I Einleitung

Die Bildungsforschung hat in den letzten Jahren in der gesellschaftlichen und politischen Diskussion deutlich an Gewicht gewonnen, was insbesondere auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA und PIRLS zurückzuführen ist. Neben Aufschlüssen über die Fehlentwicklungen im Bildungswesen erbrachten diese Studien auch die Erkenntnis, dass mehr Wissen über „Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten“ im Bildungsbereich notwendig ist (Prenzel, 2006, S. 73). Auch gesellschaftliche Prozesse, wie der demografische Wandel und die zunehmende Migration, haben dazu beigetragen, dass die Bedeutsamkeit von Bildung als Voraussetzung von gesellschaftlicher Teilhabe und Integration sowie als Pfeiler des gesamtstaatlichen Wohlstandes wieder in das Bewusstsein rückte und Strategien entwickelt wurden, um ihre Erforschung zu intensivieren.

Wie hat sich das Forschungsfeld vor diesem Hintergrund entwickelt und welches sind die charakteristischen Merkmale der Forschungskommunikation in der Bildungsforschung? Um diese Fragen zu klären, analysierte das Projekt „Entwicklung und Veränderungsdynamik eines heterogenen sozialwissenschaftlichen Feldes am Beispiel der Bildungsforschung“ (Kurztitel: Monitoring Bildungsforschung (MoBi)) die Entwicklung der Bildungsforschung seit Mitte der 1990er Jahre anhand von Projekten und Publikationen. Neben den Inhalten der Forschungsvorhaben, ihrer Finanzierung und ihren Methoden nahm das Projekt Kommunikationsstrukturen und Veränderungen der Rezeptionskultur in den Blick. Dazu wurden in der Wissenschaftsforschung übliche Indikatoren sowie Methoden der Netzwerkforschung angewandt. Auf der Basis der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse sollten abschließend Strategien und Methoden entwickelt werden, mit deren Hilfe die Analysebasis für eine kontinuierliche Beobachtung des Forschungsbereichs geschaffen werden kann. Das Projekt wurde gemeinschaftlich vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, dem Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (ifQ) und dem Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) durchgeführt.

Die in diesem Band enthaltenen Beiträge verdeutlichen die Vielfalt möglicher Ansätze zur Untersuchung des Forschungsfeldes. Ausgangs- und Kernpunkt bildet die Analyse von rund 9.000 bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten aus dem Zeitraum 1995 bis 2009, die aus der sozialwissenschaftlichen Projektdatenbank SOFIS extrahiert wurden (Kapitel II). Nach einer theoretischen Abgrenzung des Forschungsbereichs „Bildungsforschung“ wurden die zum Themenbereich

gehörenden Projekte hinsichtlich ihrer formalen, inhaltlichen und methodischen Aspekte ausgewertet und die Entwicklung der Projektmerkmale über verschiedene Zeitblöcke hinweg verglichen.

Für eine Zufallsstichprobe von 270 dieser Projekte, für die eine Vollerhebung aller im Projektrahmen entstandenen Veröffentlichungen vorgenommen wurde, erfolgte eine Publikationsanalyse. Das Publikationsverhalten in der Bildungsforschung konnte so vor dem Hintergrund verschiedener Förderarten sowie in den beteiligten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie analysiert werden (Kapitel III). Ausgewertet wurden Publikationstypen, Produktivität, Vernetzung und Sichtbarkeit in einem Vergleich zweier mehrere Jahre auseinander liegender Zeitblöcke.

Diese beiden Auswertungsabschnitte nehmen das Forschungsfeld in seiner Breite in den Blick, dagegen legt die Analyse der Bildungsforschung in den Datenbanken Web of Science (WoS) und Scopus den Fokus auf Publikations- und Rezeptionsmuster von Zeitschriftenveröffentlichungen mit einem Schwerpunkt auf Deutschland im internationalen Vergleich. Nach der Abgrenzung des Forschungsfeldes wurden verschiedene bibliometrische Indikatoren des so entstandenen Publikationskorpus im Zeitverlauf untersucht (Kapitel IV und V).

