

**Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte
der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund
wissenschaftspolitischer Entwicklungen¹**

In einer Erklärung der Erziehungsminister der OECD-Länder vom November 1990 wird zum wiederholten Male die Bedeutung der Ausweitung des wissenschaftlichen Wissens für die Bildungspolitik betont. Dort heißt es: „Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sind im Erziehungssystem wesentlich niedriger als in anderen gesellschaftlichen Sektoren von vergleichbarer Bedeutung. Das Potential der Bildungsforschung als ein integrales Element von Verbesserungen im Bildungswesen ist auf allen Ebenen, der nationalen, regionalen und lokalen stark unterentwickelt. Traditionelle akademische Forschung hat ihre eigene Bedeutung. Wichtiger ist aber Forschung und Entwicklung, die von Bedürfnissen der Praxis ausgeht und Personal und Institutionen in einen dauerhaften Prozess von Diagnose, Vergleich und Analyse einbezieht. Um dies zu erreichen muss Experimenten und Neuerungen intensive Unterstützung gewährt werden.“(OECD 1992, S. 95)

Was ist der Hintergrund für diese Aussage, die doch immerhin besagt, dass die Erziehungsminister der OECD-Länder mit der Struktur und dem Umfang der Bildungsforschung unzufrieden sind und die Notwendigkeit einer intensiveren Verbindung von Forschung und Entwicklung sehen? Zwei maßgebliche Motive führten zu dieser Einschätzung:

Erstens gehen sie aus von der Einsicht, dass Wissen von zunehmender Bedeutung ist für Innovationen und wirtschaftliches Wachstum in hochindustrialisierten Ländern. Diese Gesellschaften haben zunehmend wissensbasierte Ökonomien. Qualifikationsspezifische Arbeitsmarktprognosen führen uns bereits seit Jahren vor Augen, dass die Anzahl und der Anteil der Arbeitsplätze für Ungelernte stark zurückgeht und für Akademiker zunimmt. Dieser Prozess wird sich weiter fortsetzen (s. z. B. BLK 1995). Durch die niedrigen und mittel- und langfristig weiter rückläufigen Geburtenzahlen wird der notwendige Strukturwandel im Beschäftigungssystem in Zukunft bei weitem nicht mehr im bisherigen Umfang über die dem Beschäftigungssystem zuwachsenden jungen Arbeitskräfte gewährleistet werden können. Berufliche Weiterbildung - innerbetrieblich und bei den öffentlichen und privaten Weiterbildungsträgern - erhält dadurch eine noch zunehmende Bedeutung. Konzepte lebenslangen Lernens und des Wechsels von Arbeits- und Lernphasen im Lebenslauf werden die gegenwärtige Dominanz der frühen Lernphasen verringern.

¹ Überarbeitete Fassung eines auf der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 29.9.1995 in Frankfurt am Main gehaltenen Vortrags.

Zweitens ändert sich international die Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens. 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. Im Schulwesen wird diese Debatte unter dem Begriff der verstärkten Verantwortung der einzelnen Schule diskutiert. Im Hochschulwesen, in dem traditionell die einzelne Einrichtung eine relativ hohe Autonomie besitzt, ist die Diskussion bereits in die nächste Phase eingetreten. Hier wird die Diskussion bereits bestimmt von der Forderung nach mehr Rechenschaftslegung und einem Leistungsvergleich. Damit ändert sich grundlegend der Informationsbedarf der Verwaltungen aber auch der Beteiligten im Bildungswesen, denn an die Stelle von Gesetzen und Vorschriften treten zunehmend Ziele und Standards.

Nach Meinung der Erziehungsminister der OECD-Länder ist das gegenwärtige System von Forschung und Entwicklung im Bildungswesen nicht auf die neuen Anforderungen ausgerichtet und bedarf der Erneuerung und Ausweitung. Die OECD veranstaltete deshalb in den letzten Jahren eine Serie von Seminaren, um für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen einen neuen Impuls zu geben (OECD 1995a, 1995b; TOMLINSON/TUIJNMAN 1994).

Nicht nur die OECD, auch die EU wünscht sich eine verstärkte Bildungsforschung. Anzeichen dafür ist, dass 1995 erstmals im Rahmen der Programme für Forschung und technologische Entwicklung der EU ein sozialwissenschaftliches Programm (TSER) aufgenommen wurde. Dieses bezieht Forschung im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ein. Vorgesehen ist mit diesem Programm die Durchführung von internationalen Verbundprojekten.

Diese internationalen Bestrebungen werfen erneut die Frage danach auf, wie die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik für solche Anforderungen gerüstet ist. Damit ist die Frage nach der Situation und den Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Forschung gestellt, sofern sie sich als praxisorientierte oder empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung versteht.

