

Hofbauer, Susann

Kriterien der Förderfähigkeit. Ein- und Ausschluss der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft 33 (2022) 65, S. 51-60



Quellenangabe/ Reference:

Hofbauer, Susann: Kriterien der Förderfähigkeit. Ein- und Ausschluss der Allgemeinen Erziehungswissenschaft - In: Erziehungswissenschaft 33 (2022) 65, S. 51-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262429 - DOI: 10.25656/01:26242

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262429>

<https://doi.org/10.25656/01:26242>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Kriterien der Förderfähigkeit

Ein- und Ausschluss der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Susann Hofbauer

Einleitung: veränderte Ansprüche an die Wissenschaft

In den letzten Jahren haben sich Universitäten sowohl organisatorisch (Stichwort *New Public Management*) als auch in ihrer Produktion und Bereitstellung von Wissen drastisch verändert. Auch wenn gemeinhin die Wissenschaft unter dem Anspruch der Freiheit von Lehre und Forschung steht, so wäre es ein Irrtum daraus zu schließen, dass sich wissenschaftliche Wissensproduktionen nicht steuern lassen. Über die Zeit etablieren sich nicht nur Themenkonjunkturen (wie aktuell zur Digitalisierung). Es werden zudem Ansprüche an die Internationalisierung von Forschung und Kooperation, an Interdisziplinarität (bei gleichzeitig zuordenbarem disziplinärem Profil), an den Drittmittel-erwerb (mit Wissen zu Forschungsinfrastrukturen und Forschungsdatenmanagement), an computerunterstützte, digitale Verfahren von Wissensproduktionen (Open Science, Datenmanagement, Methoden der Primär- und Sekundärdatenanalyse etc.) und an Wissenschaftskommunikation und -transfer gestellt. Diese Ansprüche werden sowohl von Positionen der Wissenschaftspolitik als auch vonseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst diskutiert. Nicht minder sind in äußerlichen wie innerlichen Steuerungspositionen Erwartungserwartungen einflussreich – also jene Erwartungen, die von einem vermeintlichen Gegenüber (*invisible college*) an die eigenen Wissensproduktionen in einem komplexen System namens Wissenschaft gestellt werden. Dass solche Ansprüche und Erwartungen auf ein Profil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft treffen, das in der Vergangenheit tendenziell Einzelauf-torenschaft favorisiert und in der humanistischen Tradition eher deutschsprachige Begriffe und Themen bearbeitet hat und nun angesichts einer vorwiegend empirisch orientierten Projektforschung unter Legitimationsdruck gerät, lässt unschwer erkennen, vor welchen Herausforderungen die Disziplin steht.

Dieser Beitrag geht aus von einer Drittmittelorientierung, die eine „Relevanz der Disziplinen [...] entlang wissenschaftsfremder wie bspw. ökonomischer Parameter“ (Bünger/Jergus 2021, S. 86) vermissen lässt; er nimmt sie also analytisch in den Blick.

Im Hintergrund der Ausführungen steht die quasi-kapitalistische¹ Durchdringung von Universität und Forschung durch Wertigkeitszuschreibung und Aufmerksamkeitsverlagerung aufgrund zu knapper Ressourcen. Da das deutsche Wissenschaftssystem eher wenig Orientierung für wissenschaftliche Arbeiten und Karrieren bietet (vgl. Hofbauer et al. 2022), treten an diese Stelle Kriterien der Förderfähigkeit. Diese beschreiben zum einen die Kriterien der positiven Evaluation für „förderungswürdige“ Forschungsarbeiten. Zum anderen beschreibt „Förderfähigkeit“ jenes Wissen um Drittmittelförderungen, den Ablauf der Einreichung, den Erwerb und den Umgang mit den daraus entwickelten Forschungsdaten, das selbst zu einer professionellen Befähigung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geworden ist. Dieser Betrag diskutiert erste Einblicke in eine Analyse von Drittmittelausschreibungen vor dem Hintergrund eines darin schwer abbildbaren Profils der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und die Herausforderungen, die sich daraus ergeben.

