

Zierer, Klaus

Wider den Projektezwang

Erziehungswissenschaft 22 (2011) 42, S. 9-18



Quellenangabe/ Reference:

Zierer, Klaus: Wider den Projektezwang - In: Erziehungswissenschaft 22 (2011) 42, S. 9-18 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-41045 - DOI: 10.25656/01:4104

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-41045>

<https://doi.org/10.25656/01:4104>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 42

22. Jahrgang 2011

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

<i>Klaus Zierer</i> Wider den Projektezwang	9
--	---

<i>Virginia Moukoui</i> Auf der Suche nach der Qualität in der Forschung: das EERQI-Projekt (European Educational Research Indicators Project)	19
--	----

Beiträge zum Europäischen und zum Deutschen Qualifikationsrahmen

<i>Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)</i> Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung	23
--	----

<i>Harry Neß</i> Gewerkschaftspositionen zu EQR und DQR. Ein Situationsbericht	27
---	----

<i>Ingrid Lohmann</i> Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz	41
--	----

Mitteilungen des Vorstands

European Educational Research Association (EERA) Council-Meeting – Bericht	55
---	----

„Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung“. Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung, 12.–13. Mai 2011, Berlin	56
„Urban Education“. European Educational Research Association (EERA): European Conference on Educational Research (ECER 11), 13.–16. September 2011, Freie Universität Berlin	57
„Pädagogik als Beruf – im Spannungsfeld von Professionalisierung und Prekarisierung“, DGfE-Fachkonferenz, 22.–23. September 2011, Universität Duisburg-Essen	58
„Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ – 23. DGfE-Kongress, 11.–14. März 2012, Universität Osnabrück – <i>Call for Papers</i>	60

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1	Historische Bildungsforschung	65
Sektion 2	Allgemeine Erziehungswissenschaft	76
Sektion 4	Empirische Bildungsforschung	78
Sektion 5	Schulpädagogik	81
Sektion 6	Sonderpädagogik	83
Sektion 8	Sozialpädagogik	86
Sektion 9	Erwachsenenbildung	89
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	93
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	99
Sektion 12	Medienpädagogik	101

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	107
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Templiner Manifest	114
Wissenschaftsrat (WR): Empfehlungen zur deutschen Wissenschafts- politik im Europäischen Forschungsraum – Kurzfassung	117
Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan	119
Gemeinsame Vertretung für die Studiengänge der Pädagogik der frühen Kindheit	121
Präsentation der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum	122
Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ): Positions- und Diskussionspapiere	
– Chancen für junge Menschen beim Übergang von Schule zu Beruf verbessern – Schnittstellenprobleme zwischen SGB II, III und VIII beheben!	122
– Interkulturelles Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung	123
– Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Herausforderungen für Leitungshandeln und Qualifizierung	124
– Anforderungen an Ausgestaltung, Instrumente und Weiter- entwicklung der Europäischen Jugendstrategie 2010-2018	124
– Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule	125

Ausschreibungen, Preise

DGfE-Nachwuchspreis 2012	127
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	127
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	128

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibung des Wissenschaftspreises der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für das Jahr 2011	128
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis	129
Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011 des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)	130
<i>Tagungskalender</i>	133
<i>Personalia</i>	143
<i>Impressum</i>	

Wider den Projektzwang

Klaus Zierer

Die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft wird derzeit von Forschungen dominiert, die allgemein als Projekte bezeichnet werden. Diese Vorherrschaft von Projekten ist eine moderne Entwicklung, die nicht unumstritten ist. Im vorliegenden Beitrag soll sie einer kritisch-konstruktiven Analyse unterzogen werden. Zu diesem Zweck werden folgende Überlegungen angestellt: In einem ersten Schritt wird die Dominanz von Projekten anhand verschiedener Perspektiven nachzuweisen versucht. In einem zweiten Schritt folgt eine nähere Beschreibung dessen, was unter einem Projekt verstanden wird. Dabei werden sowohl die Eigenschaften als auch die Vorteile einer Forschung, die über Projekte vonstatten geht, genannt. In einem dritten Schritt sollen darauf aufbauend die Grenzen von Forschungsprojekten erläutert werden, bevor in einem vierten Schritt zukunftsweisende Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft aufgezeigt werden. Im Mittelpunkt steht dort ein Plädoyer, das deutlich gegen eine einseitig projektorientierte Forschung spricht und stattdessen die Vielfalt der Forschung postuliert.

