

Tippelt, Rudolf

Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 171-187. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)



Quellenangabe/ Reference:

Tippelt, Rudolf: Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 171-187 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72769 - DOI: 10.25656/01:7276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72769>

<https://doi.org/10.25656/01:7276>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

<i>Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt</i> Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
Bereiche	
<i>Wolfgang Tietze</i> Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
<i>Hartmut Ditton</i> Qualitätssicherung in Schulen	36
<i>Olaf Köller</i> Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
<i>Thomas Olk/Karsten Speck</i> Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
<i>Philipp Gonon</i> Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
<i>Klaus Meisel</i> Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
<i>Lutz von Rosenstiel</i> Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
<i>Andrä Wolter/Christian Kerst</i> Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
<i>Bernhard Schmidt</i> Qualität der Lehre an Hochschulen	156
<i>Rudolf Tippelt</i> Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu
Prozessindikatoren am Beispiel der Schule 190

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens
(und Scheiterns) aus internationaler Sicht 210

Rudolf Tippelt

Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft

Forschungsevaluationen gibt es in verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft und es ist unbestritten, dass die Erziehungswissenschaft – wie andere akademische Fächer auch – permanent ihre Qualität und ihre spezifischen Forschungspotentiale legitimieren muss (vgl. Hornborstel/Keiner 2002). Allerdings muss schon einleitend darauf hingewiesen werden, dass sich Evaluationen von Disziplinen und fachlichen Bereichen an Hochschulen auf keinen Fall nur auf die Forschungsleistung beziehen können, denn gleichgewichtig sind die Lehrleistungen nach quantitativen und qualitativen Kriterien ebenfalls zu berücksichtigen (vgl. zu wichtigen Indikatoren in diesem Zusammenhang den Datenreport Erziehungswissenschaft der DGfE; z.B. Tillmann u.a. 2008; Tippelt 2004). Die folgende Darstellung konzentriert sich auf drei ausgewählte Bereiche:

- 1) Struktur- und Forschungsevaluationen des Faches an Hochschulstandorten analysieren die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und das wissenschaftliche Profil der Erziehungswissenschaft an einem Hochschulstandort (vgl. EWFT 2003a; Tippelt 2004, S.89ff), wobei zu konstatieren ist, dass bisherige Evaluationen der Erziehungswissenschaft auf äußerst verschiedene Bewertungskriterien zurückgegriffen haben (vgl. Böllert/Tippelt 2004). Auf der Basis bisheriger erziehungswissenschaftlicher Evaluierungen und durch das Reflektieren und Auswerten der dabei kumulierten Erfahrungen hat sich langsam, wenn nicht ein Konsens so doch eine Annäherung über verallgemeinerbare Bewertungskriterien in der scientific community herausgebildet.
- 2) Aus Forschungsevaluationen der außeruniversitären pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Institute – wie insbesondere der Einrichtungen der Wissenschaftsgemeinschaft Leibniz – haben sich im Anschluss an die jahrzehntelange Evaluationspraxis des Wissenschaftsrats begründete Bewertungskriterien und Standards entwickelt, die sowohl auf naturwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschungseinrichtungen in den letzten Jahren angewandt wurden. Im erziehungswissenschaftlichen Feld wurden beispielsweise das Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN, Kiel), das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE, Bonn), das Institut für Wissensmedien (IWM, Tübingen), aber auch das Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID, Trier) und GESIS (mit den Teileinrichtungen ZUMA, Mannheim, dem Zentralarchiv, Köln und dem Zentralinstitut für Information, Bonn) nach vergleich-

baren Qualitätskriterien beurteilt (vgl. WGL Leibniz-Gemeinschaft 2003). Auch andere Forschungseinrichtungen wie z.B. das Deutsche Jugendinstitut (DJI, München) oder das Institut für Qualitätssicherung und Bildungsstandards (IQB, Berlin) werden nach zwar spezifizierten aber doch vergleichbaren Qualitätskriterien evaluiert und eingeschätzt.

- 3) Im internationalen Bereich sind die von OECD-CERI durchgeführten „Reviews of Educational Research and Development“ in verschiedenen Ländern, wie Neuseeland, England, Dänemark, Mexiko, Schweiz hervorzuheben. Diese Forschungsevaluationen werden nur erstellt, wenn das jeweilige Land einen entsprechenden Auftrag formuliert. Die bisherigen Reviews wurden im OECD-Report „New Challenges for Educational Research“ (2003) sowie als separate Länderberichte (www.oecd.org/edu/rd.) publiziert.

1. Allgemeine Standards und Anforderungen

Zunächst muss gefragt werden, warum Forschungsevaluationen überhaupt notwendig sind?

Hierzu ist festzuhalten, dass Forschungsevaluationen eine permanente Qualitätssicherung und darüber hinaus auch die autonome Selbststeuerung von Arbeitseinheiten ermöglichen (vgl. Hanft 2003; Ditton 2002). Ohne eine solche Qualitätssicherung wäre die forschungsbezogene Selbststeuerung von Arbeitseinheiten gegenüber Geldgebern und fördernden öffentlichen Institutionen kaum legitimierbar. Forschungsevaluationen sind aber auch Mittel im Wettbewerb um knappe Ressourcen, und sie sind Steuerungsinstrumente, um Excellence und innovative Leistungen zu unterstützen. Es kann also nicht übersehen werden, dass die ökonomische Rationalität, d.h. eine rationale Vergabepraxis von meist öffentlichen Geldern, eine wichtige Ausgangsbedingung für Forschungsevaluationen darstellt. Die Budgetierung von Forschungseinrichtungen garantiert in kontrollierten, überprüfbaren Grenzen den freien Einsatz von knappen finanziellen Mitteln; gleichzeitig lassen sich Forschungssubventionen, Mittel für Projekte aus öffentlicher Hand nur dann legitimieren, wenn sie nach systematischen und klaren Qualitätskriterien vergeben werden (vgl. Schenker-Wicki 1996; McKinney 1999). Forschungsevaluationen dienen also der Steuerung von relativ autonomen gesellschaftlichen Funktionsbereichen, die sich kompetitiv bewähren müssen – dies können Forschungs- und Arbeitsbereiche an Universitäten und Hochschulen, aber auch externe Forschungsinstitutionen sowie Forschergruppen oder Graduiertenschulen beispielsweise im Kontext der Mittelvergabe der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder eines nationalen Fonds sein. Dabei sind unbedingt einige allgemeine Anforderungen einzuhalten:

Evaluationskommissionen müssen in ihren Entscheidungen unabhängig sein, d.h. die Experten, welche die externe Evaluation durchführen, dürfen nicht in einer zu großen Nähe zu den zu evaluierenden Arbeitseinheiten stehen. Evaluationen sind u.a. dem Gebot der Objektivität verpflichtet (vgl. Sanders 1999).

