BRINCKMANN 1995) - Verhältnis von Definitionsmacht und Verfahren.

Die Erziehungswissenschaft, genauer: die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hat auf diese Herausforderungen reagiert und 1997 eine ‚Kommission für Evaluierungsfragen‘ gegründet (vgl. VORSTAND DER DGfE 1998), die 2000 einen detaillierten Bericht über die ‚Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik‘ Deutschland vorgelegt hat (OTTO u.a. 2000).⁴ Dieser Bericht bietet umfassende und solide Informationen über die deutsche Erziehungswissenschaft auf breiter Grundlage der amtlichen Statistik und anderen öffentlich verfügbaren Quellen. Er bilanziert das Fach in seinen Stärken und Schwächen, revidiert Vorurteile und bewertet auch kritisch Versäumnisse meist infrastruktureller und personeller Anpassung. Im Ergebnis dokumentiert der Bericht beeindruckende Entwicklungen und Leistungen der Erziehungswissenschaft im Blick auf studentische Nachfrage, Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt und Gleichberechtigung – trotz nachgewiesener personeller Unterdeckung. Als Bestsandsaufnahme und bilanzierende Analyse gehorcht er freilich der Logik des Wissenschaftssystem und erfüllt nur begrenzt wissenschaftspolitische oder – administrative Erwartungen an steuerungsrelevante und effizienzsteigernde Leistungsmessungen. Insbesondere bestimmt er nicht oder nur implizit das, was für die Erziehungswissenschaft in Lehre und Forschung als spezifische ‚Qualität‘ zu gelten hätte.

2. Evaluation und Qualität

Betrachtet man die Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft, dann fällt auf, dass ‚Evaluation‘ – gleich ob im Bezug auf das eigene Fach oder auf pädagogische Praxisbereiche – ein relativ junges Konzept ist und erst ab Mitte der 90er Jahre als Begriff signifikante Bedeutung erlangen konnte. Hinweise auf diese Entwicklung kann eine Recherche in der erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank des Fachinformationssystems (FIS) Bildung geben. Diese, vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, betreute Datenbank hat sich auf erziehungswissenschaftlich/pädagogisch relevante Nachweise spezialisiert; sie doku-

4 Frühere Aktivitäten der DGfE zur Analyse und Bilanzierung des Faches sind durchaus bemerkenswert. Schon seit Mitte der 80er Jahre hat sie z.B. Untersuchungen zum altersbedingten Ersatzbedarf an erziehungswissenschaftlichem Personal durchgeführt (vgl. KUCKARTZ und LENZEN 1986, 1988, 1990, 1994). Ihr Vorstand hat darüber hinaus Ende der 80er Jahre – im Kontext der neuen ‚Rahmenordnung für die Diplomprüfung‘ eine Erhebung über die Strukturen des Studiums der Diplompädagogik veranlasst (vgl. WAGNER-WINTERHAGER 1990). Auf diverse Tagungen und Kongresse zur ‚Bilanzierung‘ der Erziehungswissenschaft, auf größere Projekte zum institutionellen, personellen, qualifikations- und lehrspezifischen Profil der Erziehungswissenschaft und ihrer disziplinären Gestalt verweise ich hier nur cursorisch. Als Zusammenfassung vgl. KEINER 1999, S. 31-57.

mentiert damit den Diskurs des pädagogischen Establishments in Disziplin und Profession. Die Datenbank enthält für den Zeitraum zwischen 1980 und 2000 insgesamt 464.298 Einträge und damit durchschnittlich 22.109 Neueintragungen pro Publikationsjahr.⁵ Für diesen Zeitraum wurden für jedes einzelne Erscheinungsjahr die (trunkierten) Schlagwörter *Evaluation** und *Qualität** und die dazugehörigen Titelnachweise (incl. der weiteren Schlagwörter) gesucht. Um die Ergebnisse der Recherche nicht durch die jährlich schwankende Anzahl der Neueinträge zu verfälschen, wurden sie am Durchschnitt der jährlichen Neueinträge ‚normalisiert‘, d.h. mit dem entsprechenden Faktor multipliziert (die folgenden Werte beziehen sich auf die solchermaßen ‚normalisierte‘ Anzahl von Einträgen; vgl. Tabelle 2 und Anmerkungen im Anhang).

Für das Schlagwort ‚Evaluation‘ wurden insgesamt 4.854 Nachweise ausgegeben.⁶ Mehr als 55% davon entfallen auf die letzten sechs Jahre (1995-2000). Sichtbar wird aus der Tabelle aber auch, dass insgesamt fast ein Drittel der Nachweise aus nicht-deutschsprachigen, überwiegend englischsprachigen Titeln besteht. Betrachtet man nun ausschließlich die 3.101 deutschsprachigen Nachweise, dann ergibt sich sogar ein Anteil von 65,8% aller Nachweise, die in den letzten sechs Jahren erschienen sind. Dies bedeutet nicht nur, dass die Dokumentation einen relativ hohen Import fremdsprachiger Literatur nachweist, sondern auch, dass das Thema ‚Evaluation‘ in der Erziehungswissenschaft mit einiger Verspätung aufgenommen worden ist. Der erste große Sprung verstärkter Thematisierung erfolgte zwischen 1994 und 1995 mit einer Steigerung der Anteile von Beiträgen von 3,1% auf 4,2%; Beiträge zur Evaluation erreichen in der Folgezeit jährlich bis zu mehr als 8% aller in den vergangenen 20 Jahren publizierten deutschsprachigen Beiträge.