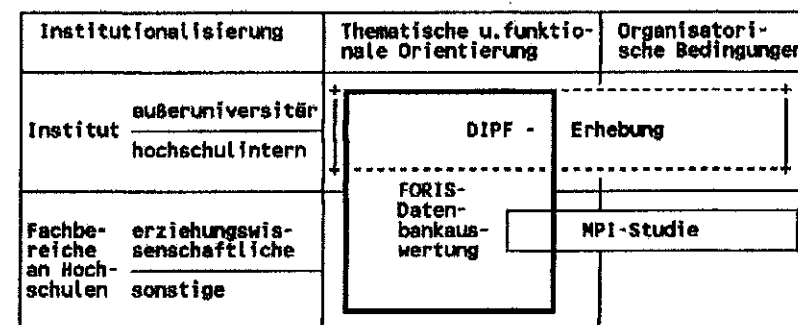
1. Situation der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Vor einigen Jahren wurde eine Bestandsaufnahme der Bildungsforschung in der Bundesrepublik erstellt. Die Studie diente dazu, den Umfang und den Einsatz der für die Bildungsforschung verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen, deren Entwicklungstendenzen und deren thematische Orientierungen zu erfassen und zu bewerten (WEISHAUPT/STEINERT/BAUMERT 1991). Um einigermaßen zureichend den Bereich der Bildungsforschung zu erfassen, wurden mehrere Teilstudien in dem Bericht integriert (siehe Übersicht 1).

Erstens wurde auf Ergebnisse der Erhebung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zur Situation der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen

Hochschulen zurückgegriffen. Zweitens wurden die außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung und institutionell verselbständigten Hochschul institute anhand der Ergebnisse einer schriftlichen Erhebung dargestellt, die eine Auswertung von Institutsmaterialien und Tätigkeitsberichten einbezog. Diese Erhebung erfasste - drittens - auch die Einrichtungen der Forschungsförderung, soweit sie Bildungsforschung fördern, um Informationen über die Entwicklung der Forschungsausgaben sowie der Formen und thematischen Schwerpunkte der Forschungsförderung zu erhalten. Viertens wurde die projektförmig organisierte Bildungsforschung analysiert. Diese Teiluntersuchung basiert auf den im Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften (FORIS) des Informationszentrums Sozialwissenschaften in Bonn für den Zeitraum von 1978 bis 1989 dokumentierten Forschungsprojekten. Inzwischen liegt ergänzend dazu eine Studie über die Situation der Bildungsforschung in den neuen Ländern vor. Sie erfasst die Einrichtungen, deren Personal und die gegenwärtig durchgeführten Projekte (KAISER/MANNING/THOMAS 1995).

Übersicht 1: Struktur des Untersuchungsfeldes und Topographie der Beschreibungsansätze



Quelle: Weishaupt/Steinert/Baumert 1991, S. 6

Selbstverständlich geht erziehungswissenschaftliche Forschung nicht in Bildungsforschung auf, wie umgekehrt Bildungsforschung auch außerhalb der Erziehungswissenschaft angesiedelt ist. Mit dem Begriff Bildungsforschung wird aber ein zentrales erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld thematisiert: die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext und die Analyse der Lehr- und Lernprozesse aller Altersstufen in allen institutionalisierten und nicht institutionalisierten Sozialisationsbereichen. Alle realanalytische Forschung über das Bildungswesen und Bildungsprozesse lässt sich als Bildungsforschung kennzeichnen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGS RAT 1974).

Im folgenden werden einige Ergebnisse dieser Studien dargestellt und vor dem Hintergrund der einleitend skizzierten Perspektiven diskutiert. Die Darstellung konzentriert sich auf die Personalsituation, die einen Einblick in die quantitative Bedeutung der Bildungsforschung ermöglicht, die Forschungsschwerpunkte und die Drittmittelgeber.

1.1 Personalsituation

Anfang der neunziger Jahre ist die in der akademischen Pädagogik institutionalisierte Bildungsforschung an praktisch allen wissenschaftlichen Hochschulen – von wenigen Spezialhochschulen abgesehen – vertreten. Der Ausbaustand der einzelnen pädagogischen Einrichtungen unterscheidet sich jedoch beträchtlich. Man findet sowohl den singulären Lehrstuhl als auch beachtliche lokale Konzentrationen pädagogischer Forschungskapazität. Entsprechend unterschiedlich ist auch der fachliche Differenzierungsgrad in Subdisziplinen, der an einzelnen Hochschulen erreicht wird. Doch führen in vielen Universitäten kleine Betriebsgrößen und ein Mangel an Qualifikationsstellen zu restriktiven Rahmenbedingungen für breiter und längerfristig angelegte Forschungsprogramme. Durch die Ausweitung der Erziehungswissenschaft auf die neuen Bundesländer hat sich daran grundsätzlich nichts geändert. Das Verhältnis 1:1 zwischen Hochschullehrern und Mittelbau in der Erziehungswissenschaft in den alten Ländern ist gegenwärtig allerdings deutlich ungünstiger als das Verhältnis zwischen Hochschullehrern und Mittelbaustellen in den neuen Ländern mit 1:3.