Forschungsevaluationen müssen aktuell sein und daher immer auch das letzte Berichtsjahr beinhalten. Sie sollten darüber hinaus beispielsweise durch die Erfassung der Entwicklungen der letzten fünf Jahre auch eine Trendbeschreibung implizieren, so dass die Kontinuität und die Dynamik der Forschungsleistungen besser eingeschätzt werden können. Evaluationen, die diese Norm der Aktualität verletzen sind nur sehr bedingt aussagekräftig, weil sich in Forschungseinheiten bereits innerhalb von zwei bis drei Jahren enorme inhaltliche und personelle Veränderungen ergeben können.

Wichtig ist selbstverständlich, dass die Validität der Informationen gewährleistet ist. Insbesondere die Informationen in Selbstreports über Drittmittel, über Geldgeber, über inhaltliche Forschungsprojekte, über das Ausmaß der Nachwuchsförderung, über Publikationsintensität etc. müssen valide sein, denn Forschungsunterlagen, die lückenhaft sind oder gar falsche Daten produzieren, sind für jegliche Forschungsevaluation irreführend und daher unbrauchbar.

Eine Herausforderung von Forschungsevaluationen ist es, die Differenzierung der Forschungsleistungen gerade in größeren Einrichtungen zu berücksichtigen, denn man muss den besonderen Departments oder Abteilungen und ihren jeweiligen Strukturen gerecht werden. Da es in Einzeleinrichtungen immer stärkere und schwächere Arbeitseinheiten und Abteilungen gibt, sind pauschale Evaluationsberichte zur Forschung von Gesamteinrichtungen ohne differenzierende Beschreibungen und Bewertungen wertlos. Keinesfalls müssen schwächer bewertete Abteilungen weniger Förderung erhalten, entsprechende Diagnosen können auch Anlass dafür sein, spezifische Empfehlungen zu formulieren, um bislang schwächere Einheiten zu stärken. Andererseits können entsprechende Informationen auch zur leistungsadäquaten Förderung verwendet werden. Die jeweiligen internen Empfehlungen folgen keinem Automatismus, sondern kompensierende oder belohnende Maßnahmen können nur durch die übergeordneten Entwicklungsziele und -strategien von Forschungseinrichtungen begründet werden.

Zur Fairness von Forschungsevaluationen, aber auch zur Objektivität gehört es, dass neben der intensiven Befragung der Institutsleitung auch wissenschaftliche Mitarbeiter, Beiräte, fördernde Einrichtungen oder auch unmittelbar kooperierende Partner aus Forschung und Praxis gehört werden und bei der Bewertung und der Ableitung von Empfehlungen mit einbezogen werden.

Die Evaluationspraxis verschiedener Forschungsgemeinschaften legt nahe, dass sich die Evaluierungsgruppen aus unabhängigen Gutachtern zusammensetzen, die jeweils die umfangreichen Unterlagen der zu beurteilenden Institutionen heranziehen. Diese Materialien werden meist nach einem systematischen Fragenkatalog von den zu begutachtenden Instituten bearbeitet, so dass eine interne „Selbstevaluation“, der von der unabhängigen Evaluationskommission durchgeführten Fremdevaluation vorausgeht. Der interne Selbstreport ist wesentliche Ausgangsbasis der Analyse und Bewertung der „peers“ (vgl. zur Fremdevaluierung Reissert/Carstensen 1998). Im Selbstreport (vgl. Daniel 1988; Wesseler 1999) werden Aspekte der wissenschaftlichen Qualität, der Produktivität, des Drittmittelvolumens, Formen der Nachwuchsförderung, des praktischen Transfers und der praktischen Relevanz sowie die forschungsstrategische Entwicklungsplanung auf der Basis überprüfbarer Daten gesichtet.

Außerdem werden ein- bis zweitägige Vorortbesuche der Einrichtungen organisiert, bei denen nach festen Regeln Gespräche mit Institutsleitungen, Nachwuchswissenschaftlern und Kooperationspartnern, vor allem auch mit den jeweils benachbarten Hochschulen geführt werden (ähnlich dem Evaluationsverfahren des Wissenschaftsrats, der Universitäten oder der Leibniz-Gemeinschaft, vgl. Speck-Hamdan/Tippelt 2001, S. 156f.).

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Freiräume für die Gespräche im Evaluierungsverfahren aber auch standardisierte Regeln ein solides wie auch faires Urteil über die Forschungsleistung von Forschungseinrichtungen ermöglichen. Forschungsevaluierungen sind einerseits deskriptiv, andererseits beinhalten sie immer auch substantielle Empfehlungen für die künftige Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Einrichtung.

2. Forschungsevaluationen der Erziehungswissenschaft im Hochschulkontext

Allgemein ist festzuhalten, dass Forschungsevaluationen sowohl das innovative Potential der zu evaluierenden Einrichtungen, die Originalität der Fragestellungen und der methodischen Erarbeitung, das Gewicht der Forschungsarbeiten zur Weiterentwicklung eines Forschungsfeldes, aber auch den scientific und public impact von Forschungseinheiten bewertet (vgl. Boffo u.a. 1999; Fries 2003; Gogolin u.a. 2005).

Pluralität methodologischer Zugangsweisen: Es muss selbstverständlich sein, dass Forschungsevaluationen einen allgemeinen und weiten Forschungsbegriff für sich in Anspruch nehmen, denn Forschung darf auf keine spezifische methodische Vorgehensweise eingeschränkt werden, d.h. Feldstudien, Einzelfallanalysen, die Begleitevaluation von Entwicklungsprojekten, experimentelle Forschung etc. haben prinzipiell eine vergleichbare Bedeutung im Kontext von Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft. Notwendig allerdings ist bei jeder forschungsmethodischen Strategie die Orientierung an Validität, Reliabilität und Objektivität der Forschung. Insbesondere müssen Forschungsergebnisse nachvollziehbar und nachprüfbar sein und die Ergebnisse müssen in gut zugänglichen, angesehenen, teilweise auch peer-reviewten und internationalen Zeitschriften und Buchbeiträgen veröffentlicht werden.

Strategisches Wissensmanagement: Erziehungswissenschaftliche Forschung ist mit der Dissemination von Ergebnissen verbunden, so dass sie an Wert gewinnt, wenn die Öffentlichkeit und insbesondere pädagogische Praxisfelder oder auch bildungspolitische Entscheidungsbereiche auf entsprechende Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung eingehen können. Auch dieser Wissenstransfer im Zusammenhang von Bildungs- und Wissensmanagement, die Fähigkeit zur Kommunikation von Forschungsergebnissen, von Speicherungsformen und Transferpotentialen sind wichtige Kriterien für die Evaluation und die Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung (und Lehre). Wissensmanagement und insbesondere Wissenstransfer richtet sich auf die Weitergabe und Kooperation mit der Scientific Community, der Politik und der Praxis, insofern handelt es sich um den „public impact“ als ein zusätzliches Qualitätskriterium.