Weitere Mosaiksteine zum Gesamtbild des Forschungsfeldes werden durch zwei bibliometrische Fallstudien im Web of Science hinzugefügt: zum einen wurden die Publikationen des in Kapitel III untersuchten Korpus, die in Web of Science enthalten sind, analysiert. Zum anderen wurden die Publikationen, die bis Juni 2014 aus Projekten des im Jahre 2007 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung hervorgegangen sind, untersucht (Kapitel VI).

Flankierend wurden die Netzwerkbeziehungen der Akteure im Feld der Bildungsforschung analysiert (Kapitel VII). Die Assoziationen wurden jeweils für die an der Durchführung von Forschungsprojekten beteiligten Mitarbeiter und Institutionen (Daten aus Kapitel II) analysiert.

Ein Beitrag zu der im Projektverlauf begonnenen Konzipierung eines Informationssystems zur Bildungsforschung als Web-Prototypen, welches Nutzern eigenständig ein Monitoring von in SOFIS indexierten bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten erlaubt, wird in Kapitel VIII dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsansätze zusammengeführt und Implikationen für das Monitoring und die Evaluation der Bildungsforschung diskutiert (Kapitel IX).

Die hier vorgelegte Publikation fasst alle Projektergebnisse zusammen und liefert damit auch eine erste Analyse der Publikationskultur der deutschsprachigen Bildungsforschung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die vorrangige Intention des Projekts die Entwicklung und Erprobung eines Instrumentariums für die kontinuierliche Beobachtung dieser Publikationskultur war. Die inhaltlichen Re-

sultate, die prototypisch dabei entstanden sind, haben jeweils unterschiedliche Reichweiten und Geltungsbereiche, die die Autoren möglichst präzise angeben. Unabhängig von diesen Restriktionen dürfte es sich bei den vorgelegten Analysen um eine Beschreibung der Projekte und Publikationen der Bildungsforschung handeln, die auf eine bislang einmalige empirische Basis zugreift.

Aufgrund des vordringlichen Zweckes, ein methodisches Instrumentarium zu entwickeln, dass unter anderem auch die Analyse der Rezeption der Ergebnisse der Bildungsforschung in Form von Zitationen einbezieht, schloss der Erhebungszeitpunkt der Projekte und Publikationen bereits mit dem Jahr 2009 ab. Im Hinblick auf die politische Ausgangsfragestellung, in welcher Weise die Bildungsforschung auf die oben genannten Herausforderungen an das Bildungswesen insgesamt reagiert hat, dürfte dieser Zeithorizont etwas zu früh angesetzt sein, um eine abschließende Bilanz der Wirksamkeit der einsetzenden Fördermaßnahmen zuzulassen. Dennoch legte das Projekt die Grundlagen, um in wenigen Jahren eine ergänzende Untersuchung anzuschließen.