„Wissenschaft ist ein einziger Tanz um die Aufmerksamkeit“²

Das Erlangen von Reputation, die Lenkung der Aufmerksamkeit der anderen auf sich, ist eine treibende Kraft wissenschaftlicher Produktion (vgl. Bourdieu 2004). Das performative Wahrgenommen-Werden, dass sich z. B. durch Zitationen zeigt, sind Zeichen von Beachtung; sie können bestenfalls in eine Koppung und Akkumulation weiterer Zitationen münden (Matthäus-Effekt). In der effektiven Konkurrenz um Aufmerksamkeit werden diejenigen betrachtet, welche die eigene Forschungsproduktivität an der Produktivität der Kolleginnen und Kollegen ausrichten, um in den Bereich des Wahrgenommenen zu fallen. Die Ausbildung von kollektiv normierter „Zitierfähigkeit“ (Jergus 2014) unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist dabei eine Autorisierung von Anerkennung und verdeutlicht Zugehörigkeit (vgl. Jergus 2021; Gläser 2006). Nicht zuletzt entstehen außerdem Themenkonjunkturen, bei denen viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus ihrer Perspektive an einem übergreifenden Fragenkomplex zu einer gewissen Zeit arbeiten, um den Anschluss nicht nur, aber auch an Drittmittelprogramme zu gewährleisten.

1 „Quasi-kapitalistisch“ umschreibt zwei Deutungen. Einerseits schließt es an die Deutung der politischen Ökonomie an, die die Reformen der Hochschulen hinsichtlich Exzellenzorientierung, dem Einsatz von Rankings und Qualitätsevaluationen etc. als Ausdruck von Neoliberalisierung betrachtet (vgl. Münch 2009). Andererseits können wissenschaftliche Praktiken selbst im Markt des Tauschs und im Wettbewerb sowohl um Aufmerksamkeit und Ideen (vgl. Franck 1998), aber auch um Reputation, Glaubwürdigkeit und Finanzierungsmittel (vgl. Bourdieu 2004) gesehen werden. Gleichzeitig wird dennoch davon ausgegangen, dass sich staatliche Institutionen und Aufgaben durch nichtkapitalistische Eigenschaften ausweisen.

2 Franck 1998, S. 37

Die Unbestimmtheit wissenschaftlicher Leistung und die Aufmerksamkeit der Forschungsfinanzierung

Eine zunehmend umgreifende Drittmittelorientierung ist Hornbostel (1991) zufolge seit den 1970er Jahren auszumachen. Als strategischer Ausgleich eines universitären Finanzierungslochs ging diese seit den 1980er Jahren einher mit der Verknappung der staatlichen Finanzen und des einsetzenden Konkurrenzparadigmas durch Schwerpunktsetzungen. Zwar richteten (und richten) sich Drittmittelausschreibungen in erster Linie an die individuelle Wissenschaftlerin bzw. den individuellen Wissenschaftler, doch wurden Universitäten als Organisationen zu Konkurrenten, da die Wissenschaftsministerien der Länder Schwerpunktsetzungen in der Forschung favorisierten und die Einwerbung von Drittmitteln zu einem Kriterium für die Zuteilung von Haushaltsmitteln, Stellen und zentral eingerichtete Fonds oder eben zu einem Kriterium für Kürzungen machten (vgl. Mayer 2019). Universitäten haben in der Vergangenheit mehrfach Kürzungen über den Mangel an Drittmittelerwerb begründet oder umgekehrt auf das DFG-Ranking verwiesen, um gegenüber den Landesregierungen argumentativ besser dazustehen. Kürzungsaushandlungen traten insbesondere dann ein, wenn die jeweilige Disziplin als Ausbildungsfach bzw. am Standort nicht genügend Studierende aufwies (vgl. ebd.). Nun mag das die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft wenig betroffen haben, da sie durch den Auftrag der Lehramtsausbildung einen weitestgehend gesicherten Platz an den Universitäten hat, auch wenn dies die wenig prestigeträchtige Seite der universitären Lehre darstellt.

Die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf mehr Indikatoren als nur die Anzahl von Publikationen verschiebt die Operationalisierung von wissenschaftlicher Qualität und Relevanz. Die Evaluation von Drittmitteln als Leistungsnachweis gilt als umstritten, auch wenn diese in Verteilungsverfahren zunehmend genutzt wird (vgl. Mayer 2019). Während wissenschaftspolitisch der Drittmittelerwerb einer Universität oder eines Forschungsbereichs als Zeichen von Qualität und Exzellenz gedeutet wird, konnte Drittmittelerwerb lange nicht direkt mit qualitativ hochwertigem Leistungsnachweis (im Sinne von Output) für alle Disziplinen gleichgesetzt werden (vgl. Hornbostel 1991). In der Verknüpfung von Erwartungen an eine Forschungsproduktion, Ansprüche an eine wissenschaftliche Karriere und Berücksichtigung universitärer (Finanzierungs-)Anliegen werden auch Drittmittelinwerbungen als Nachweis individueller Leistung von Bedeutung. So beanspruchen Berechnungen des Drittmittelerwerbs nur dann einen Leistungsnachweis, wenn der Finanzinput in einen Anerkennungs- und Glaubwürdigkeitszyklus (vgl. Latour/Woolgar 1986; Bourdieu 2004) von Publikationsoutput und Reputation mündet – was disziplinär, je nach Forschungsfeld und universitärer Unterstützungsangebote vor Ort verschieden ausfällt (vgl. Jansen et al. 2007).