Kontinuität und Kohärenz: Eine Forschungseinheit muss ihre Arbeitsschwerpunkte, ihre zentralen Aufgaben und auch den Wandel ihres Auftrags erläutern können. Sofern erziehungswissenschaftliche Institute bereits in der Vergangenheit nach klaren und systematischen Kriterien evaluiert wurden oder beispielsweise bei Leibniz-Instituten bereits Evaluationen durch den Wissenschaftsrat erfolgt sind, kann aufgezeigt werden, wie auf die Empfehlungen einer vorausgehenden Evaluation eingegangen wurde und inwieweit eine Umsetzung von Empfehlungen tatsächlich erfolgt ist. Die nationale und internationale Bedeutung des Forschungsprogramms, aber auch einzelner Mitglieder von Forschungseinheiten gilt es genauso zu erfassen, wie das Entwicklungspotential des Forschungsfeldes selbst. Dabei geht es sowohl um die Kohärenz als auch die Kumulation der Forschungsarbeiten, denn es muss in einer heute hochdifferenzierten Forschungslandschaft ein Fokus deutlich erkennbar sein.

Originalität, Innovation und internationale Kooperation: Selbstverständlich wird von den Experten einer Evaluation auch die Originalität von Ansätzen und Fragestellungen im jeweiligen Forschungsfeld beurteilt. In pädagogischen Forschungsbereichen mag dies nicht immer leicht konsensuell feststellbar sein, weil verschiedene theoretische und methodische Strömungen konkurrieren, aber es gibt doch anerkannte operationalisierbare nationale und internationale Indikatoren, die über die Bedeutung eines Forschungsansatzes und einer -einheit Aufschluss geben: Höhe und Zusammensetzung von Drittmitteln, Mitgliedschaft in Herausgebergremien von angesehenen wissenschaftlichen Zeitschriften, DFG-Gutachtertätigkeit, Gutachtertätigkeit für internationale Forschungsorganisationen, herausragende Funktionen im Wissenschaftssystem sowie die Präsenz bei internationalen und nationalen Kongressen und Konferenzen sind nur einige Indikatoren, die doch klar benannt und eingeschätzt werden können. Allerdings sollte bei der Bewertung internationaler Kontakte und Aktivitäten die gesamte Breite möglicher internationaler Kontakte und Kooperationen berücksichtigt werden und ein „bias“ sollte vermieden werden, denn sowohl Kooperationen mit anglo-amerikanischen wie mit spanischen, französischen, chinesischen etc. Partnern haben gegebenenfalls hohen internationalen Wert. Sicher aber ist, dass die internationale Sichtbarkeit und Vernetzung von Arbeitseinheiten im Prozess der Globalisierung kontinuierlich an Bedeutung gewinnen.

Nachwuchsförderung: Das wichtigste Instrument für die langfristige Sicherstellung eines Forschungsbereichs oder auch einer Disziplin, ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Besonders in den formativen Perioden der Entwicklung des Potentials von Wissenschaftlern werden Normen, Werte und Wissen aufgebaut, die es im weiteren Verlauf der je individuellen wissenschaftlichen Entfaltung ermöglichen in der internationalen scientific community anerkannt zu werden. Es ist zu konstatieren, dass es im Bereich der Erziehungswissenschaft Defizite bei der Nachwuchsförderung gibt und dass die Erziehungswissenschaft immer wieder darauf angewiesen ist, aus anderen Disziplinen Experten in die eigenen Forschungsbereiche zu integrieren. Dies hat einerseits sinnvoll zur interdisziplinären Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen beigetragen, ist andererseits gleichzeitig aber auch ein Problem mangelnder kontinuierlicher Qualifizierung von Nachwuchskräften. Es darf nicht übersehen werden, dass sich bei Probleme-

men der Nachwuchsförderung implizit und explizit auch Schwierigkeiten und strukturelle Probleme der jeweiligen Disziplin zeigen. Wenn andere Fächer beispielsweise günstigere und bessere quantitative Relationen zwischen Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern haben als die Erziehungswissenschaft (vgl. Tippelt/Rauschenbach/Weishaupt 2004) wirkt sich dies auf die Möglichkeiten der Nachwuchsförderung aus. Sicher sind die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen, der Habilitationen, der Diplome und Magister wichtige Indikatoren für die Leistungsfähigkeit einer Forschungseinrichtung bzw. -einheit. Zusätzlich können Graduiertenkollegs, Sommerschulen, nationale und internationale Workshops, Kolloquien oder auch Kongresse Nachwuchskräfte gezielt motivieren und integrieren. Dies prägt die fördernden Aktivitäten von fach- oder disziplinbezogenen Forschungsgesellschaften – wie z.B. die DGfE – wesentlich.

Besonders wichtig dürfte es sein, auch kooperativ und in kleinen Gruppen zu publizieren. Senior scientists können ihre Erfahrungen einbringen, junior scientists überzeugen häufig durch ihren Enthusiasmus und ihre hohe Motivation und die Bereitschaft zur Innovation. Zu bewerten sind die Möglichkeiten, Gastaufenthalte an internationalen Einrichtungen oder an Einrichtungen im Ausland durchzuführen; wichtig sind die ausländischen Stipendiaten und ausländischen Wissenschaftler in der eigenen Forschungseinheit. EU-Projekte haben auch bei der Nachwuchsförderung eine wachsende Bedeutung.

Ohne die historische und theoretische Dimension der Erziehungswissenschaft zu vernachlässigen, dürften im jetzigen Stadium der Entwicklung der Disziplin gezielte Methodenkurse – sowohl der quantitativen wie auch der qualitativen empirischen Fundierung – von allergrößter Bedeutung sein. Die solide und gleichzeitig innovative Nutzung von Methodenkompetenzen sichert den Nachwuchskräften eine gewisse Flexibilität bei der Bearbeitung von wissenschaftlichen Themen und damit zugleich Mobilität beim Zugang zu wissenschaftlichen Einrichtungen.

An dieser Stelle ist erneut zu betonen, dass erziehungswissenschaftliche Evaluationen an Hochschulen nicht nur die Forschungsleistungen einer Einrichtung bewerten, sondern immer auch Lehrevaluationen (vgl. Schmidt/Tippelt 2004) und Strukturrevaluationen (vgl. Böllert/Tippelt 2004; EWFT 2003a) beinhalten. Insofern sind Forschungsevaluationen nur ein Teil der Qualitätssicherung an Hochschulen (Hochschulrektorenkonferenz 2003) – freilich kann mit guten Gründen die Position vertreten werden, dass gute Forschungsleistungen eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für exzellente Lehrleistungen – insbesondere im Master- und Graduiertenbereich – darstellen.