II Projekte der Bildungsforschung

Ute Sondergeld

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main

Veronika Kuhberg-Lasson

Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID), Trier

Katja Singleton

Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID), Trier

Andreas Oskar Kempf

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Köln

1	Bildungsforschung – Charakteristika des Forschungsfeldes	13
2	Methodischer Teil	21
2.1	Zu prüfende Hypothesen	21
2.2	Untersuchungsmethoden	22
2.2.1	Datengewinnung	22
2.2.2	Operationalisierung der Hypothesen und deskriptive Variablen	24
2.3	Statistische Auswertung	31
3	Ergebnisse der Auswertung der Projektdaten	32
3.1	Allgemeine Beschreibung des Projektkorpus	32
3.1.1	Forschungsaktivität im Zeitverlauf	32
3.1.2	Projektdauer	32
3.1.3	Verteilung der Inhalte auf disziplinäre Schwerpunkte	32
3.1.4	Beteiligte Forschungsorganisationen	33
3.2	Finanzierung der Projekte	35
3.2.1	Verteilung der Drittmittelprojekte	35
3.2.2	Strukturanalyse der beteiligten Finanzierer	36
3.3	Kooperation in der Bildungsforschung	38
3.4	Qualifizierungsprojekte in der Bildungsforschung	40
3.5	Art der Datenauswertung	40
3.5.1	Empirische Methodik	40
3.5.2	Erhebungsmethoden	43
3.5.3	Bereitschaft zur Datenabgabe	44
3.6	Anwendungsorientierung	44
3.6.1	Forschungsziele	44
3.6.2	Adressaten	46
3.6.3	Anwendungsbereiche	48
3.7	Bildungsrelevante Lebensabschnitte	50
3.8	Bildungskontext	53
3.9	Regionaler Fokus	55
4	Zusammenfassung und Diskussion	56

1 Bildungsforschung – Charakteristika des Forschungsfeldes

Der vor allem durch die Ergebnisse internationaler Vergleichstudien gewachsene Bedarf nach mehr Wissen über Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten im Bildungsbereich hat wissenschaftspolitische Reaktionen ausgelöst. Dem Desiderat einer Bildungsforschung, welche die angenommenen Leerstellen ausfüllt, kamen politische und wissenschaftliche Förderorganisationen mit einer Intensivierung strukturierter Fördermaßnahmen nach. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) fördert seit dem Jahr 2000 verschiedene Schwerpunktprogramme (z. B. Bildungsqualität von Schule, Kompetenzmodelle) sowie seit 2002 Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung. Von der Kultusministerkonferenz wurde im Jahr 2003 die Einführung nationaler Bildungsstandards beschlossen und das eigens dafür gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen mit der Prüfung ihrer Einhaltung beauftragt. Zwischen Bund und Ländern wurde 2004 eine Vereinbarung über eine regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung getroffen. Auch hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2007 das „Rahmenprogramm zur Förderung der Empirischen Bildungsforschung“ aufgelegt und fördert im Zuge dessen etwa 250 Projekte.

Damit wurde der Bildungsforschung eine Aufmerksamkeit zuteil, „wie es sie in den letzten 35 Jahren in der Bundesrepublik nicht mehr gegeben hat“ (Tillmann, 2006, S. 88). Neben Hochschulinstituten und Lehrstühlen an Universitäten, an denen der Hauptanteil der Bildungsforschung betrieben wird, befassen sich außeruniversitäre Einrichtungen, die von großen Wissenschaftsorganisationen finanziert werden, sowie von Bund und Ländern finanzierte und privatwirtschaftlich getragene Institutionen mit Bildungsforschung. Während von der öffentlichen Hand finanzierte Forschungseinrichtungen in der *Datenbank SOFIS* (Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem) und im *Handbuch Bildungsforschung* (Achatz, Hoh & Kollmannsberger, 2010) gut dokumentiert sind, liegt eine Übersicht über privatwirtschaftlich getragene Forschungsinstitute, wie die großen Meinungsforschungsinstitute, nicht vor, weswegen Rückschlüsse auf das Ausmaß ihrer Beteiligung schwer möglich sind.

Definition. Bis heute gilt die Begriffsbestimmung des Deutschen Bildungsrates (1974) als grundlegend für die Annäherung an das Feld der Bildungsforschung. Aktuelle wie vergangene wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Bearbeitungen des Themas (BMBF, 2007; Tippelt & Schmidt, 2010) greifen auf die Definition zurück, der zufolge Bildungsforschung die „Untersuchung der Vor-

aussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext“ zum Gegenstand hat (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16). Eine Festlegung auf ein bestimmtes methodisches Instrumentarium lehnt der Bildungsrat dabei ebenso ab wie die Deutungshoheit durch eine spezifische Bezugsdisziplin: Prinzipiell könne jede disziplinäre Forschung für die Bildungsforschung bedeutsam sein und es könnten Fragen des Forschungsfelds sowohl mit theoretischen als auch mit empirischen Methoden bearbeitet werden. Auch Prenzel (2006) sucht in seiner Begriffsbestimmung, „disziplinäre Besitzstände“ (S. 69) weitgehend auszuschalten und eine problem- und inhaltsbezogene Perspektive auf Bildungsforschung einzunehmen: „Ihr Gegenstand umfasst Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, und zwar innerhalb wie außerhalb von (Bildungs-)Institutionen und im gesellschaftlichen Kontext. Ihr Anliegen ist es, die Bildungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern; sie zielt auf grundlegendes und anwendungsbezogenes Wissen, auf Beschreibungs-, Vorhersage-, Erklärungs- und Veränderungswissen“ (S. 73).

Dass Bildungsforschung eine disziplinübergreifende Aufgabe ist und die Notwendigkeit einer Integration von Erkenntnissen und Methoden der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Didaktik, Soziologie, Betriebswirtschaft und Philosophie besteht, ist innerhalb der wissenschaftlichen Community und der forschungsfördernden Einrichtungen unbestritten (Perels, 2010). Dem liegt der Konsens zugrunde, dass theoretische und methodische Begrenzungen disziplinspezifischer Forschungsprozesse der Lösung komplexer Aufgabenstellungen entgegenstehen (Jungert, 2012).

Als primäre Bezugsdisziplinen der Bildungsforschung gelten Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie. Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung ist im engeren Sinne diejenige Forschung, die in den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen stattfindet, im weiteren Verständnis alles, was sich mit Bildungsprozessen und deren Gestaltung befasst (Zedler & Döbert, 2010). Aus soziologischer Perspektive befasst sich Bildungsforschung mit Bedingungen und Prozessen auf gesellschaftlicher, individueller und institutioneller Ebene (Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2010). Dabei untersucht sie unter anderem die Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft, die Chancengleichheit und die Bildungserträge. Themen psychologischer Bildungsforschung sind Persönlichkeitsstrukturen, Lernprozesse sowie Individual- und Umweltbedingungen von Bildung (Götz, Frenzel & Pekrun, 2010). Dabei wird Bildung als Produkt (Persönlichkeitsmerkmale, Wissen) und als Prozess (Persönlichkeitsentwicklung, Lernerwerb und Bedingungen von Bildungsprozessen) betrachtet.

Auf eine grundsätzlich interdisziplinäre Ausrichtung der soziologischen und psychologischen Bildungsforschung verweisen bereits innerhalb der Disziplinen fest etablierte subdisziplinäre Bereiche, wie die pädagogische Psychologie oder die Bil-

dungs- und Erziehungssoziologie, die mit ihren fachspezifischen Methoden und Theorien erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bearbeiten. Zudem ist die Entwicklung der Bildungsforschung eng verbunden mit der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in verschiedene Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfelder. Der in diesem Prozess verstärkte Austausch mit Disziplinen wie Entwicklungspsychologie, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie hat zu einer verstärkten interdisziplinären Orientierung der Erziehungswissenschaft insgesamt und letztlich zu einer theoretischen wie methodischen Adaption sozialwissenschaftlicher Forschung beigetragen (Tippelt, 2002).

Zwischen den an Bildungsforschung beteiligten Disziplinen ist folglich zum einen eine teilweise Überlappung von Themengebieten festzustellen, wie Prenzel (2006) am Beispiel der empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie zeigt. Zum anderen besteht eine breite Streuung der beteiligten Disziplinen (z. B. Fachdidaktiken) und ihrer Subdisziplinen, was zu einer Ausdifferenzierung von Forschungsgebieten und Themen führt (Zedler, 2002). Bildungsforschung stellt sich vor diesem Hintergrund als komplexes und heterogenes Feld mit einer Vielzahl von Aufgabenbereichen und Zielsetzungen dar, deren Bearbeitung disziplinäre Grenzen überschreitet. Aufgrund dieser Gegenstandsbreite und dieses umfassenden Spektrums an Zielen ist das Forschungsfeld in seiner Struktur und thematischen Ausrichtung nur unscharf abgrenzbar (Tippelt, 2002).