Ob und wie viel äußerer Einfluss nun durch Drittmittel auf die Steuerung wissenschaftlicher Wissensproduktionen ausgeübt wird, ist eine Frage der Übersetzung von programmatischen Zielsetzungen in den Wissenschaftsverkehr. Die

ausschreibenden Forschungsförderorganisationen stellen „Hybridgemeinschaften“ und – sobald diese auftragsgebunden agieren – „intermediäre Institutionen“ (*mission agencies* vs. *allround agencies*, Braun 1993) dar. Für den wissenschaftspolitischen Einfluss beanspruchen sie das Delegationsprinzip ohne Zweckprogrammierung (vgl. ebd.). In der Wahrung wissenschaftlicher „Autonomie“ wirken Mitglieder der Wissenschaftsgemeinschaft an der Bewertung und Verteilung eben jener Förderungsgelder mit und setzen im Sinne des Peer Reviews die Bewertung der „Qualität“ und der Förderwürdigkeit. Die Kriterien werden verhandelt, angepasst und durchgesetzt (vgl. Lamont 2010). Dass diese Strategie der wissenschaftspolitischen Lenkung durch Forschungsförderungstöpfe für die Etablierung bspw. der empirischen Bildungsforschung eingesetzt wurde, lässt sich in den Empfehlungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zur Evaluation der Erziehungswissenschaft in verschiedenen Ländern, die darin gewichteten Relevanzen von erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen, in den strukturbildenden Bestreben der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder den Programmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung der Bildungsforschung nachlesen (vgl. Hofbauer 2020). Der Durchsetzungserfolg ist nicht nur an der Etablierung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2012) ersichtlich, sondern sowohl in der Denomination von Professuren, der Etablierung von Projekten als auch in der tendenziellen Verschiebung von Begrifflichkeiten in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (vgl. Westphal/Zawacki-Richter 2021). In diesem Fall trafen sicherlich auch bildungspolitische Lenkungsbedürfnisse auf Bestrebungen wissenschaftlicher Weiterentwicklungen hinsichtlich Large-Scale Assessments und Empirisierung.

Forschungsgemeinschaften greifen diesen Anspruch von Leistung auf, bieten unterstützende Workshops für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen an und begegnen den Anforderungen mit der entsprechenden Übersetzung in die Qualifizierung der nächsten Wissenschaftsgeneration. Sie agieren damit responsiv und geben damit auch an Wissenschaft herangebrachte und nach wissenschaftlicher Funktionslogik übersetzte Erwartungen an die nächste Generation weiter. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen reagieren wiederum auf die gestellten Erwartungen, insbesondere da durch strukturelle Bedingungen die wissenschaftliche Karriere selbst zu einem Indikator für Erfolg geworden ist. Dabei kann eine allzu starke Ausrichtung auf Karriere und Erfolg zur Selbstentgrenzung führen (vgl. Matthies 2015). Vor der Annahme, dass der Drittmittelerwerb in der universitären, kollektiven und qualifizierenden Responsivität von wissenschaftspolitischen Erwartungen als Orientierung dient, stellt sich die Frage, ob sich eine grundlagenorientierte Allgemeine Erziehungswissenschaft mit den Kriterien der Ausschreibungen von Drittmittelanbietern überhaupt verknüpfen lässt.

Entgrenztes Profil und das Problem von Zuordnung und Repräsentation

Um sich an die genannte Frage analytisch heranzutasten, wurde ein Korpus an Drittmittelausschreibungen gebildet. Die Korpusbildung erfolgte über die Website ResearchConnect³ – eine Datenbank für Drittmittelsuche. Diese Datenbank enthält vergangene, laufende und angekündigte Ausschreibungen für den Drittmittelerwerb „aller wichtigen Forschungsdisziplinen“.⁴ Zu den geldgebenden Institutionen gehören Stiftungen, Unternehmen, nationale Forschungsförderungseinrichtungen, Wohltätigkeitsvereine und Regierungen. Die Datenbank erlaubt eine disziplinäre Einordnung, die zur Filterung verwendet und zur Ausblendung nicht einschlägiger – im konkreten Fall beispielsweise naturwissenschaftlicher Ausschreibungen – genutzt werden kann. Unter den zugeordneten Disziplinen befindet sich „Education“, selbst wiederum unter „Arts & Humanities“ eingruppiert. Zusammen mit „Open for Application“ und „Future“ wurden insgesamt 410 Ausschreibungen (Stand Februar 2022) angezeigt und in eine Exceltabelle übertragen. Darüber hinaus wird „Education“ als lernende, wissen- und fähigkeitsaneignende Tätigkeit beschrieben.⁵ Daher lassen sich auch – und dies zahlenmäßig nicht wenig – studentische Stipendien, Fellowships, Mentoring- und Doktorandenprogramme in der Liste finden. Dass die Ausschreibungen in der Drittmitteldatenbank diese Mehrfachzuordnungen abbilden, wird nur allzu deutlich, wenn die 410 Angaben bezüglich der