3. Evaluation von außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Als exemplarisches Beispiel von außeruniversitären Forschungsevaluationen werden die in verschiedener Hinsicht modellhaften Forschungsevaluationen der Leibniz-Gemeinschaft dargestellt (zu berücksichtigen sind jeweils spezifisch auch das Max-Planck-

Institut für Bildungsforschung, das Deutsche Jugendinstitut, das Bundesinstitut für Berufsbildung, Einrichtungen der Helmholtz- oder Fraunhofer-Gesellschaft u.a.). Bedeutungsvoll sind bis zum Jahr 2007 die Ergebnisse des Evaluationsausschusses der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der mindestens alle sieben Jahre auf der Grundlage von strengen und unabhängigen Gutachten überprüft, ob beispielsweise die Einrichtungen der in der Leibniz-Gemeinschaft zusammengeschlossenen über 80 wissenschaftlichen Einrichtungen weiterhin die Förder Voraussetzungen erfüllen (vgl. WGL Leibniz-Gemeinschaft 2003). Früher legte die BLK ihren Entscheidungen Stellungnahmen des Wissenschaftsrates zugrunde, aber seit 2003 stützt sich der Ausschuss „Forschungsförderung“ der BLK in der Regel auf Stellungnahmen des Senats der Leibniz-Gemeinschaft, der seinerseits einen Senatsausschuss „Evaluierung“ eingesetzt hat, um entsprechende Forschungsevaluationen durchzuführen. Auch wenn die Aufgaben der BLK aufgrund der veränderten Föderalismusregelungen künftig von anderen Institutionen bearbeitet werden, so bleibt doch die Notwendigkeit einer finalen Entscheidung über Förderempfehlungen auch künftig bestehen.

In der Wissenschaftsgemeinschaft Leibniz befinden sich ca. 80 wissenschaftliche Einrichtungen aus den Bereichen der Ökonomie, Medizin, Jurisprudenz, Naturwissenschaft, Sozial- und Geisteswissenschaft und auch vier explizit erziehungswissenschaftliche Einrichtungen, die nach den gleichen Kriterien evaluiert werden wie die Einrichtungen aus den anderen wissenschaftlichen Disziplinbereichen (siehe oben): das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn (DIE), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF), das Institut für Wissensmedien in Tübingen (IWM). Zu nennen wäre auch die Gesellschaft sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen in Mannheim und Bonn (GESIS), die in vielfältiger Weise auch pädagogische Forschungsprojekte berät und unterstützt, sowie das Zentrum für psychologische Information und Dokumentation (ZPID) in Trier, das u.a. ein breites Arsenal psychologisch und pädagogisch relevanter Tests bearbeitet und für Nutzer bereitstellt.

Diesen Instituten ist eine permanente interne Evaluation auferlegt (Audit alle zwei Jahre) und ein wissenschaftlicher Beirat – eine Empfehlung des Wissenschaftsrats – soll permanent die wissenschaftliche Arbeit der Einrichtungen kritisch beraten.

Die alle sieben Jahre sich wiederholende externe Evaluation findet jeweils unter Mitwirkung unabhängiger Gutachter durch nationale und internationale wissenschaftliche Experten statt, die ihrerseits einen Evaluationsbericht mit Bewertung und mit Empfehlungen erarbeiten. Diese Empfehlungen und Bewertungen werden immer in einer unabhängigen Abschlussbesprechung abgestimmt, dann dem Senatsausschuss „Evaluation“ der WGL vorgelegt, im Senat beraten und abgestimmt und dann der BLK (so bis in das Jahr 2008) sowie den betroffenen Landesministerien vorgelegt (vgl. Wissenschaftsgemeinschaft GW Leibniz 2003). Der siebenjährige Evaluationszyklus hat sich bewährt, weil man den Instituten Gelegenheit geben muss, Empfehlungen sinnvoll und nachhaltig umzusetzen. Lediglich bei Sichtung problematischer Entwicklungen wird von diesem 7-Jahresrhythmus abgegangen und es können dann kurzfristige Zwischenevaluationen vereinbart werden.

Speziell für Institutionen der Leibniz-Gemeinschaft gilt es zu klären, in welchem Verhältnis außeruniversitäre und universitäre Forschung stehen und es gilt die Frage zu beantworten, ob Arbeiten, die in außeruniversitären Einrichtungen durchgeführt werden, von Universitäten ebenfalls leistbar wären (sogenanntes „Alleinstellungsmerkmal“). Auf die Kooperation und Vernetzung mit universitären Forschungseinrichtungen wird explizit eingegangen.

Strukturmerkmale von Forschungseinrichtungen

Zur Bewertung und zur Einordnung von Forschungsleistungen ist die Kenntnis des organisatorischen Aufbaus einer Institution, also ein Organigramm unabdingbar und es gilt in außeruniversitären Einrichtungen auch das Verhältnis von Forschung und den ebenfalls als wichtig zu betrachtenden Serviceleistungen zu beurteilen. Es wäre unfair eine Einrichtung mit relevanten Serviceeinrichtungen ausschließlich nach „harten“ Indikatoren der Forschung (Drittmittel, internationalen Publikationen etc.) zu beurteilen. Serviceleistungen oder die sogenannten Querschnittsaufgaben an Hochschulen sind eigenständig zu berücksichtigen. Zu den Strukturmerkmalen gehören die Maßnahmen eines regelmäßigen Qualitätsmanagements (z.B. gezielte Zwischenevaluationen, Zielvereinbarungen mit Mitarbeitern und insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs etc.), die tatsächliche und kontinuierliche Kooperation mit einem aktiven wissenschaftlichen Beirat und im Falle von Leibniz-Einrichtungen mit starken wissenschaftsbasierten Dienstleistungen für Praxis und Politik auch einem Nutzerbeirat. Eigens zu erwähnen ist die in allen Forschungseinrichtungen wichtige Norm der Gleichstellung von Männern und Frauen bei den Forschungs- und Führungspositionen.