1 Problemstellung: Zur Dominanz einer projektorientierten Forschung

Wer sich gegenwärtig um eine Professur bewirbt, kann sich der Frage, welche Projekte er bisher durchgeführt hat und welche Projekte er zukünftig plant und initiiert, nicht verschließen. Drittmittelprojekte sind, nach Peer-Review-Beiträgen in renommierten Zeitschriften, das Maß aller Dinge und wichtigstes Reputationsmerkmal (vgl. Schmidt/Weishaupt 2008). Diese Entwicklung lässt sich an den Ausgaben der öffentlichen Hand verdeutlichen: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft zum Beispiel, wohlgermerkt 1920 als Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft gegründet, um Wissenschaft in Zeiten wirtschaftlicher Krisen zu fördern (vgl. www.dfg.de/dfg_profil/geschichte/chronik/), verzeichnet zwischen 1996 und 2006 einen Mittelzuwachs von gut 60%. Mit dieser Stärkung von Einrichtungen, die sich vor allem auf die Förderung von Projekten spezialisiert haben, geht eine Umschichtung an Universitäten einher, wie sie mittlerweile auf der ganzen Welt beobachtbar ist: Der „core support“ wird zu Lasten des „research support“ reduziert (vgl.

Besio 2009, 18; Schmidt/Weishaupt 2008, 117f.). Dies bedeutet, dass die institutionellen Mittel, die fest zugeteilt sind, verringert werden und der Topf, aus dem leistungsbezogene Mittel vor allem über Forschungsprojekte abgeschöpft werden können, vergrößert wird. Dementsprechend steigen die Drittmiteleinahmen in nahezu allen Fachbereichen, so auch in der Erziehungswissenschaft (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Drittmiteleinahmen der wissenschaftlichen Hochschulen nach ausgewählten Lehr- und Forschungsbereichen 1995 und 2000 bis 2005, in 1.000 € (Schmidt/Weishaupt 2008, 118)

Jahr	Erziehungswissenschaft ¹	Psychologie	Politikwissenschaft	Sozialwissenschaft	Wirtschaftswissenschaft
1995	21.295	19.002	12.842	12.945	30.657
2000	28.551	28.477	11.926	21.221	61.151
2001	30.416	31.797	11.678	17.469	70.456
2002	37.688	39.198	15.787	20.196	79.711
2003	41.458	40.553	19.811	20.421	78.614
2004	51.066	45.448	20.165	23.039	130.979
2005	50.930	46.311	19.768	25.736	138.706

Diese Entwicklung ist weitreichend – beispielsweise für die universitäre Landschaft, die sich zunehmend nach außen vernetzt; für die Disziplinen, in denen eine neues Paradigma, das „Forschungsprojekt“, Ton angeben wird; für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der sich mittlerweile in erster Linie über eine Projektmitarbeit qualifiziert (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2: aus Drittmitteln finanziertes hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal an wissenschaftlichen Hochschulen 1995 und 2000 bis 2006 (Schmidt/Weishaupt 2008, 118)

Jahr	Erziehungswissenschaft ¹	Psychologie	Politikwissenschaft	Sozialwissenschaft	Wirtschaftswissenschaft
1995	302	419	136 ²	271 ²	571
2000	370	529	186	348	908
2001	446	579	152	337	1.070
2002	508	626	160	369	1.069
2003	530	621	149	339	864
2004	478	613	174	322	898
2005	456	658	176	302	941
2006	475	743	166	345	1.045

Was kennzeichnet diese, wenn auch nicht neue, derzeit aber doch dominante und prägende Form der Forschung?

2 Kennzeichen (erziehungs-)wissenschaftlicher Projekte oder: Was ist ein Forschungsprojekt im gegenwärtigen Sinn?

Zunächst einige begriffliche Überlegungen: Etymologisch betrachtet stammt das Wort Projekt vom lateinischen *proiectum* ab, das so viel wie „vorwärts-werfen“ meint (vgl. Kluge 1999). Daraus leitet sich auch die alltagssprachliche Bedeutung ab: Unter einem Projekt wird ein „Vorhaben“, ein „Entwurf“, ein „Plan“ verstanden, der unter Berücksichtigung von Zeit, Kosten und Ressourcen einmalig ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein definiertes Problem zu lösen versucht (vgl. Drosdowski et al. 1988, 589; dort heißt es beispielsweise: „ein großes, interessantes, teures Projekt“). Insofern ist das Projekt durch einen Versuchscharakter, eine Neuheitsakzentuierung und eine Fristsetzung gekennzeichnet (vgl. Besio 2009, 31). Erstaunlicherweise gibt es dafür sogar eine DIN, nämlich die DIN 69901: „Ein Vorhaben, bei dem innerhalb einer definierten Zeitspanne ein definiertes Ziel erreicht werden soll, und das sich dadurch auszeichnet, dass es im Wesentlichen ein einmaliges Vorhaben ist.“