Interessante Aufschlüsse verspricht ein Blick auf den Schlagwortkontext, in den ‚Evaluation‘ eingebettet ist. Bei insgesamt über 47.000 Schlagworteinträgen mit fast 8.000 verschiedenen Schlagwörtern steht der Aufwand einer qualitativen Gruppierung der einzelnen Schlagwörter in keinem Verhältnis zum erwartbaren Ertrag. Ein einfacheres – wenngleich mit semantischen Unschärfen belastetes – Verfahren bietet eine Gruppierung nach ausgewählten Stammwörtern und Komposita der Schlagwörter als Grobindikatoren für Themenbereiche. Die Auswahl erfolgte nach Stammwörtern mit relativ großem Anteil von Komposita und erfasst fast 40% aller Schlagworteinträge.

Was in den ersten fünf meistgenannten Schlagwortgruppen dominiert sind eindeutig institutionell-organisatorisch definierte pädagogische bzw. wissenschaftliche Einrichtungen und die in ihnen tätigen Rollen, die als Kontext ‚Evaluation‘ einrahmen. Es sind, wie die Rangplätze 1, 4 und 5 zeigen, zunächst überwiegend die Bereiche der Hochschule, Wissenschaft, Forschung und des Studiums, die Evaluation kontextualisieren, und auch im Bereich von ‚Lehr.../Lehre...‘ (3. Rang) nehmen Schlagwörter zur Hochschullehre und zur Lehrerbildung die vorderen Plätze ein.

5 Ich danke Herrn Botte (DIPF) für freundliche Unterstützung bei der Recherche.

6 Aufgrund der Trunkierung sind Doppelzuordnungen nicht auszuschließen. Ihre Anzahl dürfte aber nicht allzu hoch sein, da Evaluation als einzelnes Stamm-Schlagwort die weitaus höchsten Treffer aufweist. Ähnliches gilt auch für das Schlagwort ‚Qualität‘.

N	Wortgruppe	häufigste mit ‚Evaluation‘ assoziierte Schlagwörter	Rang
2985	Hochschul...	Hochschule (529), -lehrer (237), -reform (218), -politik (161), -finanzierung (122), -verwaltung (116), -didaktik (115), -leitung (103), -wesen (96), -autonomie (83), -effizienz (77)	1
2634	Schül..., Schul...	Schule (458), -entwicklung (319), -leitung /-ter (130), Schüler (125), -aufsicht (124), -versuch (119), -jahr (96), -programm (96), -qualität (88), -reform (87), -verwaltung (82), Schülerleistung (81)	2
1623	Lehr..., Lehre...	Lehre (424), Lehrer (221), -erfortbildung (171), -erausbildung (146), -veranstaltung (81), -errolle (56), -bericht (46), -plan (46), -erbildung (38)	3
1381	Forschung..., Wissen..., -schaft	Forschung/-er (151), -an Hochschulen (111), -sergebnis (80), -sbericht/aufgabe/arbeit (74) // Wissenschaftsrat (71), Wissen (49), -schaftler/-in (49), -spolitik (42), Wissenschaft (41); -licher Nachwuchs (38)	4
1365	Stud...	Student/-in (270), Studium (265), Studiengang (99), -reform (81), -bedingungen (36), -beratung (34), -erfolg (34)	5
1112	Europa..., Internatio...	Europ. Gemeinschaft/Union (320), Europa (72), -Dimension (46) // Internat. Vergleich (233), -Zusammenarbeit (133), -Hochschulkoop. (35)	6
1090	Bildung...	Bildungspolitik (184), -wesen/-system (182), -forschung (72), -qualität (64), -reform (64)	7
1090	Qualität...	Qualität (744), -ssicherung (213), -smanagement (77), -sentwicklung (24), -skontrolle (16)	8
849	Beruf..., -schul...	Berufsausbildung (151), -liche Weiter- (102), -fort- (79), -bildung (59), -svorber./-sjahr (38), -sbild. Schulwesen (37), -sschule (29), -schance (26)	9
584	Lern...	Lernen (141), -prozess (60), -erfolg (44), -ziel (41), -erorientierung (24)	10
580	Leistung...	Leistungsmessung (264), -beurteilung (69), -prinzip (55), -vergleich (50), -überprüfung (48)	11
527	Unterricht...	Unterrichtsmaterial (116), Unterr. (110), -smethode (50), -splanung (42)	12
449	Selbst...	-evaluation (208), -einschätzung (43), -beurteilung (36), -ständigkeit (26)	13