Mittelausstattung und Mittelverwaltung

Grundsätzlich bedarf es einer guten und genauen Übersicht über Personal-, Sach- und Investitionsmittel, auch die räumliche Ausstattung ist zu dokumentieren und insbesondere müssen räumliche Engpässe bei den abschließenden Empfehlungen explizit behandelt werden. In Institutionen (dies gilt analog auch für pädagogische Hochschuleinrichtungen), die nicht hinreichend über personelle und sachliche Infrastruktur verfügen, kann nur die Einwerbung von Drittmitteln eine kontinuierliche Forschungstätigkeit sichern. Allerdings ist dies gerade unter solchen Bedingungen besonders schwierig. Bei der Einwerbung von Drittmitteln ist zu berücksichtigen, dass Nachwuchskräfte hier eine besondere Förderung erfahren können, was zusätzlich positiv zu bewerten ist. Jede Forschungseinrichtung ist gut beraten, einerseits kompetitiv bei der DFG oder anderen forschungsfördernden Institutionen Mittel einzuwerben; aber zur Förderung spezifischer und manchmal nur in komplexen Vernetzungen durchzuführender Projekte auch internationale Mittel, Bundes-, Landes-, Stiftungsmittel und auch Mittel der privaten Wirtschaft zu akquirieren. Ein besonderes Gewicht dürften zukünftig die nur in internationalen Kooperationen und Vernetzungen einzuwerbenden EU-Mittel erlangen.

Es gehört zum „hidden curriculum“ der Drittmittelinwerbung, dass kompetitiv eingeworbene Mittel (insbesondere der peer-reviewten DFG) immer ein bestimmtes Niveau der Forschung signalisieren und daher das Image der Einrichtung positiv prägen. Allerdings lassen sich selbstverständlich auch mit den anderen Mitteln aus Bundes- oder Landesetats, aber auch den bereits genannten privaten Mitteln der Wirtschaft sehr interessante Forschungsfragen, manchmal auch in einem breiten Umfang über längere Zeiträume, bearbeiten.

Personal

Die Rekrutierung von wissenschaftlichem Personal, von Professuren aber auch von leitenden Personal in Forschungseinrichtungen muss dem Leistungsprinzip unterworfen sein. Nur eine internationale und bundesweite Rekrutierung des leitenden wissenschaftlichen Personals ist akzeptabel. Die Rufe an Hochschulen und an etablierte Forschungseinrichtungen sowie der Übergang von Habilitierten und Privatdozenten in Professuren sind ebenfalls wichtige Indikatoren für hervorragende wissenschaftliche Leistungen und eine anzustrebende nationale und internationale Sichtbarkeit. Generell ist auf die Altersstruktur zu achten, denn nur wenn wissenschaftlicher Nachwuchs in hinreichender Anzahl vorhanden ist, ist auch eine gezielte Nachwuchsförderung und damit die forschungsorientierte Weiterentwicklung eines Arbeitsgebiets möglich. In diesem Zusammenhang waren vor allem die Evaluationen der 90er Jahre bestrebt, den Anteil von flexiblen Stellen zu Lasten von lebenszeitlichen Stellen zu verändern, damit einerseits durch Rotation das Innovationspotential von Forschungseinrichtungen gestärkt wird und andererseits der jüngere wissenschaftliche Nachwuchs kontinuierlich eine Beschäftigungs- und Entwicklungschance erhalten kann. Die Relation von flexiblen und festen Stellen haben sich entsprechend deutlich verändert.

Positive Wirkungen zeigen auch Personalentwicklungskonzepte, d.h. die bedarfsgerechte Fortbildung – auch unabhängig von der Nachwuchsförderung – von technischem Personal, wissenschaftlichem Personal und den Sekretariaten.

Arbeitsergebnisse: Forschung und Entwicklung, Service

Die Produktivität erziehungswissenschaftlicher Forschung spiegelt sich in der Anzahl und der Qualität wissenschaftlicher Publikationen. Bei der Qualitätsbeurteilung ist eine Forschungsevaluierung auf einfache Sachverhalte angewiesen: Sind die Publikationen in renommierten, einflussreichen oder auch peer-reviewten Zeitschriften erfolgt, ist die Internationalität der Publikationstätigkeit gesichert. Gleichzeitig wäre es falsch, bei Forschungsevaluationen ausschließlich diese Form der Publikation zu berücksichtigen, denn wenn man den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Politik, die pädagogische Praxis und die Beratung ernst nimmt, sind auch praxisbezogene Zeitschriften, die stärker von Praktikern oder Planern gelesen werden, bei Forschungseva-

lationen zu berücksichtigen. Es darf nicht das Ziel von Forschung sein, ein träges Wissen in dem Sinne zu erzeugen, dass dieses Wissen nur einer eher kleinen scientific community vorbehalten bleibt. Insofern ist auch hier eine Diversifizierung der Publikationsstrategie von Vorteil. Dennoch ist es zutreffend, dass es häufig vor allem die nationalen und internationalen peer-reviewten journals sind, an denen die Qualität von Publikationsleistungen eingeschätzt wird.

Für die Erziehungswissenschaft gilt darüber hinaus – wie für zahlreiche Sozial- und Geisteswissenschaften – noch immer die Tatsache, dass Monographien, insbesondere bei angesehenen Verlagen, eine hohe Bedeutung zuzusprechen ist, während Monographien im Eigenverlag oder im engen regionalen Kontext häufig als Publikationen mit geringerer Qualität interpretiert werden. Man kann Publikationstätigkeit auch als eine Form der Öffentlichkeitsarbeit ansehen: Zielgruppen hierbei sind sowohl die wissenschaftliche, die politische wie die praktische Öffentlichkeit. Publikationen in diesen drei sehr unterschiedlichen Bereichen, die häufig eine unterschiedliche Form der Präsentation und sogar der sprachlichen Darstellung erfordern, müssen also differenziert beurteilt werden. Online-Publikationen (free access) werden künftig zunehmend beachtet werden, aber derzeit wird deren Bedeutung bei Forschungsevaluationen noch zurückhaltend gewichtet.

Sofern es sich um Serviceeinrichtungen handelt, müssen unbedingt Nutzerstatistiken und Einnahmen aus Serviceleistungen in die Beurteilung von Leistungen einer Einrichtung eingehen.

Sicher ist auch der „public impact“ von Abteilungen oder auch von Einzelpersonen zu prüfen, d.h. es geht in Forschungsevaluationen ein, ob einflussreiche externe Veranstaltungen oder Kongresse organisiert und geleitet wurden, ob wichtige Vorträge national und international gehalten, ob wichtige wissenschaftliche Ämter und Funktionen bekleidet werden oder auch Auszeichnungen und Ehrungen erfolgt sind. Diese Aspekte werden als eher weiche Indikatoren definiert.