Aufgrund dieser Alltäglichkeit des Projektbegriffes überrascht es nicht, dass eine Vielzahl an Bestimmungsversuchen vorliegt. Diese reichen in die Philosophie, in der beispielsweise Jean Paul Sartre das Projekt als Entwurf versteht und in diesem Sinn die Art und Weise, wie das Bewusstsein existieren kann, als Projekt bezeichnet (vgl. Sartre 1996); in die Soziologie, in der zum Beispiel in Anlehnung an Alfred Schütz soziales Verhalten als Projekt charakterisiert werden kann (vgl. Schütz 1979) und Jürgen Habermas von der Moderne als „unvollendetem Projekt“ spricht (vgl. Habermas 1981); und auch in die Pädagogik, in der der Begriff „Projekt“ vor allem in Verbindung mit John Dewey und William Heard Kilpatrick und ihrer Projektidee als Unterrichtsmethode Furore machte (vgl. Dewey/Kilpatrick 1935). Von derartigen Denotationen ist der Projektbegriff, so wie er im vorliegenden Beitrag betrachtet wird, trotz der angesprochenen Grundlagen (Versuchscharakter, Neuheitsakzentuierung und Fristsetzung) und somit Gemeinsamkeiten, zu differenzieren: Mit Projekt ist ein Forschungsprojekt gemeint. Was ist das Besondere an einem Forschungsprojekt im Vergleich zu anderen, zum Teil genannten Projektbegriffen?

Auf den ersten Blick offenkundig ist, dass Forschungsprojekte aus dritter Hand gefördert werden. Dies kann entweder als „Auftragsforschung“ oder als „freie Forschung“ geschehen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 43). Das Besondere an einem Forschungsprojekt wird aber erst auf den zweiten Blick ersichtlich,

wie Cristina Besio in einer Meta-Analyse sozialwissenschaftlicher Projekte zeigt: „Damit etwas projiziert werden kann“, so ihr Resümee, „muss es noch unbekannt sein (andernfalls machte die Forschung keinen Sinn), gleichzeitig muss es aber bereits bekannt sein (weil sich sonst keine Forschungsplanung entwerfen ließe)“ (Besio 2009, 307). Forschungsprojekte geben vor, eine neue Fragestellung zu bearbeiten, und zwar in einem bereits fest vorgegebenen Rahmen. Kurz gesagt: Das Ziel steht, und der Weg ist klar: „What you see, is what you get.“ Aus der Wissenschaftsgeschichte, insbesondere aus den Studien von Thomas S. Kuhn zu wissenschaftlichen Revolutionen, wissen wir aber, dass Forschung nicht immer solche klaren Strukturen besitzt, sondern häufig Irrgänge, Umwege, Entdeckungen und Erfindungen passieren (vgl. Kuhn 1976). Dieses Problem lässt sich weiterführen zu der Frage: „Welches Wissen ist projektierbar?“ (Besio 2009, 307).

3 Welches Wissen ist projektierbar? Zur Janusköpfigkeit von Forschungsprojekten

Bei der Beantwortung dieser Frage zeigt sich, dass Polaritäten entstehen, die gleichzeitig Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Gefahren von Forschungsprojekten offenbaren.¹ Diese Polaritäten sind sämtlich Folge des bereits erläuterten Hauptkennzeichens eines Forschungsprojekts: Es basiert auf einem Paradoxon; Forschungsprojekte geben vor, etwas nicht zu wissen, um gleichzeitig aber auch zu belegen, dass der Weg zu diesem Wissen planbar, also bereits bekannt ist. Mit dieser Kennzeichnung selektieren Forschungsprojekte eine gewisse Art von Wissen. Um welche Art von Wissen handelt es sich hierbei? Welche Forschung wird damit begünstigt?