Erkennbar ist seit etwa zehn Jahren die Tendenz der Hochschulverwaltungen, den Personalbestand der Erziehungswissenschaft zu verringern, da langfristig mit einem niedrigeren Ausbildungsbedarf für den Lehrernachwuchs ausgegangen wird.

Festzuhalten ist, dass die Forschungskapazität einer Disziplin nur in sehr lockerem Zusammenhang mit Veränderungen der Studentenzahlen steht. Ein hoher Sockel der Lehrbelastung wird bereits durch das formale Lehrdeputat des wissenschaftlichen Personals definiert. So hat sich der empfindliche Rückgang der Zahl der Lehramtsstudenten nur vermittelt über die Reduktion von Prüfungsverpflichtungen positiv auf die Forschungskapazität der Erziehungswissenschaft ausgewirkt.

Hochschulen unterscheiden sich im Fach Erziehungswissenschaft erheblich im Ausmaß der Forschungsorientierung und im Niveau der wissenschaftlichen Aktivität. Die Forschungsintensität ist nicht von der Betreuungsrelation im Lehrbetrieb abhängig, wohl aber von der Berufungspraxis der Fachbereiche. Mit der Berufungspolitik wird in gewissem Maße über die Forschungsintensität und indirekt auch über die Ausstattungsqualität einer wissenschaftlichen Einrichtung entschieden.

Zwar lassen die Studienpläne in der Regel eine thematische Verbindung von Lehrveranstaltungen und Forschungsinteressen des Hochschullehrers zu, doch ist die systematische Einbindung von Forschungsprojekten in Lehrveranstaltungen und insbesondere die Integration von Studienabschlussarbeiten in laufende Forschungsvorhaben eher selten. Forschung und Lehre sind relativ unverbunden.

Parallel zur Differenzierung der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen verlief der Prozess der Institutionalisierung von Einrichtungen der Bildungsforschung außerhalb des Hochschulbereichs. Die Zahl der außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung nahm von neun 1963 bis auf 35 1979 zu. Bis Mitte der 80er Jahre ist ihre Zahl wieder auf 28 zurückgegangen. Mit der Zunahme der Einrichtungen war nicht nur eine fachliche Ausdifferenzierung der Forschung verbunden, sondern auch

eine institutionelle Differenzierung. Neben die existierenden wissenschaftlichen und verbandsabhängigen Institute und Serviceeinrichtungen traten nachgeordnete Dienststellen von Ministerien und rechtlich selbständige Forschungs- und Entwicklungsinstitute. Dieser letzte Typus einer Transferinstanz zwischen Wissenschaft und Praxis, dem zeitweise vier Institute angehörten, existierte nur von Ende der 60er Jahre bis Anfang der 80er Jahre. Durchgesetzt haben sich die nachgeordneten Dienststellen, die in den 70er Jahren von 2 auf 11 Institute angewachsen sind. Mit der Umorganisation der Forschungslandschaft in den neuen Ländern hat sich die Zahl der Institute weiter erhöht. Es sind Landesinstitute in Brandenburg und Sachsen entstanden und es wurden zwei Außenstellen von Forschungseinrichtungen und die Außenstelle einer Serviceeinrichtung eingerichtet.

Bezogen auf die alten Bundesländer ist anzunehmen, dass den Hochschulen, auch wenn die Stellen in Forschungspotentiale umgerechnet werden, der größere Anteil (ca. 55 Prozent) der personellen Ressourcen für die Bildungsforschung zur Verfügung steht. Durch den niedrigen Ausbaugrad der außeruniversitären Bildungsforschung in den neuen Ländern hat sich dieses Gewicht noch zugunsten der Universitäten verlagert (dort kommen auf 173 erziehungswissenschaftliche Professuren und ca. 550 Mitarbeiter, ca. 100 Stellen außerhalb des Hochschulbereichs, s. KAISER/MANNING/THOMAS 1995, S. 26 u. 51).

2. Forschungsschwerpunkte

In dem von uns analysierten Zeitraum war ein Rückgang der Forschungskapazitäten innerhalb und außerhalb der Hochschulen und in der Zahl der insgesamt durchgeführten Projekte zu beobachten. Diese Tendenz wird auch international beklagt (HEYNE-MAN 1993). In der BRD sind aber nicht alle Forschungsgebiete der Bildungsforschung in gleichem Maße von dem Rückgang erfasst. Die dadurch entstandenen thematischen Verschiebungen sind einerseits Ausdruck einer notwendigen Anpassung der Forschung an veränderte Problemstellungen. Andererseits können Lücken der Forschung entstehen, wenn dadurch wichtige dauerhafte Forschungsbereiche nicht weiter verfolgt werden. So begrüßenswert beispielsweise die Schwerpunktsetzung im Bereich der Weiterbildung für die Bildungsforschung ist, so darf darüber die Schul- und Unterrichtsforschung nicht vernachlässigt werden. Erkennbar waren aufgrund unseres Materials aber weniger Forschungslücken in den verschiedenen Forschungsbereichen, als Probleme bei der institutionellen Absicherung einzelner Forschungsfelder. So sind die Hochschul- und die Berufsbildungsforschung innerhalb der Hochschul-Erziehungswissenschaft stark unterrepräsentiert.