4. OECD-reviews – Länderberichte des Centers of Educational Research and Innovation (CERI, Paris)

OECD/CERI hat in den letzten Jahren auf Anforderung von New Zealand, Denmark, Mexico, United Kingdom und Switzerland Evaluationen durchgeführt, „to review the extent to which the educational R&D system within a country is contributing effectively to the creation, collation and distribution of a knowledge base on which practitioners and policy-makers can draw. The aim of this reviews is broader than that of an educational R&D review exclusively focused on the quality of the research delivered. The focus of this reviews is on the evaluation of the contribution of educational R&D to the knowledge base of education in the emerging learning society, to improve both the process of decision-making at policy level and educational practices“ (OECD/CERI 2006, S. 4).

Analytischer Prozess

Die analytische Herangehensweise dieser internationalen Forschungsevaluationen basiert auf aktuellen Arbeiten von OECD/CERI zu Formen des Wissensmanagements und seiner Anwendung auf Erziehungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung (OECD/CERI, 2003; 2004a). Drei der zunächst durchgeführten reviews wendeten instrumentell ein Evaluationsdesign an, das im Kontext der Evaluation des dänischen erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungssystems entstanden war (OECD/CERICERI, 2004b). Das Evaluationsteam für die Schweiz schloss an das Evaluationsdesign unmittelbar an, berücksichtigte aber die Kritik und die Anregungen, die an den zurückliegenden Forschungsevaluationen von OECD/CERI formuliert wurden (vgl. Schuller u.a. 2006), und nahm die immer notwendigen regionalen und nationalen Anpassungen und Adjustierungen an die besondere Situation eines Landes (z.B. der Schweiz) vor. Es entstand ein restrukturiertes analytisches Instrument, das der besonderen Situation der Schweiz besser angemessen war als die zurückliegenden Evaluationsdimensionen (vgl. OECD/CERI 2006). In einem nach der Evaluation durchgeführten internationalen OECD/CERI Seminar 2007 in Bern wurden die neuen analytischen Dimensionen und Indikatoren zur Evaluation von Forschung und Entwicklung international vergleichend diskutiert und es wurde noch einmal der breitere Kontext, in dem diese besonderen Länderberichte entstehen, von einer internationalen Expertengruppe reflektiert. Die wichtigsten Ziele wurden dabei festgehalten: Prüfung des Beitrags von Bildungsforschung und -entwicklung für eine evidenzbasierte Bildungspolitik, für eine Verbesserung der pädagogischen Praxis und für die Weiterentwicklung der theoretischen Wissensbasis in den Bereichen Bildung, Erziehung und lebenslanges Lernen.

Exemplarisch soll kurz der Evaluationsablauf am Beispiel der Schweiz dargestellt werden: Der nationale Vertragspartner, in diesem Fall "Swiss Council for Educational Research (CORECHED)", beauftragte das „Swiss Coordination Centre for Research in Education (SKBF)“ das gesamte Programm zu planen und insbesondere einen „Country Background Report“ (vgl. Denzler-Schircks, 2006) auszuarbeiten, welcher der unabhängigen internationalen Kommission (A. Pollard von der Universität London, M. van der Wende von der Universität Twente und der Freien Universität Amsterdam, R. Tippelt von der LMU München und F. Pedro von CERI) zur Orientierung dienen sollte. S. Wolter von der Universität Bern und SKBF Director agierte als nationaler Koordinator.

„This background report provided a good deal of information on the management and steering of knowledge in education, the organisation and production of such knowledge, and its applications and outcomes in Switzerland. As a result, the reviewers were able to better prepare themselves to understand and analyse the Swiss system. At the same time, this background report was widely circulated in Switzerland and most of the people interviewed, if not all, had the chance to familiarise themselves with it, supplement the data provided in it and respond to its main conclusions.“ (OECD/CERI 2006, S. 5)

Auch im Rückblick der Erstellung des Länderberichts wird man sagen können, dass die Inhalte, Aktualität und Qualität dieses Hintergrundberichts für die Durchführung

eines Länderberichts von großer Bedeutung ist. Dieser Bericht sensibilisiert – ähnlich den in anderen Kontexten entstehenden Selbstreports – ein internationales review-team für Stärken und Schwächen der zu analysierenden Forschungs- und Entwicklungslandschaft in einem Land – entsprechend aufmerksam und sensibel wird eine nationale scientific community darauf reagieren. Zu keiner Zeit geht es bei diesen reviews um die Evaluierung einzelner Institutionen oder Disziplinen, immer richtet sich der Blick auf die Leistung des gesamten Forschungssystems im Kontext von Bildung, Erziehung und Lernen (grundsätzlich siehe Keiner 2005; Keiner/Schriewer 2000).

Neben dem „background report“ sind es vor allem die Informationen und Interpretationen der Akteure in einem Forschungs- und Entwicklungssystem, die während eines fünftägigen Aufenthalts im Land von den internationalen Experten interviewt werden können. In zahlreichen Interviews mit Akteuren aus den (1) Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen, (2) verschiedenen Bundesämtern und statistischen Ämtern, (3) relevanten Wissenschafts- und Berufsorganisationen, (4) der nationalen Forschungsgesellschaft, (5) der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und einschlägiger Ministerien, (6) der Rektorenkonferenz und (7) in spezifischen Gesprächen mit Studierenden und Wissenschaftlern an mehreren Standorten versuchte sich die internationale Expertengruppe ein unabhängiges Bild zu machen (vgl. Tippelt 2007).

Um die Einschätzungen zur Qualität, zu den Stärken und den Schwächen eines nationalen Forschungs- und Entwicklungssystems zu präzisieren, sind Definitionen für Grundlagenforschung, angewandter Forschung und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungsarbeit notwendig. Im Schweiz-review wurden folgende Definitionen zu Grunde gelegt:

„*Research* is defined as the process of knowledge creation that conforms to the agreed scholarly standards intended to warrant its validity and trustworthiness. In this report, *basic research* is differentiated from *applied research*. The former is driven by curiosity and an inherent interest in a phenomenon or problem, while the latter is consciously designed to solve a problem in policy or practice. In both cases, the process of knowledge creation is carried out within the framework of a theory, which might be either validated or challenged by new research. *Development* is defined as any form of knowledge creation designed to improve practice. Thus, the main purpose of development is to facilitate change in a particular context. A number of educational developments are teacher-lead activities and consist of *enquiry-based activities* that take place within schemes for the professional development of teachers“ (OECD/CERI 2006, S. 5).

Die Grundannahme eines Länderberichts von OECD/CERI besteht darin, dass ein erziehungswissenschaftliches Forschungssystem relevantes Wissen herausarbeitet, organisiert und disseminiert, das geeignet ist Veränderungen des Bildungs- und Erziehungssystems frühzeitig zu erkennen, damit auf der Basis empirischer und theoretischer Erkenntnis Steuerungs- und Orientierungsprozesse für das politische und das praktische Handeln eingeleitet und begründet werden können.