Tab. 1: Schlagwortkontext von Literaturnachweisen in der Datenbank FIS-Bildung (1980-2000), die unter ‚Evaluation‘ rubriziert sind, gruppiert nach Themenbereichen

Der 6. Rangplatz der Schlagwörter zeigt, dass in einer Vielzahl von Beiträgen die europäische bzw. internationale Perspektive präsent ist. Sie rahmt ‚Evaluation‘ durch den wettbewerbsrelevanten Vergleichsaspekt. Eine dritte, im Vergleich zur ersten allerdings quantitativ geringer ausgeprägte Schlagwortgruppe verweist schließlich auf den Qualitäts-, Lern- und Leistungsaspekt als Bezugsgrößen von ‚Evaluation‘. Die hohe Anzahl, die ‚Qualität‘, aber auch ‚Leistungsmessung‘ als Stamm-Schlagwörter auf sich vereinigen können, lässt aber auch die Vermutung zu, dass diese Begriffe eher als Chiffren mit semantisch weitem Hof fungieren (HELMKE, HORNSTEIN & TERHART 2000a) und weniger als Spezifikationen, die das Verhältnis von Qualität und Evaluation profilieren könnten. Evaluation, so zeigt sich damit, ist überwiegend an organisatorische Einheiten, insbesondere den Hochschulbereich geknüpft und berücksichtigt dabei auch den internationalen Kontext. Ziele, Kriterien und Maßstäbe, auf die hin Evaluation bezogen sein könnte bleiben demgegenüber quantitativ deutlich geringer ausgeprägt und semantisch ambig.⁷

7 Zu den Schwierigkeiten der Bestimmung und des Umgangs mit ‚Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich‘ vgl. die Beiträge in HELMKE; HORNSTEIN & TERHART 2000; in analytischer Perspektive HARVEY & GREEN 2000, HEID 2000. Als aufschlussreiche und informative Beiträge zum Forschungsstand vgl. für die Schule DITTON 2000 TERHART 2000, für die Sozialpädagogik HORN-

Dieser Befund ist schon deswegen interessant, weil das Schlagwort ‚Qualität‘ mit 4.704 Einträgen nicht nur mit annähernd gleichem Umfang vertreten ist, sondern auch eine ähnliche Begriffskarriere aufweist wie das der ‚Evaluation‘ (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Es ist deutlich ein überwiegend ‚einheimisches‘ Konzept. 83% der Nachweise beziehen sich auf deutschsprachige Artikel.⁸ Seine Konjunktur beginnt etwas eher als die der ‚Evaluation‘. Der erste ‚Sprung‘ erfolgt zwischen 1992 und 1993; die jährlichen Anteile der Neueinträge steigen dann kontinuierlich an, um in den letzten drei Jahren Werte von deutlich über 10% anzunehmen. Sie liegen damit sogar höher als diejenigen, die ‚Evaluation‘ zeigt. Auch im Bezug auf ‚Qualität‘ liegt der dominante Thematisierungszeitraum in den vergangenen sechs Jahren (1995-2000). Betrachtet man die 3.909 deutschsprachigen Nachweise, dann ergibt sich sogar ein Anteil von 76,7% aller Nachweise, die in diesen Jahren erschienen sind.

Vor dem Hintergrund dieser Befund ließe sich vermuten, dass in der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Diskussion Themen der Evaluation und der Qualität deutlich aufeinander bezogen seien. Diese Vermutung trifft nicht zu. Sucht man mit der logischen Und-Verknüpfung nach Nachweisen, die sowohl unter ‚Evaluation‘ als auch unter ‚Qualität‘ rubriziert sind, dann ergibt sich nur eine Zahl von insgesamt 843 bzw. 705 deutschsprachigen Einträgen (vgl. Tabelle 2 im Anhang). D.h., nur 23% derjenigen deutschsprachigen Nachweise, die sich mit ‚Evaluation‘ befassen, thematisieren auch ‚Qualität‘ und nur 18% derjenigen Nachweise, die sich mit ‚Qualität‘ befassen, auch ‚Evaluation‘. Bezieht man die fremdsprachigen Beiträge ein, reduzieren sich die jeweiligen Anteile auf 17% bzw. 18%. Dies bedeutet, dass die Evaluations- und Qualitätsdiskurse der Erziehungswissenschaft/Pädagogik weitgehend voneinander entkoppelt geführt werden und sich innerhalb je spezifischer Diskursräume reproduzieren.