Soweit die Projekte aus Drittmitteln gefördert werden, ergibt sich bereits aus der Dominanz der Forschungsförderung aus Mitteln der Bundesministerien eine Orientierung des überwiegenden Teils der Forschung an aktuellen bildungspolitischen Themen und Interessen der Bildungsverwaltung. Insgesamt entstand der Eindruck, dass

parallel zum abnehmenden Interesse der Politik an einer Strukturplanung des Bildungswesens auch die gesamte Bildungsforschung eine Prioritätenverschiebung hin zur Analyse individueller Bildungsprozesse vollzogen hat und planungsorientierte Forschung kaum noch betrieben wird.

Anhand der gegenwärtig in den neuen Ländern durchgeführten Projekte lässt sich analysieren, in welchem Umfang Forschungstraditionen aus der DDR-Zeit fortgeführt werden, neue Forschungszusammenhänge aufgebaut oder von den neu berufenen Hochschullehrern aus dem Westen alte Fragestellungen mitgebracht und weitergeführt werden. Dieser dritte Typ scheint vorherrschend zu sein. Nur etwa ein Drittel der Projekte beziehen sich im weitesten Sinne auf die Transformationsproblematik und die besonderen erziehungswissenschaftlichen Fragen, die durch die Umorganisation des gesamten Bildungs- und Jugendhilfesystems entstanden sind (OLBERTZ/KELL 1997, S. 47). Die Fortführung von an den Hochschulen bereits vor der „Wende“ existierenden Forschungsschwerpunkten gelang nur in Ausnahmefällen.

Die Einzelarbeit ist die vorherrschende Form der Forschungsorganisation an den Hochschulen. Dazu trägt der hohe Anteil von Qualifikationsarbeiten an den Forschungsvorhaben bei. Aber auch außerhalb der Hochschulen ist die Einzelarbeit die Organisationsform für die Hälfte der Projekte der Bildungsforschung. Große Projekte mit mehr als drei Mitarbeitern sind selten. Angesichts der Interdisziplinarität der Bildungsforschung ist diese Partikularisierung der Forschung bedenklich. Dies um so mehr, als Projektgruppen der empirischen Sozialforschung zum Vergleich durchschnittlich deutlich größer sind.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die methodische Anlage der Untersuchungen. Es konnte ein Defizit an Studien mit großen, repräsentativen Stichproben nachgewiesen werden. Der Einsatz von Testverfahren in Untersuchungen hat nachgelassen und Längsschnittstudien, beispielsweise zur Leistungsmessung an Schulen, fehlen weitgehend. Für diese Defizite scheint eine Reihe von Umständen verantwortlich zu sein: die oftmals zu kleinen Betriebsgrößen, die vorherrschende Form der Forschungsorganisation sowie die Ausdifferenzierung der einzelnen Fachbereiche der Hochschulen nach Maßgabe des Lehrbedarfs sind längerfristig angelegten, umfangreichen Forschungsprogrammen nicht förderlich, die einen größeren Mittel- und Koordinationsbedarf haben.

3. Finanzielle Mittel für die Bildungsforschung

Für die Förderung der Bildungsforschung sind insgesamt fünf Förderungsformen von Bedeutung:

- die allgemeine öffentliche Forschungsförderung,
- die Förderung durch Stiftungen und andere private Geldgeber,
- die institutionelle Forschungsförderung,
- die Modellversuchsförderung und
- die Ressortforschung.

Von den Einrichtungen der allgemeinen Forschungsförderung ist für die Förderung der Bildungsforschung nur die Deutsche Forschungsgemeinschaft bedeutsam. Obwohl deren Mittel allen Hochschullehrern zugänglich sind, werden sie sehr selektiv in Anspruch genommen. Im Zeitraum von 1978-1989 konzentrierten sich auf 8 Prozent aller Erziehungswissenschaftler (82 Personen) 54 Prozent der von der DFG geförderten Projekte im Bereich der Pädagogik (BAUMERT/STEINERT/ WEISHAUPT 1992, S. 47). Der Umfang der im Normalverfahren bereitgestellten Mittel betrug in den letzten Jahren durchschnittlich ca. 7-8 Mill. DM. Die Psychologie mit einer im Vergleich zur Erziehungswissenschaft um ein Drittel niedrigeren Anzahl von Professoren hatte 1995 ein Förderungsvolumen durch die DFG von ca. 20 Mill. DM (SPADA 1997, S. 6). Dies unterstreicht nochmals den Eindruck von der Erziehungswissenschaft als einer wenig forschungsorientierten Disziplin.

Die privaten Stiftungen stellen durch ihre besonderen Akzentsetzungen eine wichtige Ergänzung in der Förderung der Bildungsforschung dar. Angesichts des niedrigen Förderungsvolumens wird durch die Stiftungen die Situation der projektförmig organisierten Bildungsforschung aber nur partiell verbessert.