Die Teilnahme eines Landes am OECD-review impliziert eine Reihe von grundlegenden (auch normativen) Prinzipien der politischen Steuerung und des rationalen

Planens: eine partizipative Demokratie, eine kritische Öffentlichkeit und Offenheit für kritische Debatten, das Bewusstsein für regionale und kulturelle Unterschiede und Diversität, die Anerkennung von demokratischen Rechten und Pflichten von Bürgern, die Transparenz der Vergabe von finanziellen Mitteln aus öffentlichen Haushalten und insbesondere der Konsens darüber, dass Bildung und Erziehung der personalen Entwicklung jedes einzelnen, der sozialen und kulturellen Inklusion und der ökonomischen Sicherheit dient.

Vor dem Hintergrund solcher Ziele erscheinen nach der oben erwähnten intensiven Diskussion und Auseinandersetzung mit den bereits abgeschlossenen Länderberichten (vgl. Schuller u.a. 2006) sowie nach der ebenfalls erwähnten internationalen Konferenz von CERI in Bern 2007 sechs Untersuchungsbereiche (generic template) sinnvoll, um die Bildungs- und Erziehungsforschung unter der Vorgabe qualitativer Verbesserungen zu analysieren und auch vergleichend zu verstehen: Rahmenbedingungen (contextual issues), strategisches Bewusstsein (strategic awareness), Grundlagenforschung (basic research), angewandte Forschung (applied research), Entwicklung und professionelle Erkundung (development and professional enquiry), systemspezifische Themen (systemic issues). Um die konkreten Anliegen eines Reviews zu verdeutlichen, werden im folgenden die diesen Untersuchungsbereichen zugeordneten Leitfragen benannt (vgl. OECD/CERI 2006, S. 7ff.):

Contextual issues

- What is the political, economic, social and cultural context of the country?
- What are the country's aspirations and strategies for development?
- What is the nature of the country's existing educational R&D?
- What are the major contemporary challenges to the country's educational R&D?

Strategic awareness

- What is the extent and quality of the country's current knowledge about its own educational system?
- What provision is there for the accumulation and organisation of existing educational knowledge (basic, applied and developmental) in the country?
- How committed are the country's key stakeholders to the introduction of a national system for managing the production and use of educational evidence and knowledge?
- Does the country have a national policy or strategy for educational R&D, with a clear definition of what counts as basic and applied research and what counts as forms of development by practitioners and others?
- Basic research
- Does the country have appropriate provisions and incentives for the production of high quality and innovative basic research?

Applied research

- Does the country have appropriate provisions and incentives for the production of high quality and relevant applied research?
- How are researchers, policy-makers, practitioners and other appropriate stakeholders in the country engaged in the identification, development, application and evaluation of national priorities for applied research and for development?
- Development and professional enquiry
- Does the country have appropriate provisions and incentives for the production of high quality and relevant development work, professional enquiry and improvement, and how is it embedded in the provision for the education and training of practitioners?

Systemic issues

- How are the country's various research and development activities distributed, networked and coordinated nationally?
- How is the country's research and development work linked to appropriate international networks, centres and activities?
- What quality assurance and accountability procedures are in place for the country's educational research and development?
- What provision is there for the communication and dissemination of research findings to the country's stakeholders, including the general public, and how effective is this knowledge transformation and transfer?
- Is there adequate capacity building to sustain the country's complementary forms of educational research and development?

Mit diesem „generic template“ kann einem Teil der zu Recht gegenüber den ersten Länderberichten geäußerten kritischen Aspekten begegnet werden (vgl. Schuller, u.a. 2006; auch OECD/Mexico International conference 2006). Dem zurückliegenden ‚generic template‘ wurde vorgehalten, dass folgendes unzureichend sei:

- „The criticism included suggestions that the generic template;
- Offered a single model, with the implication that this represents ‚best practice‘ for all countries – thus contributing to international homogeneity;
- Was over-determined by the OECD's emphasis on economic priorities and concern for technical efficiency in markets, and did not relate education knowledge production and its application to democratic and other political contexts;
- Assumed that the existence of shared aims, values and commitment to education was an applied ‚consumer-led‘ discipline rather than reflecting a ‚curiosity-led‘ interest;
- Was not contextualised in relation to any particular country or its educational research – for instance, concerning the working conditions and or the motivations of researchers“ (OECD/CERI 2006, S. 6).

Das Untersuchungsdesign der neuen Länderberichte, die die Qualität von erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungssystemen verbessern sollen, fordert eine Kultur des Forschungsmanagements, die effektive und demokratische Bildungspolitik unterstützt und die Forschungskommunikation zwischen Wissenschaft einerseits und Politik und Praxis andererseits fördert. Eine innovative, kreative Grundlagenforschung ist dabei notwendig, allerdings wird auch an die Verantwortung der Bildungsforschung appelliert, an der Lösung von aktuellen Problemen im Bildungs- und Erziehungssystem dadurch mitzuwirken, dass eine evidenzbasierte Bildungs- und Erziehungsplanung durch die Erarbeitung belastbarer empirischer Erkenntnisse unterstützt wird und sich Bildungs- und Erziehungsforscher aktiv in den Prozess der Wissenskommunikation und des Wissenstransfers einmischen. Freilich impliziert diese Forderung an die Erziehungswissenschaft korrespondierende Forderungen an die Politik: Interesse an freier und offener Forschungskommunikation, Finanzierung von Projekten und aktives Reagieren auch auf kritische Ergebnisse der Bildungs- und Erziehungsforschung.

5. Zur Konstruktion von Qualitätsstandards als Kriterien für exzellente Forschung

Wenn man abschließend noch einmal die wichtigsten Kriterien für eine exzellente Forschungsleistung von erziehungswissenschaftlichen Arbeitseinheiten resümiert, wird man formal festhalten, dass das Drittmittelvolumen (insbesondere hierbei auch die kompetitiv eingeworbenen Mittel), die Publikationsintensität (insbesondere der Anteil auch in renommierten oder peer-reviewten Zeitschriften), die internationale Präsenz, die Nachwuchsförderung (hier insbesondere die Anzahl und Dauer von Qualifizierungsleistungen), die internationale Vernetzung einer Forschungseinheit wie auch der Wissenstransfer in Bereiche der Politik und der Praxis wichtige Kriterien erziehungswissenschaftlich exzellenter Forschung sind. Diesen Standards und Kriterien stellen sich die erziehungswissenschaftlichen Institute, die in der Leibniz-Gemeinschaft vertreten sind, diese Standards haben aber auch ihre Berechtigung zur Beurteilung erziehungswissenschaftlicher Forschung in universitären Einrichtungen.