Bezieht man diesen Befund auf das Problem, dass in dem relativ autonomen Raum der Wissenschaften ‚Evaluation‘ primär als mehr oder weniger standardisiertes Verfahren der Leistungsdarstellung definiert wird, das Problem der Definition von ‚Qualität‘ in einem solchen zuschreibungsoffenen Raum aber kaum, bestenfalls trivial, standardisiert werden kann, dann bezeichnet die diskursive Entkoppelung von ‚Evaluation‘ und ‚Qualität‘ genau die Lücke, in die sekundär eingeführte und legitimierte wissenschaftspolitische Optionen eintreten können. Angesichts des differenzierten und heterogenen Profils der Erziehungswissenschaft ist es dann auch verständlich, dass Fragen der Evaluation nicht auf die ‚Qualität‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens, der Forschung oder disziplinärer Kommunikation bezogen werden, sondern auf die organisatorischen und infrastrukturellen Voraussetzung der Organisation, d.h. Hochschule bzw. Universität.⁹ Diese Perspektive schließt an die Erwartungen von

STEIN 2000 und für die Hochschullehre BARGEL & EL HAGE 2000. Vgl. auch die Tagungsdokumentation von WEISHAUP 2000.

8 Da die Schlagwörter durchwegs deutschsprachig sind, spielt die Nähe von ‚Evaluation‘ zum englischen ‚evaluation‘ bzw. die Differenz zwischen ‚Qualität‘ und ‚quality‘ keine Rolle.

9 In diesem Kontext wird auch ‚Organisationskultur‘ als Steuerungsinstrument entdeckt (vgl. HOFFACKER 2000). Eine interessante, fast könnte man sagen gegenläufige Diskussion findet gegenwärtig im Bezug auf die ‚Neuen Medien‘, besonders das Internet statt. Diese Medien sind strukturell nicht zwin-

Administration und Politik an und verspricht zugleich kurzfristig strategisch bessere Möglichkeiten der Darstellung von Leistungen und des Aufbaus von Verteidigungslinien gegen den Abbau von Geld und Stellen. Die Erziehungswissenschaft läuft dabei aber auch Gefahr, ihre eigene Lage zu verschwierigen. Anders als es ein strikt kommunikationstheoretischer Zugriff nahelegt, der ‚Disziplinen‘ (als Teilsysteme eines gesellschaftsweit ausdifferenzierten Systems für Wissenschaft) mit dem Verhältnis von Forschung und Publikation verknüpft, bezeichnet das Verhältnis von Forschung und Lehre das Spezifikum von Universitäten (als einer spezifischen Gattung von Organisationen). Diese platzieren sich gerade im ‚Überschneidungsbereich‘ zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem (vgl. STICHWEH 1984, S. 83-90). Als Organisationen mit eigener Rationalität bedienen sie mindestens zwei Funktionen zugleich, und gründen deshalb auf tendenzieller operativer Offenheit. Wissenschaftspolitische Versuche und Schwierigkeiten der Effektivierung und ‚Rationalisierung‘ einer solchen, nur schwer ‚berechenbaren‘ Organisation sind für diese operative Offenheit ebenso ein Beleg wie die Entkoppelung von Evaluations- und Qualitätsdiskursen der Erziehungswissenschaft/Pädagogik. Diese operative Offenheit wird aber – ganz abgesehen vom heterogenen Fachprofil – noch dadurch verstärkt, dass die Erziehungswissenschaft an Universitäten und Hochschulen in ihrer Lehre nicht nur als Teil des Erziehungssystems verstanden werden kann, sondern sie zugleich auch die Reflexion des Erziehungssystems selbst übernimmt. Die damit implizierten Ebenenwechsel und Problemverdoppelungen verbinden sich so mit der strukturellen Underdeterminiertheit der Effekte pädagogischer Anstrengungen, deren ‚Qualität‘ nicht vom Produkt oder vom Outcome her definiert werden kann, sondern bestenfalls vom Prozess ihrer Herstellung.

Vor diesem Hintergrund erscheint es angezeigt, an Unterscheidungen – etwa zwischen wissenschaftlicher Disziplin und universitärer Wissenschaftsorganisation, Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsevaluation, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik, systematischer Analyse und pragmatischer Strategie – festzuhalten und die vorschnellen wissenschaftspolitischen Anfragen an eine ‚Evaluation der Erziehungswissenschaft‘ durch die schwierigere Rückfrage an eine ‚Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft‘ zu ersetzen.

3. Die Beiträge des Bandes

Der Band geht zurück auf eine Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die im Herbst 1999 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt stattgefunden hat. Die skizzierten Problemstellungen drücken sich in der ungewöhnlichen Klammer des

gend auf ‚Organisation‘ festgelegt. Die Diskurse orientieren sich – neben technologischen Aspekten – stark an Konzepten des Lernens, der Bildung, der offenen kommunikativen Möglichkeitsräumen und der Selbstorganisation (vgl. KORING 1997, SIMON 1997, GIRMES 1999, LEHNER & NIKOLAUS 1999, LEHNER; BRAUNGART & HITZENBERGER 1998, MAROTZKI; MEISTER & SANDER 2000).