Institutionell gefördert wird die Bildungsforschung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie über die Finanzierung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und die Mitfinanzierung von Einrichtungen der sogenannten Blauen Liste (DIFF, DIPF, IPN, DIE). Die Länder beteiligen sich an der Finanzierung dieser Einrichtungen. Sie unterhalten außerdem eigene Forschungs- und Planungsinstitute, die für die einzelnen Schulstufen und Schulformen fachdidaktische Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung und -beratung betreiben. Auf die expansive Entwicklung dieses Bereichs wurde bereits hingewiesen.

An der Modellversuchsförderung beteiligen sich der Bund und das jeweilige Land gemeinsam. Die Modellversuchsförderung ist seit Mitte der 70er Jahre fast um die Hälfte zurückgegangen. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die aus dem Modellversuchsprogramm für Schulversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung stehenden Mittel auf wenige Versuchsbereiche begrenzt wurden. Dadurch ist die insgesamt beobachtbare Verringerung der Projekte auf dem Gebiet der Bildungsforschung entscheidend bedingt (s. WEISHAUPT 1998). Teilweise beginnen die Länder in den letzten Jahren durch eigene Forschungs- und Entwicklungsprogramme, diese Lücke zu schließen. Aber auch die Förderung von Modellversuchen wurde in den letzten Jahren konzeptionell neu durchdacht und versucht, Anschluss an neue Entwicklungen im Schulwesen zu gewinnen (Unterstützung verstärkter Schulautonomie).

Von einer kurzen Phase Anfang der 70er Jahre abgesehen, ist es, trotz des Modellversuchsprogramms, nicht gelungen, die universitäre Erziehungswissenschaft in die wissenschaftliche Auswertung von Schulversuchen umfassend einzubeziehen. Nachdem die Mehrzahl der (alten) Länder seit Ende der 70er Jahren mit ihren Staatsinstituten über eine eigene Infrastruktur zur Entwicklung von Schulversuchen und zur teilnehmenden Begleitung von Innovationen verfügen, hätte die Begleitforschung durch Wissenschaftler sich auf Teiluntersuchungen konzentrieren sollen, die für die

Forschung bedeutsam sind. Möglich wäre es seitdem gewesen, zwischen verwaltungs- und forschungsnah arbeitenden Personen und Gruppen eine Zusammenarbeit für die Auswertung der Versuchserfahrungen anzustreben. Die wünschenswerte Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Forschung und reformorientierter Verwaltung hat sich aber bisher nicht ausreichend entwickelt. Die Übersichten zu Schulversuchen in einzelnen Ländern (HESSISCHER LANDTAG 1989; LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG 1987; LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN 1988) verweisen auf eine Fülle von pädagogisch relevanten Fragen, die ohne eine wissenschaftliche Begleitung durch Wissenschaftler an Universitäten in Schulen erprobt wurden. Die universitäre Erziehungswissenschaft nimmt hin, dass fast ausnahmslos die Landesinstitute Aufgaben der Schulversuchsbegleitung erfüllen und ein für eine praxisbezogene Disziplin wichtiges Forschungsfeld nicht systematisch bearbeitet wird. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Praxisorientierung der erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrer meist nicht verbunden ist mit einem Interesse an empirischer Forschung. Höchstens ein Fünftel der Erziehungswissenschaftler charakterisieren sich selbst als empirisch orientiert, dann aber nicht immer mit praxisbezogenen Untersuchungsinteressen. Hinzu kommt die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Subdisziplinen. Insofern ist das Forschungspotential an den Hochschulen für Schulbegleitforschung nach wie vor recht begrenzt. Diese unbefriedigende Situation wird durch den unterentwickelten Mittelbau in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und die meist völlig unzureichende Ausstattung mit Forschungsmitteln - auf die bereits hingewiesen wurde - noch verschärft.

Neben der Auftragsforschung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Rahmen der Ressortforschung gibt es keine Förderung der Bildungsforschung durch die Länder in nennenswertem Umfang. Außerhalb der Grundfinanzierung der Hochschulen haben die Länder keine speziellen Förderprogramme für die Bildungsforschung aufgelegt; es bestehen allerdings einige fachspezifische Steuerungsinstrumente der Länder zur Stärkung der Forschung.

Ein Problem der Ressortforschung durch das BMB+F besteht in der Konzentration auf die Berufsbildung und die Weiterbildung. Vereinzelt werden noch Projekte im Hochschulbereich gefördert aber kaum zum Schulwesen. Wichtige Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft scheidet dadurch für die Ressortförderung aus. Die Förderung der Bildungsforschung im Rahmen der Ressortforschung und der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F) betrug im Jahre 1990 mit einer Förder-summe von 45 Mio. DM fast das Sechsfache der Förderung der Bildungsforschung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und durch Stiftungen (ca. 8 Mio. DM).