Themenbereiche. Die klassischen Gebiete der Bildungsforschung, allen voran diejenigen, die sich mit Unterricht, allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik sowie dem Lernen befassen, bilden nach wie vor die umfangreichsten Bereiche der Bildungsforschung, wie eine Reihe inhaltsanalytischer Auswertungen von Forschungsprojekten und -literatur für die Jahre 1998 bis 2007 ergab (Dees & Botte, 2012; Huth, 2012; Martini & Dees, 2012). Berufsbildung, Hochschulbildung, die Makroebene des Bildungswesens, Personen im Bildungswesen, Forschungsorganisation sowie Planung und Theorie bilden nach den Befunden dieser Studien weitere Schwerpunkte der Bildungsforschung. Kraul, Schulzeck und Weishaupt (2004) bestätigen in einer Erhebung von 853 drittmittelgeförderten Projekten im Zeitraum 1998 bis 2003 die Bedeutung der Schulforschung und Schulpädagogik in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und die wichtige Rolle der Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Medienforschung. Besondere Relevanz kommt seit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsuntersuchungen außerdem denjenigen Bereichen zu, die eine Verbesserung „der zur Messung ausgewählten Schülerleistungen“ thematisieren, wie Leistungsdiagnostik, Evaluationsforschung, Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtsforschung (Zedler & Döbert, 2009, S. 28).

Neben diesen etablierten Forschungsgebieten gewinnen vor dem Hintergrund der erhöhten Anpassungsanforderungen an sich schnell verändernde Berufsfelder zunehmend bildungsbiografische Bereiche der frühkindlichen Bildung und des Lernens im späteren Erwachsenenalter an Bedeutung (Lotz & Feldhaus, 2013); relevant werden angesichts dessen auch zunehmend Erkenntnisse über grundlegende Voraussetzungen des lebenslangen Erwerbs von Wissen (Gatzke, 2007), wie man beispielsweise aus der Einrichtung des Nationalen Bildungspanels NEPS rück schließen kann. In diesem Zusammenhang rückt neben dem Kernelement der Bildungsforschung, der Analyse von Bildungsprozessen in institutionellen Kontexten und der Weiterbildung, vermehrt auch der informelle Wissenserwerb als wichtige Einflussgröße für den Verlauf der Bildungsbiografie in den Vordergrund (Brake & Büchner, 2013; Dohmen, 2001). Heterogene und in ständiger Weiterentwicklung begriffene methodische Ansätze in der Definition und Operationalisierung des informellen Lernens zeigen dabei die Aktualität des Gegenstandes, aber auch eine Uneinigkeit über dessen Bedeutung (Bilger, Gnahn, Hartmann & Kuper, 2013; Rauschenbach et al., 2004). Diese Begriffsunschärfe lässt eine Vergleichbarkeit von Ergebnissen zum momentanen Zeitpunkt daher kaum zu.

Verlässt man die Metaebene von Forschungsgebieten mit der Absicht, konkrete Themenschwerpunkte zu identifizieren, wird die Vielfalt des Forschungsbereichs schnell ersichtlich. So führten Achatz, Hoh und Kollmannsberger (2010) eine Erhebung aktueller Themen und Trends der Bildungsforschung durch, in der sie zu dem Schluss kommen, eine vollständige Dokumentation aller im Kontext von Bildungsforschung bearbeiteten Themen sei nicht möglich.