„Abstraktheit vs. Konkretheit“

Forschungsfragen lassen sich hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades unterscheiden: Sie können abstrakt formuliert sein und eher zu den „grand theories“ zählen oder ein konkretes Problem angehen und eher zu den „empirical generalizations“ gehören (vgl. Merton 1995). Der Großteil der Forschungsprojekte lässt sich nach Cristina Besio eindeutig den „empirical generalizations“ zuordnen: „Die Forschungsfrage wird nur so abstrakt formuliert, dass noch eine konkrete empirische Untersuchung durchgeführt werden kann. Entsprechend beziehen sich fast alle Projektbeschreibungen aus der SIDOS-Datenbank auf konkrete Fallstudien oder auf Surveys. Nur 42 von 302 Pro-

1 Im Folgenden wird vor allem auf die umfangreiche sozialwissenschaftliche Meta-Analyse von Cristina Besio zurückgegriffen, die unter anderem die oben genannten Polaritäten anführt (vgl. Besio 2009, 307-372).

jekten weisen keinen gut definierten empirischen Teil auf. Zudem beschränken sich viele Projekte auf die Analyse eines konkreten Falls und verzichten auf jegliche Form der Generalisierung“ (Besio 2009, 309). Eine entsprechende Feststellung bringt der Blick in die SOFIS-Datenbank. Infolgedessen konzentrieren sich Forschungsprojekte auf konkrete Fragestellungen, die zeitlich und räumlich überschaubar und begrenzt sind. Sie führen in ihrer Ausschließlichkeit zu einer punktuellen Forschung, die mit der Vorstellung kompatibel ist, dass „wissenschaftlicher Fortschritt durch die Summe kleiner Teilbeobachtungen erreicht wird“ (Besio 2009, 313). Seit Thomas S. Kuhns *Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* ist jedoch sicher, zumindest naheliegend, dass wissenschaftlicher Fortschritt nicht so interpretiert werden kann (vgl. Kuhn 1976). Forschung, die sich abstrakten Fragestellungen zuwendet und „grand theories“ als Ziel verfolgt, bildet nicht den Bereich, der über Projekte erschlossen wird, ja werden kann. Daraus resultiert die zweite Polarität:

„*Theorie vs. Methode*“

Auf den ersten Blick mag es überraschen, wieso Theorie und Methode in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können. Insofern bedarf diese Gegenüberstellung einer Erläuterung. Grundsätzlich lassen sich zwei Möglichkeiten des Verhältnisses zwischen Theorie und Methode formulieren: Entweder die Theorie wird durch die Methode einer Überprüfung unterzogen oder die Methode verfolgt die Entwicklung einer Theorie. Für Forschungsprojekte lässt sich eine eindeutige Zuweisung geben: „Innerhalb von Projekten wird selten Theoriearbeit geleistet [...]. Nur in 60 von 302 Projekten findet sich genuine Theoriearbeit“ (Besio 2009, 315). Erneut sei an dieser Stelle auf die SOFIS-Datenbank verwiesen, die ein ähnliches Bild zeichnet. Dies hängt mit dem bereits angesprochenen Hauptkennzeichen von Forschungsprojekten zusammen: Durch die Gleichzeitigkeit des Bekannten und des Unbekannten greifen Forschungsprojekte auf bereits bekannte Theorien zurück und versuchen, diese in neuen, noch unbekanntem Settings zu überprüfen. Hält man sich an dieser Stelle noch vor Augen, dass die Finanzierung des Projekts auf dem Spiel steht, dann liegt auf der Hand, dass bei der Wahl der Theorie und auch der Methode auf jene Theorien und Methoden zurückgegriffen wird, die verbreitet und unumstritten sind. Forschungsprojekte privilegieren in diesem Sinn bestimmte Theorien und Methoden. Auch hier zeigt sich, dass Forschungsprojekte von einer bestimmten Vorstellung ausgehen, wie Wissenschaft funktioniert: „Das Wissenschaftsmodell, das in Projekten bevorzugt wird, ist dasjenige der Deduktion“ (Besio 2009, 329). Dagegen finden Induktion und Analogie kaum Platz in Forschungsprojekten. Bei aller berechtigten Kritik, die gegenüber diesen Verfahren besteht (vgl. Popper 2005; Stegmüller 1975; Puntel 1969): Wissenschaftshistorisch ist unbestritten, dass viele Schlussfolgerungen und neue Erkenntnisse über den

Weg vom Besonderen zum Allgemeinen und vom Besonderen zum Besonderen gezogen beziehungsweise gewonnen werden. Führt man diesen Gedanken weiter, dann lässt sich festhalten, dass Forschungsprojekte weniger der Entwicklung neuer Theorien als vielmehr der Überprüfung bestehender Theorien dienen.