Es besteht ein deutliches Ungleichgewicht zwischen der Projektförderung aus politisch-administrativen Interessen und der Förderung der Grundlagenforschung, auf die insbesondere die Hochschulen angewiesen sind. Erschwerend kommt für die Hochschulen noch hinzu, dass sich ihre Ausgangsbedingungen für eine Projektbeantragung durch eine rückläufige Entwicklung der Sachausstattung der Institute verschlechtern haben.

Im Vergleich zur Situation der siebziger Jahre hat nach dem Urteil befragter Professoren insbesondere der Mangel an Betriebs- und Forschungsmitteln zugenommen. Besonders problematisch ist, dass nicht selten Mindeststandards unterschritten werden, die überhaupt erst einen geregelten Forschungsbetrieb und den Zugang zu Drittmitteln ermöglichen. Denn oft sind Eigenmittel erforderlich, um Drittmittel einzuwerben, zumal die Fördersummen häufig nicht kostendeckend sind. Übersehen werden darf daneben aber nicht eine kleinere Zahl wissenschaftlicher Einrichtungen, die sich im Wettbewerb um Drittmittel behaupten und über einen soliden Forschungsset verfügen. In den neuen Ländern sind die Institute noch in starkem Maße durch Aufbauarbeiten belastet, wenn auch die materiellen Bedingungen dort durch die zusätzlichen Mittel für den Aufbau der Institute insgesamt noch günstiger sein dürften.

Gelegentlich werden Prozentzahlen genannt, die die Industrie für Forschung und Entwicklung aufwendet. In Anlehnung daran forderten ROTH/FRIEDRICH (1975) 1% der Ausgaben für das Bildungswesen für die Bildungsforschung vorzusehen. Der Schweizerische Wissenschaftsrat hielt 1973 sogar 1,5 - 2 Prozent für angemessen (zitiert nach: SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1988, S. 68). Erfasst man die Mittel für die institutionelle Förderung der Bildungsforschung, die Mittel für Modellversuche, die Mittel für Ressortforschung des BMBW und die Mittel von DFG und Stiftungen wird für 1990 eine Quote der Ausgaben für Forschung und Entwicklung von 0,32 Prozent des öffentlichen Bildungsbudgets erreicht. Dieser Wert entspricht dem Ausgabenniveau anderer OECD-Länder (OECD 1997, S. 203).

Vor dem einleitend dargestellten Hintergrund ist das insgesamt niedrige Entwicklungsniveau und der Rückgang des Personals für die Bildungsforschung an den Universitäten als langfristig problematisch für die Erhaltung der Innovationsfähigkeit des Bildungswesens anzusehen. Dies vor allem auch deshalb, weil das personelle und finanzielle Niveau der verfügbaren Ressourcen für die Bildungsforschung zu niedrig und strukturell ein Ungleichgewicht besteht zwischen einer an politischen Steuerungsinteressen orientierten Forschung und Entwicklung in den Bereichen der beruflichen Bildung und Weiterbildung, einer sich überwiegend auf das Schulwesen konzentrierenden praxisorientierten Forschung und Entwicklung an den sogenannten Staatsinstituten und der an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen angesiedelten Grundlagenforschung.

Überlegungen zur Verbesserung der Situation der Bildungsforschung können anstreben, die Unterschiede in der Grundausrüstung der Hochschul institutes mit Forschungsmitteln zu verringern, so dass überall ein Mindeststandard nicht unterschritten wird. Daneben können Versuche unternommen werden, die Partikularisierung der Forschung - die sich in der Dominanz der Einzelforschung ausdrückt - zu überwinden. Wissenschaftliche Kolloquien und Gesprächskreise zwischen Wissenschaftlern und Vertretern der Bildungsverwaltung und -praxis über prioritäre Forschungsbereiche könnten angeregt und gefördert werden, um einen über einzelne Projekte hinausgehenden Gedankenaustausch und Wissenstransfer herzustellen.

International ist aber die Skepsis groß, ob durch solche Maßnahmen allein der notwendige qualitative Wandel erreicht wird. Von mehr Mitteln für das gegenwärtige System von Forschung und Entwicklung erwartet man sich keine nachhaltigen Impulse für die Unterstützung der als notwendig angesehenen Veränderungen.

Die Erziehungswissenschaft wird den erweiterten Anforderungen voraussichtlich nur gerecht, wenn sie sich in stärkerem Maße den Charakter einer „literarisch räsionierenden Schreibtischdisziplin“ (KRÜGER 1995, S. 298) überwindet. Vor allem hat sie in einem institutionell ausdifferenzierten System von Forschung und Entwicklung an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen spezifische Aufgaben zu übernehmen. Dies heißt, dass von ihr als wissenschaftlicher Disziplin über theorieorientierte Forschung Grundlagen für anwendungsbezogene Forschung und Entwicklungsforschung erwartet werden. Den notwendigen Innovationen in allen Bildungsbereichen geht sonst zunehmend die theoretische Basis verloren und bildungspolitische Programme und Maßnahmen wären auf ad hoc Begründungen angewiesen, die sich später als nicht tragfähig erweisen. Ohne eine wissenschaftliche Beobachtung und Kritik auf der Grundlage „problemlösungsrelevanter Wissensbestände“ (KRÜGER 1995, S. 299) kann es zur Verlangsamung von Prozessen der Problematisierung gesellschaftlicher Entwicklungen und einer unzureichenden Problemdefinition im politischen und administrativen Bereich kommen (s. LUTZ 1976). In seinen Überlegungen zur Relevanz erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Bildungspolitik nennt TILLMANN (1991) drei Ansatzpunkte, dies zu erreichen, indem sie über ihre Forschungsergebnisse Probleme des Bildungssystems zu bildungspolitischen Themen macht (z. B. Chancengleichheit, Koedukation), pädagogische Modelle entwickelt und unterstützt und kontinuierlich Interpretationswissen bereitstellt (Bildungsberichterstattung).