Tagungsthemas aus: ‚Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft‘. Es ging dabei nicht nur darum, die neuen Anforderungen und Erwartungen an eine ‚Evaluation der Erziehungswissenschaft‘ zu diskutieren, sondern auch die Grenzen und Möglichkeiten eines erziehungswissenschaftlich spezifischen Beitrags des Faches zur Evaluation zu eruieren. Die Tagung zielte zum einen darauf, theoretische, empirische und vergleichende Perspektiven aufzunehmen, um Probleme von Evaluationen der Erziehungswissenschaft zu analysieren und dabei insbesondere auch Erfahrungen anderer Disziplinen und Nationen zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollte der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Evaluation pädagogischer Einrichtungen und Praxisfelder analysiert und diskutiert werden. Sie platzierte sich somit in das Schnittfeld von empirischer Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft und aktueller Wissenschafts- und Bildungspolitik.

Dieses Problemspektrum greift der Band in vier thematischen Dimensionen auf.

Aus der **Perspektive anderer Disziplinen** informiert S. HORNBOSTEL in einem breit angelegten Überblick über die Indikatorenprobleme, wie sie gegenwärtig in den Sozialwissenschaften im Bezug auf Forschungsleistungen diskutiert werden. Die Beiträge von J. DIEHL und Th. STAUFENBIEL stellen erprobte Verfahren, Probleme und Ergebnisse der studentischen Beurteilung von Lehre am Fachbereich Psychologie der Universität Gießen und – fachübergreifend – an der Universität Marburg vor und zeigen die Leistungsfähigkeit von Lehrerevaluationen nicht nur für die Leistungsmessung, sondern auch für die Analyse studentischer Partizipations- und Bewertungsprofile.

Die **Perspektive des ‚fremden‘ bzw. ‚eigenen‘ Blicks auf die Erziehungswissenschaft** wird zunächst von A. v. PRONDCZYNSKY aufgenommen. In einem ausführlichen, durch umfangreiche Literatur- und Quellenrecherchen gestützten historischen Rückblick diskutiert er Methoden und Praxis der ‚Evaluation der Lehrerbildung in den USA‘ und beschreibt die dort erreichte Ebene konzeptioneller und methodischer Reflexion. Auf ein europäisches ‚Vorbild‘ der Evaluationen der Erziehungswissenschaft bezieht sich der Beitrag von B. RANG. Er berichtet detailliert über Verfahren, Probleme und eigene Beteiligung bei der Evaluation erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche in den Niederlanden und kontrastiert diese Erfahrungen mit Erfahrungen im deutschen Universitätssystem. In Blick auf die Erziehungswissenschaft in Deutschland beschreiben und systematisieren schließlich A. SPECK-HAMDAN und R. TIPPELT ihre Erfahrungen bei der Evaluation der Erziehungswissenschaft im Verbund Norddeutscher Universitäten.

Fünf weitere Beiträge befassen sich mit möglichen **Leistungen der Erziehungswissenschaft für die Evaluation pädagogischer Praxisfelder**. W. SCHWARZ zeigt am Beispiel der hessischen Europaschulen und deren Evaluationspraxen die komplex strukturierten Bedingungen der Evaluation eines Institutionenverbunds. H. RHYN analysiert die Leistungen der Schulforschung für die Evaluation der Schul- und Unterrichtsqualität im Schnittfeld von ‚Bildungsforschung und Bildungspolitik‘ am Beispiel von Erfahrungen mit der Evaluation im Bereich der Sekundarstufe I in der Schweiz. Ebenfalls für die Schweiz berichtet M. MANGOLD über die Probleme der

Einrichtung und Evaluation einer von Banken und Versicherungen privatwirtschaftlich initiierten Berufsmaturitätsausbildung und verdeutlicht damit zugleich mögliche Leistungen, die Erziehungswissenschaft, etwa in Form professioneller Dienstleistungen im Schnittfeld von Wirtschaft und Universität, anzubieten hat. Der Beitrag von S. HOPMANN analysiert kritisch den Wissens- bzw. Bildungsbegriff, der internationalen Leistungsvergleichen und Evaluationen zugrunde liegt - vor dem Hintergrund wissenssoziologischer und lehrplangeschichtlicher Entwicklungen und eines darauf gegründeten, spezifisch kontinentaleuropäischen Verständnisses von Schule. Er diskutiert dabei die Implikationen und ‚unbeabsichtigten‘ Folgen einer Kombination von Prozess- und Produktevaluationen im Bildungsbereich. E. KEINER nutzt schließlich eine vergleichende Perspektive im Blick auf unterschiedliche Steuerungsinstrumente im Bildungssystem und plädiert dafür, dass pädagogische Professionen das Instrument der Evaluation nutzen sollten, wenn sie klassische Prämissen pädagogischer Arbeit, etwa gleiche Bildungschancen, zur Geltung bringen wollen.

Die letzten beiden Beiträge runden den Band mit einem Rück- und Ausblick auf Evaluation unter der **Perspektive spezifisch pädagogischer Steuerungsprämissen** ab. U. BARTOSCH greift auf die Pädagogik J. KORCZAKS zurück, um implizite Annahmen des ‚Menschen als Schwachstelle‘ in Konzepten der standardisierten Qualitätssicherung pädagogischer Arbeit kritisch in den Blick zu nehmen. S. WEBER diskutiert demgegenüber neue Konzepte ‚partizipativer strategischer Planung‘, um neue diskurs- und netzwerkorientierte Konzepte der Organisationsforschung in die Evaluationsthematik einzuführen. Beide Beiträge spiegeln damit klassische Topoi der Pädagogik: den der ‚Grenzen‘ und den der ‚Möglichkeiten‘ einer „Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft“.