„Komplexität vs. Einfachheit“

Die Komplexität einer Forschung zeigt sich beispielsweise an der Anzahl der Variablen, die noch dazu vernetzt sind, und an den unterschiedlichen Untersuchungsebenen (etwa Mikro-, Meso- und Makroebene). In diesem Sinn kann eine Forschung als „einfach“ eingestuft werden, wenn sie wenige Untersuchungsebenen berücksichtigt und die untersuchten Variablen kaum Wechselwirkungen aufweisen, sondern isoliert voneinander betrachtet werden können.

Welchem Typ von Forschung stehen Projekte näher? Die Beantwortung dieser Frage ist pauschal nicht möglich. Allerdings lassen sich zwei wichtige Hinweise nennen: Erstens erfordert das Bemühen, Forschungsgelder zu bekommen, eine klare Struktur in der Ausarbeitung des Projektantrags. William Lyman weist darauf hin, dass ein Projekt in der Regel nicht deshalb abgelehnt wird, weil es zu einfach, sondern weil es zu komplex ist (vgl. Lyman 1995, 73). Insofern werden bewährte Theorien und ein überschaubares Methodenrepertoire gewählt. Dementsprechend kommt Cristina Besio in ihrer Meta-Analyse zu dem Ergebnis: „In Bezug auf die Methoden geben 27,6% der Beschreibungen aus der SIDOS-Datenbank nur eine Methode an, 46,3% geben zwei oder drei Methoden an, 19,8% nennen vier oder fünf Methoden und nur 6,3% geben an, sechs oder mehr als sechs Methoden verwendet zu haben [...] Zudem werden nicht zu viele Forschungsfragen gestellt, und diese lassen sich in der Regel unter eine einzige Hauptfrage subsumieren“ (Besio 2009, 334f.).

Zweitens zwingt der mit einer Förderungsbewilligung einhergehende und festgelegte Zeitrahmen, die Komplexität des Projekts in Grenzen zu halten. Andernfalls würde Gefahr bestehen, eine angefangene Forschung auf halber Strecke abzubrechen. Die Folge aus dem Gesagten kann sein, dass Forschungsprojekte zu einer Simplifizierung neigen und demgemäß „Einfachheit“ vor „Komplexität“ stellen. Pädagogische Handlungsfelder jedoch sind an und für sich als komplex einzustufen – nicht ohne Grund wird Erziehung als schwieriges, ja sogar als „unmögliches“ Geschäft umschrieben (vgl. Tenorth 1987).

„Innovation vs. Konservatismus“

Dass Forschungsprojekte innovativ sind, bezweifelt in der Regel niemand – zumindest niemand, der derartige Forschung betreibt und an ihre Innovati-

onskraft glaubt. Dennoch gibt es einige Kritiker, die dies infrage stellen (vgl. Braun 1998; Wood 1997). Diese unterscheiden zwischen „neu“ und „innovativ“ und argumentieren, dass Projekte sicherlich „neu“ hinsichtlich Methode, Stichprobe, Variablenkorrelation etc. sind, das Innovationspotenzial aber deutlich geringer ist. Ausgangspunkt der Kritik ist das Paradoxon, das Forschungsprojekten zugrunde liegt: Sie beabsichtigen, etwas Unbekanntes auf bereits bekanntem Weg zu erforschen. Demzufolge muss Innovationskraft bei gleichzeitiger Kohärenz zum Forschungsstand, Machbarkeit des Vorgehens und Vorhersagbarkeit der Ergebnisse gewährleistet sein. „Projekte begrenzen und erzwingen Innovation“, so Besio (2009, 332), womit ein weiteres Paradoxon von Forschungsprojekten benannt ist. Demnach kann über Forschungsprojekte nicht gesagt werden, dass sie per se innovativ sind. In der Regel haben sie auch einen konservativen Charakter.