Anwendungsorientierung. Ein zentrales Charakteristikum der Bildungsforschung ist ihr Anwendungsbezug. Dieser ist in der Aufgabe verankert, wissenschaftliche Informationen bereitzustellen, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen (Tippelt, 2002). Während sich die empirische Forschung noch um die Jahrtausendwende in erster Linie an die Fachcommunity wandte (Prenzel, 2005), ergibt sich durch die zunehmende Relevanz der Fragestellungen ein wachsender Kreis an Interessenten. Neben der Wissenschaft, die theoretische Erkenntnisse und Grundlagenforschung rezipiert, und der Praxis, die Erkenntnisse für den Bildungsalltag benötigt, zeigen Entscheidungsträger ein zunehmendes Interesse an Forschungsergebnissen, auf deren Grundlage bildungspolitische und institutionelle Maßnahmen erwogen werden können (Dedering, 2009). Dabei umfassen die Anwendungsbereiche ein breites Spektrum an unterschiedlichen bildungsrelevanten Aufgaben. Als Systematisierungsansatz dieser Bereiche eignet sich beispielsweise das Strukturmodell der Bildungspsychologie (Spiel et al., 2010), das zwischen Monitoring/Evaluation, Intervention, Prävention und Beratung unterscheidet und das für die Bildungsforschung insgesamt um die Ebene der Didaktik erweitert werden kann.

Forschungsmethoden. Gleichmaßen bedeutsam für die Bildungsforschung sind hermeneutische und empirische Forschungsverfahren (Keiner & Schriewer, 2000; Reinmann & Sesink, 2014). Während empirische Methoden sich auf die in den Naturwissenschaften angewandten Verfahren beziehen und die Darstellung experimentell überprüfbarer gesetzmäßiger Zusammenhänge anstreben, lehnen sich hermeneutische Verfahren an die geisteswissenschaftliche Textauslegung an und zielen durch die Erklärung von Inhalten auf das Verstehen von Informationen ab.

Mit dem Wiedereinstieg Deutschlands in die internationalen Vergleichsstudien sind zunehmend empirisch ausgerichtete Projekte in den Fokus strukturierter Förderprogramme von DFG und politischen Förderern gerückt, um steuerungsrelevantes Wissen auf der Basis empirisch fundierter Forschung bereitzustellen (Buchhaas-Birkholz, 2010). Zur Anwendung kommen in diesen Projekten größtenteils quantitative Forschungsmethoden, zu deren häufigsten Erhebungsverfahren Fragebögen, Testverfahren, Experimente, Interviews und Beobachtungsmethoden gehören (Gräsel, 2011; Reinders & Ditton, 2011). Zwischen den Disziplinen zeigen sich Unterschiede in der Art des methodischen Zugangs, wie etwa Keiner und Schaufler (2013) in einer Analyse von Zeitschriftenpublikationen nachweisen, in der die erziehungswissenschaftlichen Publikationen ein breites Methodenspektrum aufweisen, während die psychologischen Beiträge einen deutlichen Schwerpunkt auf empirische Methoden, und dabei fast ausschließlich auf quantitative, legen.

Eine im Vergleich zur Psychologie geringere empirische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft bestätigt auch Herzog (2005) in seiner Inhaltsanalyse pädagogischer und psychologischer Wörterbücher. Dieser Befund stützt die Ergebnisse einer Befragung von Baumert und Roeder (1994), derzufolge nur rund ein Fünftel der Professorenschaft der Pädagogik eine empirische Orientierung erkennen lässt. Auch innerhalb der Soziologie herrscht eine große Methodenvielfalt, wie das Forschungsrating Soziologie (Wissenschaftsrat, 2008) belegt.