Wie kann die Erziehungswissenschaft verstärkt in diesen drei Richtungen aktiv werden und auf gesellschaftliche und insbesondere bildungspolitische Entwicklungen Einfluss nehmen?

Erstens muss sich die Erziehungswissenschaft als forschende Disziplin profilieren. Gegenwärtig ist insgesamt das Niveau der Forschung in der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen niedrig (s.o.). Auch im Hinblick auf die Behauptung von Stellen wird das Argument des Forschungsbedarfs und der Nachweis dauerhafter, über Drittmittel gesicherter, Forschungsschwerpunkte immer wichtiger. Es ist aber gerade ein zentraler Mangel der Forschung in der Erziehungswissenschaft, dass meist nur einzelne unverbundene Projekte durchgeführt werden und es kaum dauerhaft verfolgte Forschungsschwerpunkte mit Drittmittelvorbahen an einzelnen Hochschulinstituten gibt (NIEBEN 1996, S. 58 und in diesem Band). Zur Begründung dieser Situation wird oft die besondere Situation der Erziehungswissenschaft als praxisorientierte Disziplin und ein damit in Verbindung stehender besonderer Ansatz „einer handlungswissenschaftlichen Empirie“ (BENNER 1991, S. 339) in der Forschung angeführt. Doch zeigen die Erfahrungen mit der Handlungsforschung beispielhaft, dass mit alternativen praxisorientierten Forschungsansätzen vielfältige Fallstricke (Intersubjektive Übertragbarkeit der Ergebnisse, Geltungsbegrün-

dung von Handlungsempfehlungen) verbunden sind, die es sinnvoll erscheinen lassen, sich auch in der Erziehungswissenschaft an den üblichen Standards der Forschung in den Sozialwissenschaften zu orientieren (s. DEEM 1996, S. 159-160; LEHMEIER 1995). In diesem Zusammenhang ist auf die zunehmend schwierige Situation der außeruniversitären Bildungsforschung zu verweisen („Blaue-Liste“-Institute), die durch einen Abbau der dort bisher verfügbaren Forschungskapazität gekennzeichnet ist. Um so wichtiger wird eine sozialwissenschaftlich orientierte empirische erziehungswissenschaftliche Forschung an den Universitäten.

Zweitens sind die Mängel der Forschung in der Erziehungswissenschaft nicht zuletzt auf eine unzureichende Methodenausbildung zurückzuführen, die im übrigen auch im Ausland beklagt wird (s. DEEM 1996, CALDERHEAD 1997). Erst in den letzten Jahren wurden die Anforderungen an die Methodenausbildung in der Rahmen-Diplomprüfungsordnung erhöht, dennoch ist die Situation der Ausbildung der Studenten in empirischen Forschungsmethoden und Statistik an den meisten Universitäten völlig unzureichend (ABEL 1995). Damit wird über ein strukturelles Ausbildungsdefizit die prekäre Methodenkompetenz des wissenschaftlichen Nachwuchses in die Zukunft festgeschrieben. Eine Verbesserung der Ausbildungssituation kann nur bedeuten, dass sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren vermittelt werden. Qualitative Verfahren dürfen aber nicht allein deshalb zur gängigen Forschungsmethode werden, weil ausreichende Kenntnisse in quantitativen Forschungsmethoden fehlen. Nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Übernahme unterschiedlichster Funktionen in praktischen Arbeitsfeldern ist die Vertrautheit mit einem Inventar sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden unverzichtbar, um als Erziehungswissenschaftler professionellen Standards zu entsprechen. Statistische Zusammenstellungen und Auswertungen, evaluative Maßnahmen – als Selbst- oder Fremdevaluation – gehören zu den selbstverständlichen Erwartungen des Arbeitsmarkts an einen Diplom-Pädagogen. Diesen Erwartungen kann von Diplompädagogen oft nicht entsprochen werden. Für empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler zwingt die gegenwärtige Ausbildungssituation häufig dazu, Projektmitarbeiter aus benachbarten Disziplinen in empirischen Forschungsvorhaben einzusetzen.