Insgesamt wird der Band mehr Fragen anregen als Antworten geben können. Er könnte jedoch *in zeitgeschichtlicher Perspektive* Gelegenheit geben, über Kriterien und Ergebnisse von Bilanzierungen der eigenen Disziplingeschichte, aber auch über versäumte und vernachlässigte Evaluationen – etwa der Integration von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten oder der Vielfalt hochschuldidaktischer Vorschläge und Versuche der 70er Jahre – nachzudenken. Er könnte *mit empirisch-vergleichendem Blick* dazu beitragen, die ‚Normalität des Evaluierens‘ und die ‚Besonderheit des Evaluierens‘ zu diskutieren, die deutsche Erziehungswissenschaft im europäischen Kontext zu verorten und dabei zugleich fachspezifische Evaluationsvorstellungen weiter zu profilieren. Er könnte *in politisch-pragmatischer Perspektive* dazu beitragen, die Freiheitsgrade disziplinärer Autonomie auszuloten und näher zu bestimmen. Er könnte *in analytisch-konzeptioneller Perspektive* schließlich auch dazu beitragen, die ‚Evaluationen‘ zugrundeliegenden Rationalitätskonzepte kritisch zu prüfen und damit auch der Frage nach den Spezifika pädagogisch relevanter Evaluationen als Teil eines Leistungsspektrums der Erziehungswissenschaft näherzukommen.

Jahr	Gesamt-Einträge	Faktor	EVALUATION*				QUALITÄT*				EVALUATION* + QUALITÄT*			
			Alle Einträge		deutschsprachige		Alle Einträge		deutschsprachige		Alle Einträge		deutschsprachige	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1980	14680	1,51	91	1,9	71	1,5	14	0,3	14	0,3	0	0,0	0	0,0
1981	14498	1,52	103	2,1	61	1,3	18	0,4	18	0,4	0	0,0	0	0,0
1982	19632	1,13	120	2,5	45	0,9	26	0,6	20	0,4	0	0,0	0	0,0
1983	18791	1,18	104	2,1	46	0,9	28	0,6	22	0,5	0	0,0	0	0,0
1984	18279	1,21	122	2,5	57	1,2	27	0,6	24	0,5	1	0,1	0	0,0
1985	20033	1,10	154	3,2	47	1,0	18	0,4	9	0,2	0	0,0	0	0,0
1986	20683	1,07	108	2,2	28	0,6	27	0,6	20	0,4	0	0,0	0	0,0
1987	19975	1,11	121	2,5	48	1,0	42	0,9	28	0,6	3	0,4	3	0,4
1988	21281	1,04	122	2,5	47	1,0	85	1,8	60	1,3	2	0,2	1	0,1
1989	21761	1,02	139	2,9	47	1,0	89	1,9	62	1,3	2	0,2	0	0,0
1990	21378	1,03	175	3,6	78	1,6	90	1,9	67	1,4	4	0,5	2	0,2
1991	22330	0,99	168	3,5	92	1,9	142	3,0	101	2,1	12	1,4	7	0,8
1992	23820	0,93	195	4,0	111	2,3	138	2,9	91	1,9	12	1,4	7	0,8
1993	27133	0,81	197	4,1	130	2,7	224	4,8	171	3,6	24	2,8	19	2,3
1994	30048	0,74	241	5,0	152	3,1	294	6,3	204	4,3	32	3,8	24	2,8
1995	29769	0,74	314	6,5	206	4,2	454	9,7	373	7,9	71	8,4	56	6,6
1996	27540	0,80	396	8,2	278	5,7	488	10,4	403	8,6	95	11,3	82	9,7
1997	28567	0,77	468	9,6	358	7,4	529	11,2	456	9,7	131	15,5	113	13,4
1998	26846	0,82	508	10,5	390	8,0	593	12,6	511	10,9	147	17,4	121	14,4
1999	22808	0,97	540	11,1	413	8,5	696	14,8	609	12,9	156	18,5	134	15,9
2000	14446	1,53	468	9,6	396	8,2	682	14,5	646	13,7	151	17,9	136	16,1
Total	464298		4854	100,1	3101	64,0	4704	100,2	3909	82,9	843	99,8	705	83,41

Anmerkung: FIS-Bildung enthält für den Zeitraum 1980 bis 2000 insgesamt 464.298 Einträge, d.h. durchschnittlich 22.109 Neueinträge pro Jahr. Um die überwiegend organisatorisch bedingten Schwankungen der jährlichen Neueinträge im Bezug auf die entsprechenden Stichwörter zu ‚normalisieren‘, wurde für jedes Jahr ein Faktor errechnet, der die tatsächlichen Einträge dem Durchschnitt von 22.109 angleichen würde. Mit diesen Faktoren wurde dann die jeweilige Anzahl der Stichwörter multipliziert. Die in der Tabelle nachgewiesene Stichworthäufigkeit entspricht damit nicht den ‚realen‘, sondern den extrapolierten Werten. Die jeweilige Spaltensumme aller Einträge wurde als Basis der Prozentuierung gewählt.