Allerdings muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass universitäre Einrichtungen auch der Lehre verpflichtet sind und es ist explizit zu betonen, dass auch die Lehre Qualitätsstandards entsprechen soll (vgl. Schmidt/Tippelt 2005). Insofern ist jede erziehungswissenschaftliche Evaluation, die entweder die Lehre oder die Forschung einseitig berücksichtigt, im Hochschulkontext nicht hinreichend. Eindeutig müssen Belastungs- und Zeitfaktoren in Bewertungen einbezogen werden, denn wenn lediglich idealtypische Qualitätserwartungen an Lehre und Forschung herangetragen werden ohne deren Kontext- und Realisierungsbedingungen fair zu prüfen und zu reflektieren, dürfte dies nachvollziehbare Abwehrhaltungen der evaluierten Einrichtungen zur Folge haben.

Die Dreiteilung von Evaluationsprogrammen in der Erziehungswissenschaft, in Struktur-, Lehr- und Forschungsevaluation hat sich bereits durchgesetzt. Sicher werden alle Formen dieser Evaluationen, insbesondere aber auch die hier speziell behandelten

Forschungsevaluationen nur zu wirklichem Feedback führen, wenn Konsequenzen zur Verbesserung der Prozessqualität erziehungswissenschaftlicher Forschung in den jeweiligen Arbeitseinheiten realisiert werden. Die mehrmalige Evaluation in kurzen Abständen, also eine „Evaluationsverdichtung und -überfrachtung“ (es gibt Einheiten, die innerhalb von zwei Jahren vier Forschungsevaluationen erfahren haben) ist kontraproduktiv. Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft sollen Qualität und Effektivität erhöhen und dies wird dann erreicht, wenn nach den hier explizierten Bewertungskriterien einer Forschungseinheit eine eindeutige und klare Rückmeldung gegeben wird, evtl. auch Anregungen und Empfehlungen und sogar Auflagen formuliert werden, die dann in einem überschaubaren Zeitraum von ca. fünf bis sieben Jahren von der jeweiligen Einheit umgesetzt werden können.

Literatur

- Arvanitis, S./Wörter, M. (2005): *The Swiss Innovation: Governance, Public Policy, Performance and Assessment of Strengths and Weaknesses*. Background Report to the OECD Country Review of Switzerland's Innovation Policy Zurich: Swiss Federal Institute of Technology Zurich/Swiss Institute for Business Cycle Research.
- Boffo, S./Chave, D./Kaukonen, E./Opdal, L.R. (1999): *The Evaluation of Research in European Universities*. In: *European Journal of Education* 34/3, S. 325–334.
- Böllert, K./Tippelt, R. (2004): *Evaluationsverfahren in der Erziehungswissenschaft*. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–152.
- Daniel, H.-D. (1988): *Evaluation von Forschung: Methoden, Ergebnisse, Stellungnahmen*. Konstanz: Univ.-Verlag.
- Denzler-Schircks, S. (2006): *Educational Research and Development in Switzerland*. Country Background Report. Aarau: Swiss Coordination Center for Research in Education (SCCRE).
- Ditton, H. (2002): *Evaluation und Qualitätssicherung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 775–790.
- EWFT (2003a): *Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (Hrsg.): Evaluation der Erziehungswissenschaft. Bestandsaufnahme, Selbstevaluationsleitfaden, Erhebungsinstrumente*. Münster.
- EWFT (2003b): *Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (Hrsg.): Vorschlag für einen Frageleitfaden für den Selbstreport als Vorbereitung einer Peer-Evaluation*. Münster.
- Fries, M. (2003): *Evaluation von Forschung und Lehre in Bayern*. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): *Beiträge zur Hochschulforschung München*, 25 (2003), 1, S. 6–31.
- Gogolin, I. u.a. (2005): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft*. editorial, In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 4/2005, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 5–12.
- Gretler, A. (2000): *Die Schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von Geschichte zu aktuellen Fragestellungen*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22(1), S. 111–144.
- Hanft, M. (2003): *Seelsorge im Umbruch: Gedanken zur Zukunft der Pfarrgemeinde*. In: *650 Jahre Pfarrei Erzengel Michael Thüngersheim, Thüngersheim*, S. 53–5.
- Hornborstel, S./Keiner, E. (2002): *Evaluation der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 634–654.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2003): *Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen*. Bonn.

- Keiner, E. (2005): Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4/2005, S. 13–24.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften, 22(1), S. 27–49.
- McKinney, K. (1999): Attaining Excellence: A Handbook on the Standards for the Conduct and Evaluation of Research Carried Out by the Office of Educational Research and Improvement. Columbia.
- Merkens, H. (Hrsg.): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- OECD (2002): Review of Tertiary Education Policy in Switzerland. Paris.
- OECD (2006): Economic Survey of Switzerland, 2005. Paris.
- OECD/CERI (2000): Knowledge Management in the Learning Society. Paris.
- OECD/CERI (2003): New Challenges for Educational Research. Paris.
- OECD/CERI (2004a): Innovations in the Knowledge Economy: Implications for education and learning systems. Paris.
- OECD/CERI (2004b): National Review on Educational R&D. Examiners report on Denmark. Paris.
- OECD/CERI (2006): OECD Review of Switzerland's Educationale R&D System. Paris.
- Reissert, R./Carstensen, D. (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. HIS Kurzinformation.
- Sanders, J.R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Opladen: Leske + Budrich.
- Schenker-Wicki, A. (1996): Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4/2005, S. 227–242.
- Schuller, T./Jochems, W./Moos, L./Van Zanten, A. (2006): Evidence and Policy Research. European Educational Research Journal 5(1), S. 57–70.
- Speck-Hamdan, A./Tippelt, R. (2001): Evaluation im Prozess – Zeitliche, sachliche und soziale Dimensionen einer Evaluation in der Erziehungswissenschaft. In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 155–162.
- Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008 – erstellt im Auftrag der DGfE, Opladen 2008.
- Tippelt, R. (2004): Standards und Kriterien von Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft. In: Merckens, H. (Hrsg.), Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–100.
- Tippelt, R. (2007): The demand side of educational Research & Development. In: Joint OECD-CORECHED-International Expert meeting. Bern (unveröffentl. Manuskript).
- Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 – erstellt im Auftrag der DGfE. Opladen.
- Vogel, C. (2006): Recherche et développement au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements universitaires de formation des enseignants. Berne: Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques.
- Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 736–752.
- WGL Leibniz-Gemeinschaft (2003): Die Leibniz-Gemeinschaft. Jahrbuch 2003. Bonn.
- Wottawa, H./Thierau, H. (1998): Lehrbuch Evaluation. Bern. Huber.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl Allg. Pädagogik und Bildungsforschung, Institut für Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität, Leopoldstr. 13, 80802 München.