Drittens ist ein neuer Anlauf erforderlich, die seit den 80er Jahren gebremste „realistische Wendung“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weiter voranzutreiben. Das Ende der gesamtstaatlichen Bildungsplanung und die Einschränkung des Modellversuchsprogramms der BLK haben zu einem starken Rückgang der Drittmittel für empirische Bildungsforschung geführt. Viele Forschungsfragen waren zu diesem Zeitpunkt aber erst in Ansätzen bearbeitet. Sie müssen wieder aufgegriffen und unter den veränderten Bedingungen nach der Wiedervereinigung neu akzentuiert werden. In diesem Zusammenhang ist es zusätzlich notwendig, Formen der Dauerbeobachtung und (auch international) vernetzter Forschungsvorhaben zu entwickeln. Zweifelsohne gibt es dazu bereits Ansätze, sie müssen aber auf alle Bildungsbereiche ausgedehnt und auf eine breitere Grundlage gestellt werden, um in einigen zentralen Forschungsfeldern ein besseres Wissensniveau zu erreichen.

Nur so ist es zu erreichen, dass die Erziehungswissenschaft in Zukunft besser für unterschiedliche Anforderungen der Politik und Erziehungspraxis gerüstet ist und ihrer Expertenrolle in ihrem eigenständigen Gegenstandsfeld gerecht wird. Dann ist sie auch besser für die Anforderungen gerüstet, die in einem sich entwickelnden europäischen System von Forschung und Entwicklung im Bildungswesen auf sie zukommen werden.

Literatur

- ABEL, J.: Zum Stand der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden und Statistik an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. In: *Erziehungswissenschaft* 6(1995)12, S. 136-142.
- BAUMERT, J./STEINERT, B./WEISHAUPT, H.: Ressourcen und Orientierungen der empirischen pädagogischen Forschung. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, Band 1. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992, S.15-49.
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, Weinheim 3 1991.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: *Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens - Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 45)*, Bonn: BLK 1995
- CALDERHAED, J.: The Europeanisation of Educational Research. In: *Erziehungswissenschaft* 8(1997) H. 16, S. 5-15.
- DEEM, R.: The Future of Educational Research in the Context of the Social Sciences: A Special Case? In: *British Journal of Educational Studies*, 44(1996)2, S. 143-158.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung (Empfehlungen der Bildungskommission)*. Bonn 1974.
- HESSISCHER LANDTAG (Hrsg.): *Schulversuche in Hessen. Drucksache 12/4991 vom 21.8.89*, Wiesbaden 1989.
- HEYNEMAN, S.: Educational Quality and the Crises of Educational Research. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1993) H. 6, S. 511-517.
- KAISER, R./MANNING, S./THOMAS, R.: *Bildungsforschung in den neuen Bundesländern. Situationsanalyse und Dokumentation*, Bonn: BMB+F 1995.
- KRÜGER, H.-H.: *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Praxisforschung*. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 287-301.
- LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): *Schulversuche und Modellschulen in Baden-Württemberg*, Drucksache 9/5055 vom 30.11.1987.
- LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Schulversuche in Nordrhein-Westfalen. Drucksache 10/3411 vom 11.7.1988*.
- LEHMEIER, H.: Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41(1995)3, S. 631-650.
- LUTZ, B. u.a.: Zur Lage der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik - Ergebnisse einer Enquête der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. In: *Soziologie* (1975)1, S. 4-102.
- NIESSEN, M.: Die Erziehungswissenschaft in der Förderung durch die DFG. In: *Erziehungswissenschaft* 7(1996) H. 14, S. 56-62.
- OECD. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen. *Indikatoren für Bildungssysteme: Bildung kompakt. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD 1997.
- OLBERTZ, J.-H./KELL, A.: *Erziehungswissenschaftliche Forschung an den Universitäten der neuen Länder - Beitrag zu einem Forschungsatlas*. In: KELL, A./OLBERTZ, J.-H.(Hrsg.): *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern*, Weinheim 1997, S. 21-89.

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: „The ministers' communiqué" (13-14 November 1990), In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: *High-Quality Education and Training für All*, Paris: OECD 1992, S. 31-36.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): *Educational Research and Development. Austria, Gemany, Switzerland. (OECD-Dokuments)*, Paris: OECD 1995 (a).
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ed.): *Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges*, Paris: OECD 1995 (b).
- ROTH, H./FRIEDRICH, D.: Einleitung. In: DIES. (Hrsg.): *Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50)*, Stuttgart: Klett 1975, S. 19-53.
- SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 10(1988), Sondernummer.
- SPADA, H.: Lage und Entwicklung der Psychologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Psychologische Rundschau* 48(1997)1, S. 1-15.
- TILLMANN, J.: *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37(1991)6, S. 955-974.
- TOMLINSON, T. M./TUJNMAN, A. C. (Eds.): *Educational Research and Reform: An International Perspective*, Paris: OECD/CERI 1994.
- WEISHAUPT, H.: *Schulversuche/Modellversuche*. In: FÜHR, C./FURCK, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*, München: C. H. Beck 1998, S. 378-389.
- WEISHAUPT, H./STEINERT, B./BAUMERT, J.: *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation*. Bad Honnef: Bock 1991.