Forschungsförderung. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Forschungsförderung ist seit den 1990er Jahren charakterisiert durch eine zunehmende Vergabe von Drittmitteln bei einem gleichzeitigen Rückgang der Grundfinanzierung von Forschungseinrichtungen. Die Akquise von Drittmitteln gilt dabei zunehmend als Ausdruck der Leistungsfähigkeit und Qualität der Forschung insbesondere der Hochschulen und wird als Indikator zu deren Bewertung genutzt (Hinze, 2010). Diese Entwicklung wird als Auswirkung eines neuen Steuerungsmodells der Forschungsfinanzierung und dem damit verbundenen Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung interpretiert, die einen hohen Anteil wettbewerblicher

Elemente beinhaltet (Schubert & Schmoch, 2010). Von den großen Organisationen der Forschungsförderung wird Wettbewerb als steuerungspolitisch sinnvolles Instrument zur zielgenauen Verteilung von Ressourcen bewertet (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013; Wissenschaftsrat, 2000). Auswirkungen dieser Umstrukturierung von Forschungsförderung sind Schmoch (2008) zufolge eine starke Zunahme an Forschung im Projektkontext sowie eine verstärkte Akquise von Drittmitteln bei unterschiedlichen Forschungsförderern.

Dieser allgemeine Trend der Wissenschaftsförderung lässt sich auch in der Bildungsforschung erkennen: Muders und Weishaupt (2012) stellen in ihrer Analyse der finanziellen Situation in den Jahren 1998 bis 2008 die wachsende Bedeutung von Drittmitteln auch für die Bildungsforschung heraus. So haben sich an den Hochschulen die Drittmiteleinnahmen von Erziehungswissenschaft, Psychologie sowie Politik- und Sozialwissenschaft im Zeitraum von 1998 bis 2008 verdoppelt. Wichtigster Drittmittelgeber für die Bildungsforschung ist ihren Ergebnissen zufolge der Bund, dessen Ausgaben für die Bildungsforschung zwischen 1991 und 2010 gemessen an den Gesamtausgaben des Bundes für Forschung und Entwicklung von 0,6 auf 1,2 Prozent gestiegen sind. Insbesondere in der Erziehungswissenschaft sind neben der Bundesförderung auch Landes-, kommunale und Drittmittel von Stiftungen bedeutsam, so dass das Antragsvolumen bei der DFG im Vergleich zu anderen Sozial- und Geisteswissenschaften sehr gering ausfällt (Koch, Krüger & Reiss, 2012). Während der Bund vorwiegend umfangreichere Projekte fördert, verteilen die Länder und die DFG ihre Mittel auf eine größere Anzahl an Projekten (Klieme, 2005).

Weder für die EU noch für Stiftungen liegen statistische Daten zum Umfang der Förderung vor. Power (2007) und Chisholm (2010) haben insgesamt 42 der Bildungsforschung zuzuordnende Projekte aus den Forschungsrahmenprogrammen 4 bis 6 der EU identifiziert (Projektende zwischen 1999 und 2010). Einen weitaus größeren Beitrag zur Dynamisierung EU-geförderter Bildungsforschung schreibt Chisholm der angewandten Bildungsforschung im Rahmen der Programme Sokrates und Leonardo da Vinci zu, in denen insbesondere Hochschulforschung und Berufsbildungsforschung einen Schwerpunkt bilden. Auch die Förderung durch die DFG für das Forschungsfeld der Bildungsforschung insgesamt ist nicht erfassbar. Die Initiativen im Bereich der empirischen Bildungsforschung lassen jedoch erkennen, dass die DFG, wie alle anderen Fördereinrichtungen, der Bildungsforschung eine große Relevanz zuerkennt.

Kooperation. In ihrem Bericht zur Evaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft wird von der internationalen Gutachterkommission (1999) die Segmentierung des Forschungssystems als eines der großen Probleme des deutschen Wissenschaftssystems diagnostiziert. Um der Versäulung der Wissenschaft entgegenzuwirken, empfiehlt die Kommissi-

on, die Bedingungen für institutionenübergreifende Kooperation zwischen den einzelnen Bereichen der Forschung nachhaltig zu verbessern und binnendisziplinäre, interdisziplinäre und internationale Forschungsk Kooperation zu fördern. Theoretische und methodische Begrenzungen disziplinspezifischer Forschungsprozesse sollen durch Kooperation überwunden werden (Jungert, 2012). Der Wissenschaftsrat wie die am Pakt für Forschung und Innovation sowie der Exzellenzinitiative beteiligten Körperschaften bezeichnen die Förderung kooperativer Forschung als wichtiges Förderziel und haben eine Reihe von Instrumenten zur Unterstützung personenbezogener und institutioneller Kooperation sowie thematisch fokussierter Konsortien entwickelt; auch die Steigerung internationaler Sichtbarkeit von Forschung spielt in dieser förderpolitischen Positionierung eine wichtige Rolle (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013; Wissenschaftsrat, 2000, 2013).