„Angewandte Forschung vs. Grundlagenforschung“

Gemeinhin wird zwischen Basisforschung, gerichteter Grundlagenforschung und angewandter Forschung unterschieden. Dabei verfolgt Basisforschung das Ziel, neues Wissen über die Grundlagen der Phänomene zu gewinnen. Geschieht dies vor dem Hintergrund, Fragen zu spezifischen Interessensbereichen zu beantworten, spricht man von gerichteter Grundlagenforschung. Demgegenüber beabsichtigt angewandte Forschung, Erkenntnisse der Grundlagenforschung in der Praxis zu überprüfen und Mittel zur Lösung konkreter Probleme zu entwickeln (vgl. Besio 2009, 348). Im Wesentlichen lassen sich drei Gründe nennen, warum sich Projekte besser für angewandte Forschung statt für Grundlagenforschung eignen: Erstens ist der Ungewissheitsgrad geringer, weil sich angewandte Forschung auf ein überschaubares Forschungsfeld mit ausgewählten Kategorien konzentriert. Zweitens sind Effekte besser nachweisbar. Dies ist, wie erwähnt, Sinn und Zweck angewandter Forschung. Und drittens ist die Relevanz leichter zu begründen, da angewandte Forschung einen höheren Praxisbezug aufweist. All dies sind Faktoren, die die Gewinnbarkeit eines Drittmittelgebers begünstigen, was zur Folge hat, dass Projekte eher als angewandte Forschung konzipiert werden. Heine von Alemann bestätigt dies mit seiner Befragung von Forschern, von denen 18,1% ihre Projekte als Grundlagenforschung, 42,2% als angewandte Forschung und 39,7% als Mischung aus beiden Formen bezeichnen (vgl. Alemann 1981, 225).

„Interdisziplinarität vs. Disziplinarität“

Unbestritten ist es ein Charakteristikum von Forschungsprojekten, interdisziplinär angelegt zu sein. Dies lässt sich nicht nur an der personellen Zusammensetzung der meisten Projekte erkennen, sondern auch an ihrer theoretischen Fundierung: „55,3% der Projekte aus der SIDOS-Datenbank umfassen

mehr als eine Disziplin“ (Besio 2009, 361). Dieses Übergewicht unterliegt zudem einer steigenden Tendenz mit Blick auf die letzten zehn Jahre. Mit ein Grund für diese interdisziplinäre Ausrichtung kann in ihrer positiven Wertung durch Fördereinrichtungen gesehen werden, die sich in der interdisziplinären Zusammensetzung der Gutachtergruppen zeigt (vgl. beispielsweise die Gremien der DFG). Hier wird also das bedient, was der Drittmittelgeber gerne sieht. Aber: Auch diese Ausrichtung, ja Vereinseitigung kann Nachteile mit sich bringen und selegiert erneut Forschung. Denn ein Problem dieser Interdisziplinarität kann sein, dass die disziplinspezifische Forschungs- und Theoriearbeit vernachlässigt wird. Zudem besteht die Gefahr, sich auf Kosten der Interdisziplinarität mit einer Fragestellung zu befassen, die aus disziplinärer Perspektive nur marginales Gewicht besitzt (vgl. Besio 2009, 366).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Forschungsprojekte basieren in ihrer bestehenden Form auf einem Wissenschaftsverständnis, das kumulativ und deduktiv ist. Vor diesem Hintergrund verfolgen sie überwiegend konkrete, nicht zu komplexe Fragestellungen, greifen größtenteils auf konsolidierte Theorien und Methoden zurück, sind in der Regel als angewandte Forschung konzipiert und weisen meistens einen interdisziplinären, teils innovativen, aber auch konservativen Zugang vor. Diese Charakterisierung eines Projekts ist ihrem Merkmal geschuldet, drittmittelfinanziert zu sein und deshalb dem Paradoxon folgen zu müssen, scheinbar Unbekanntes auf bekanntem Weg zu erschließen. Umgekehrt wird dadurch eine Reihe von anderen Forschungsarten vernachlässigt, ja sogar ausgeklammert, die aber für die disziplinäre Entwicklung nicht minder bedeutsam sind.

4 Zukunftsweisende Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft

Projekte verhindern nicht, dies sei abschließend betont, wissenschaftlichen Fortschritt. Aber, wie der vorliegende Beitrag zu zeigen versucht, sie können Forschungsrichtungen begünstigen und dadurch Disziplinen nachhaltig und weitreichend verändern. Diese Folgen können in der Tat negativen Einfluss auf disziplinäre Entwicklungen, insbesondere im Fall der Erziehungswissenschaft, nehmen. Insofern erscheinen folgende Aspekte wichtig:

- Wissenschaft entwickelt sich nicht ausschließlich deduktiv und kumulativ. Forschungsprojekte sind zwar wichtig, dürfen aber nicht der einzige Weg der Bemühung um wissenschaftlichen Fortschritt sein. Infolgedessen erscheint es auch nicht zweckmäßig, wenn eine bestimmte Art von

Forschung gegenüber anderen Arten hervorgehoben oder übermäßig betont wird.