Tabelle 2: Verteilung der Stichwörter 'Evaluation*' und 'Qualität*' in der Datenbank FIS-Bildung 1980-2000

Literatur

- AMRHEIN, D. (1998): Die Universität als Dienstleistungsunternehmen. Innovative Organisationsstrukturen und Motivationskonzepte. Wiesbaden.
- ARNOLD, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 223-238.
- BARGEL, T. & EL HAGE, N. (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel, S. 207-224.
- BAUMERT, J. & ROEDER, P. M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M.; BAUMERT, J. & BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28) Braunschweig, S. 79-128.
- BLOCK, H.-J. (1989): Maßnahmen für eine Förderung des leistungssteigernden Wettbewerbs im deutschen Hochschulsystem. In: HELBERGER, Ch. (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I. Berlin, S. 154-179.
- BLOSSFELD, H.-P. & SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In Zeitschrift für Pädagogik 39, 1, S. 25-52.
- BRINCKMANN, H. (1995): Effektivierung öffentlicher Dienstleistungen. Politische Bedingungen der Staatsmodernisierung. In: Gruppendynamik 26, 3, S. 301-318.
- DITTON, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel, S. 73-92.
- EHRENSPECK, Y. (1999): Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft - jenseits von Minderwertigkeitskomplex und Schulmeisterei. Eine Replik auf Christian NIEMEYER. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 121-125.
- EHRENSPECK, Y. (1998): Teildisziplin ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 181-201.
- FRACKMANN, E. (1989): Probleme der Hochschulsteuerung unter besonderer Berücksichtigung von Leistungsindikatoren. In: HELBERGER, Ch. (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I. Berlin, S. 97-115.
- FRIES, M. (1987): Forschungsmessung in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 3, S. 251-293.
- FUHR, Th. & SCHULTHEIS, K. (Hrsg.) (1999): Zur Sache Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn.
- FUHR, Th. & SCHULTHEIS, K. (1997): Das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik im Diplombstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 51, S. 141-154.
- FUHR, Th. (1999): Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite. In: Pädagogische Rundschau 53, S. 59-82.
- GIESE, E. (1988): Erfassung und Beurteilung universitärer Forschungsleistungen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand der empirischen Forschung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 15, H. 4, S. 419-465.
- GIRMES, R. (Hrsg.) (1999): Lehrdesign und Neue Medien. Analyse und Kommunikation. Münster u.a..
- HARVEY, L. & GREEN, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel, S. 17-39.
- HEID, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel, S. 41-51.
- HEITGER, M. (1999): Das Allgemeine der allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, S. 1-11.
- HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel.
- HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (2000a): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: DIES. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel.
- HELSPER, W. (1998): Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft - fließende Grenzen, schwierige Übergänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 203-222.
- HENZ, U. & MAAS, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47, S. 605-633.
- HEYTING, F. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.) (2000): Leitbild der Hochschule - Qualität der Lehre. Bonn.
- HOFFACKER, W. (2000): ‚Organisationskultur‘ - ein Steuerungsinstrument für die Hochschulen? In: Das Hochschulwesen 48, 3, S. 70-74.
- HORNBOSTEL, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen.
- HORNSTEIN, W. (2000): Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik. In: HELMKE, A.; HORNSTEIN, W. & TERHART, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) Weinheim & Basel, S. 129-136.
- HÜFNER, K. (1991): Inter- und intrauniversitäre Kennzahlen-Systeme zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: HELBERGER, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II. Berlin, S. 73-92.
- HÜFNER, K. (1989): Ökonomie der Hochschule als Politikum. In: DÖRING, Peter A.; WEISHAUPT, Horst & WEIß, Manfred (Hrsg.): Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso VON RECUM zum 60. Geburtstag. Köln u.a., S. 127-140.
- KADE, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D. & LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 30-70.
- KALLEN D. (1996): New educational paradigms and new educational policies. In: OECD (Ed.): Evaluating and Reforming Education Systems. Paris 1996, pp. 7-23.
- KEINER, E. & POLLAK, G. (Hrsg.) (2001): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 21) Weinheim.
- KÖHLER, G. & KÖPKE, A. (Hrsg.) (1997): ‚Zwischen Globalisierung und Sponsoring‘. Die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft im Verteilungskampf. Frankfurt am Main.
- KORING, B. (1997): Lernen und Wissenschaft im Internet. Anleitungen und Reflexionen zu neuen Lern-, Forschungs- und Beratungsstrukturen. Bad Heilbrunn.
- KRAFT, V. (1999): Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 531-547.
- KUCKARTZ, U. & LENZEN, D. (1994): Daten zur Stellensituation in der deutschen Erziehungswissenschaft und zu den Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Erziehungswissenschaft 5, H. 9, S. 130-143.
- KUCKARTZ, U. & LENZEN, D. (1986): Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 865-877.