Da sich komplexe bildungswissenschaftliche Fragestellungen nur aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen und mithilfe einer Vielfalt an theoretischen und methodischen Zugängen beantworten lassen, ist die Bildungsforschung ein Feld, in dem Kooperationen unabdingbar sind. Die beteiligten Disziplinen beziehen ihre unterschiedlichen Theorien und Begrifflichkeiten ein und haben verschiedene Standards im Hinblick auf die Methodologie und die wissenschaftliche Qualität (Keiner, 2006). Besonders seit der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft haben die dort beteiligten Forscher häufig einen psychologischen Hintergrund, was die Grenzen zwischen den Disziplinen verschwimmen lässt und die Zusammenarbeit fördert.

Qualifizierungsprojekte. Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine wesentliche Aufgabe zur Sicherung der Kontinuität und des Fortschritts von Fachdisziplinen und spielt zusammen mit Drittmitteln und der Menge des Publikationsoutputs in Forschungsevaluationen eine wichtige Rolle (Grözinger & Leusing, 2006). Zentrale Elemente der wissenschaftspolitischen Debatte der letzten Jahre bildeten die Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Qualifikation im Bereich der Promotion durch Einführung formalisierter Strukturen und die Verkürzung der Promotionsdauer. DFG und Bund haben diesen Bedarf in der Bildungsforschung bei der Konzeption von Forschungsprogrammen (Forscherguppen in der empirischen Bildungsforschung; Rahmenprogramm) berücksichtigt (Hauss et al., 2012).

Das Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013) ermittelte für den Zeitraum 2000 bis 2010 insgesamt stagnierende Promotions- und rückläufige Habilitationszahlen bei einem gleichzeitigen Anstieg der Anzahl an Absolventen, was auch durch die Ergebnisse zur Promotionsintensität des ProFile-Promovierendenpanels für den Zeitraum 1995 bis 2010 bestätigt wird (Hauss et al., 2012). Für die Promotionen im Bereich der Bildungsforschung stellen Mar-

tini und Dees (2012) im Zeitraum von 1998 bis 2007 hingegen einen deutlichen Anstieg fest, während sie für Habilitationen in der Bildungsforschung ebenfalls den rückläufigen Trend bestätigen.

Bereitschaft zur Datenabgabe. Eine der zentralen Empfehlungen der Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik im Jahre 1999 war, möglichst rasch Forschungsdatenzentren bei den öffentlichen Datenproduzenten zu etablieren, um das Potential der Kosteneinsparung durch Nachnutzung, die Nachvollziehbarkeit von Forschungsergebnissen und die damit verbundene Qualitätssicherung wissenschaftlicher Forschung nutzen zu können (Klump, 2012). Den Vorteilen, die eine Bereitstellung eigener Forschungsdaten mit sich bringen, stehen innerhalb der Scientific Community allerdings persönliche Besitzansprüche von Wissenschaftlern sowie fehlende Anreize (Honorierung) zur Bereitstellung der Daten gegenüber (ebd.). Dennoch hat das Thema für die Forschung eine konkrete Bedeutung gewonnen, seitdem es von der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen (2010) als strategische Aufgabe formuliert wurde und die DFG 2010 in ihren Antragsrichtlinien die Beschreibung von Maßnahmen zum Datenmanagement in datenerzeugenden Forschungsprojekten einfordert (Jensen & Brislinger, 2012).