- Die Dominanz von Projekten führt zu einer Selektion von Wissen und gleichzeitig zu einer Vernachlässigung wichtiger anderer Bereiche wie der Theoriearbeit. Im schlimmsten Fall kann sogar eine Stagnation wissenschaftlichen Fortschritts die Folge sein – vor allem dann, wenn es zu einer Ausschließlichkeit projektorientierter Forschung kommt. Grund hierfür ist:
 - Theorieentwicklung ist wichtig, vor allem auch für weitere, zukünftige Projekte, da diese eben auf Theorien basieren. Daher muss eine entsprechende Honorierung und auch Finanzierungsmöglichkeit für derartige Forschung geschaffen werden.
 - Forschungsprogramme, die einzelne Projekte bündeln und vernetzen, müssen vermehrt hinzutreten. Mit ihrer Hilfe kann es gelingen, aus einzelnen Forschungsprojekten einen größeren Theoriezusammenhang herzustellen und der Komplexität pädagogischer Handlungsfelder gerecht zu werden. Damit ist auch der Weg von „empirical generalizations“ hin zu „middle range theories“ möglich – nach Robert K. Merton das Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Merton 1995).
 - Forschungsförderung darf Forschung nicht in einem zu starken Maße selektieren. Andernfalls führt sie dazu, Wissenschaft zu vereinseitigen, im schlimmsten Fall sogar ihre Entwicklung zu bremsen – und das ist genau das Gegenteil von dem, was Forschungsförderung erreichen will.

„Projekte dienen der Entwicklung der Wissenschaft, aber nur um den Preis einer Selektion von Wissen“, resümiert Besio (2009, 308). Sie können, sofern sie ihre Dominanz vor allem durch eine entsprechende Förderpolitik, die dies begünstigt, weiter ausbauen, den *structural drift* einer Disziplin so weit beeinflussen, dass darin all das, was nicht als Projekt bearbeitbar ist, nicht mehr als Problem wahrgenommen wird. In diesem Sinne lässt sich in Anlehnung an Paul Feyerabend (1983) schließen: Wider den Projektzwang!

Literatur

- Alemann, Heine von (1981): Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitute. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Besio, Cristina (2009): Forschungsprojekte – Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Braun, Dietmar (1998): The role of funding agencies in the cognitive development of science. In: Research Policy, H. 8, 807–821.
- Dewey, John/Kilpatrick, William Heard (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau.

- Drosdowski, Günther et al. (Hrsg.) (1988): *Der Duden in 12 Bänden. Band 1.* Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Feyerabend, Paul (1983): *Wider den Methodenzwang.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981): *Kleine politische Schriften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kluge, Friedrich (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* Berlin: De Gruyter.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyman, William (1995): *Reading between the lines of your summary statement.* In: Pequent, Willo/Stover, Ellen (Hrsg.): *How to write a successful research grant application.* New York: Springer, 73–76.
- Merton, Robert K. (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur.* Berlin: De Gruyter.
- Popper, Karl (2005): *Logik der Forschung.* 11. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Puntel, Lorenzino Bruno (1969): *Analogie und Geschichtlichkeit – Philosophiegeschichtlich-kritischer Versuch über das Grundproblem der Metaphysik.* Freiburg: Herder.
- Schmidt, Bernhard/Weishaupt, Horst (2008): *Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs.* In: Tillmann, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008.* Opladen: Barbara Budrich, 113–138.
- Schütz, Alfred (1979): *Scegliere tra progetti di azione.* In: Izzo, Alberto (Hrsg.): *Saggi sociologici.* Torino, 67–96.
- Stegmüller, Wolfgang (1975): *Das Problem der Induktion – Humes Herausforderung und moderne Antworten.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Lexikon Pädagogik.* Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): *Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente.* In: Baecker, Dirk et al. (Hrsg.): *Theorie als Passion – Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 694–719.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2008): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008.* Opladen: Barbara Budrich.
- Wood, Fiona Q. (1997): *The peer review process.* Canberra.