KUCKARTZ, U. & LENZEN, D. (1988): Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 673-685.

KUCKARTZ, U. & LENZEN, D. (1990): Personalstruktur, Ersatzbedarf des akademischen Personals und Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. Ein Abschlußbericht für die Bundesrepublik und Berlin (West) aufgrund der empirischen Erhebungen 1989/90. In: Erziehungswissenschaft 1, H. 2, S. 6-23.

LEHNER, F. & NIKOLAUS, F. (Hrsg.) (1999): Multimediales Lernen. Wiesbaden.

LEHNER, F.; BRAUNGART, G. & HITZENBERGER, L. (Hrsg.) (1998): Multimedia in Lehre und Forschung. Systeme – Erfahrungen – Perspektiven. Wiesbaden.

LESCHINSKY, A. & MAYER, K. U. (Eds.) (1999): The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe. 2nd ed. Frankfurt/Main etc.

LÜDERS, C.; KADE, J. & HORNSTEIN, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: KRÜGER, H.-H. & HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207-215.

MACKE, G. (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, H.-H. & RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim & München, S. 49-68.

MAROTZKI, W.; MEISTER, D. M. & SANDER, U. (Hrsg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen.

MOHLER, P. Ph. (Hrsg.) (1994): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung. Münster u.a.

MOHR, R.; KROSCHEL, M. & KEINER, E. (2001): Transitions, Absorbing Systems and Risks of Exclusion. Education in Germany in the Mirror of Statistics and Empirical Research Analyses in the Context of Education Governance and Social Integration and Exclusion. (Forschungsbericht, ms.)

MOLLENHAUER, K. (1996): Über Mutmaßungen zum 'Niedergang' der Allgemeinen Pädagogik - eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 277-285.

MÜLLER, W. & HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, 1, S. 1-42.

MÜLLER-BÖLING, D. (Hrsg.) (1995): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung – Lehre – Management. Gütersloh.

NIEMEYER, Ch. (1999): ‚Allgemeine Sozialpädagogik‘ als Perspektive der Zukunft? Ein polemischer Zwischenruf angesichts von Yvonne EHNESPECK'S Versuch, die Sozialpädagogik als eine der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bedürftigen Teildisziplin auszuheben. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 115-120.

OELKERS, J. (1997): Allgemeine Pädagogik. In: FATKE, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. (Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft) Weinheim, S. 237-267.

OELKERS, J. (1998): Über die Wirksamkeit der heutigen Lehrerbildung. In: PÄD Forum, H.1, S. 47-48, 53-57.

OTTO, H.-U.; KRÜGER, H.-H.; MERKENS, H.; RAUSCHENBACH, Th.; SCHENK, B.; WEISHAUPT, H. & ZEDLER, P. (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen.

PASCHEN, H. (1998): Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 51, S. 85-91.

REKUS, J. (1999): Das Allgemeine in der Schulpädagogik. Zugleich eine Erörterung des Zusammenhangs von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, S. 12-23.

SCHENKER-WICKI, A. (1996): Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements. Wiesbaden.

SCHULZE, Th. (1998): Erinnerter Zusammenhänge. Versuch einer Allgemeinen Pädagogik jenseits der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 441-452.

SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H.-P. (Eds.) (1993): Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder Col.

SIMON, H. (Hrsg.) (1997): Virtueller Campus. Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen. Münster u.a.

STICHWEH, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt am Main.

TERHART, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe, Konzepte, Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 6, S. 809-829.

THIEL, F. (1998): Ökologische Kommunikation oder Praktische Pädagogik. Expansionschancen der pädagogischen Wissenschaft in Krisenzeiten?. In: STROB, A.M. & THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 9) Weinheim, S. 75-93.

THIEL, F. (1996): Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim.

TIPPELT, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 239-260.

UHLE, R. & HOFMANN, D. (Hrsg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 16) Weinheim.

VOGEL, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 157-180.

VORSTAND DER DGfE (1998): Grundzüge eines Evaluationskatalogs für die Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 9, H. 17, S. 96-104.

WAGNER-WINTERHAGER, L. (1990): Neuere Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft 1, H. 1, S. 44-66.

WEISHAUPT, H. (Hrsg.) (2000): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Erfurt.

WEISHAUPT, H. (2001): Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund wissenschaftspolitischer Entwicklungen. In: KEINER, E. & POLLAK, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim, S. 221-233.

WEISHAUPT, H. (1985): Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2, S. 81-112.

WEISHAUPT, H.; STEINERT, B. & BAUMERT, J. (1991): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen und Dokumentation. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 98) Bonn.

WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 915-931.

WIMMER, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 404-448.

WINKLER, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der Allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 93-115.

WINKLER, M. (1996): Die Glosse als systematische Darstellungsform - eine Replik. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 905-913.