- wissenschaftlichen Ausbildungsförderungen,
- fachdisziplinären Preise für besonders engagierte, universitäre Betreuung bzw. Lehrkonzepte,
- kindzentrierten und psychologisch fokussierte Ausschreibungen bereinigt

und die Mehrfachnennungen in „Fund“ und „Call“ entfernt wurden.

Schlussendlich konnten – immer noch oberflächlich – anhand der Kurzbeschreibungen und Titel 244 Ausschreibungen identifiziert werden. Darunter waren nur 33 Ausschreibungen der DFG und zehn Ausschreibungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), die unter *allround-agencies* gefasst werden. Die Ausschreibungen wurden anhand von Leitfragen genauer betrachtet: Welche (übergreifenden) Themen, disziplinären Zugänge oder Forschungsrichtungen gelten als förderwürdig? Lassen sich Hinweise, Kriterien oder Erläuterungen in den Ausschreibungen der Drittmittelgeber finden, welche eine Zuordnung der Erziehungswissenschaft (z. B. als Geistes- oder/ und Sozialwissenschaft; Grundlagen-, Anwendungsforschung etc.) andeuten und als förder(un)würdig deklarieren? Ergeben sich Mehrfachzuordnungen und daraus resultierende Ambivalenzen? Im Nachstehenden kann nicht in die De-

3 <https://www.myresearchconnect.com/> [Zugriff: 25. Juli 2022]

4 <https://www.myresearchconnect.com/about/> [Zugriff: 25. Juli 2022]

5 <https://search.myresearchconnect.com/Search/Glossary/Glossary-GRUKRES!INDUS!0> [Zugriff: 3. August 2022]

tails der Analyse eingeführt werden, es soll vielmehr auf die Problematik des Passungsverhältnisses zwischen dem Profil einer theoretisch und methodologisch ausgerichteten Allgemeinen Erziehungswissenschaft und den Förderkriterien von Ausschreibungen eingegangen werden.

Abwägung und Profilierung

Die Erhebung war ein Versuch, die geforderten Profilbeschreibungen der Geldgebenden mit der grundlagentheoretischen Ausrichtung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Beziehung zu setzen. Dabei aktualisiert sich die alte Problematik der Zuordnung von Forschungsdisziplin und Ausbildungstätigkeit. Die Ausschreibungen kann man hinsichtlich der Angaben zu den Ebenen *Projektprofil* (Themen, Disziplinen, Bereich, Inhalt etc.), *Wertigkeit*, *Ablauf* und *Qualifizierung* ausdifferenzieren. Insbesondere die Angaben zur Qualifizierungsebene führen zu einer hohen Anzahl von Ausschreibungen unter der Klassifikation „Education“, ohne dabei eine erziehungswissenschaftliche Perspektive aufzugreifen. Einerseits könnte man nun meinen, dies sei eine Frage der Datenbank mit dem Problem einer ungenauen Repräsentation. Andererseits kann man aber auch die verbleibenden Ausschreibungen und die darin enthaltenen Prioritäten und Leitlinien der Geldgebenden betrachten. Die *all-round-agencies* schreiben tendenziell so unspezifisch und breit aus, dass sich die Profilfrage quasi erübrigt. *Mission agencies* schreiben hingegen so spezifisch aus, dass erziehungswissenschaftliche Grundlagenfragen weder ausgeschlossen noch eingeschlossen sind. Interessant dabei ist, dass Ausschreibungen entweder von vornherein explizit disziplinär oder durch die gesetzten Hinweise zur Themenbearbeitung wiederum disziplinär zugeschnitten werden. So sind zum Beispiel die Themen zu Testpraktiken und Assessment, die man auch aus theoretisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive analysieren kann, hinsichtlich der methodischen Ziele (Prüfung der Testvalidität) so konturiert, dass implizit psychologische Forschung adressiert wird. Auch die Werteebene – insbesondere, wenn Nützlichkeit, *best practice* und gesellschaftlicher Mehrwert im Vordergrund steht – lässt weniger auf erwünschte Grundlagenforschung schließen. Dazu kommen z. B. Ausschreibungen von Stiftungen, die sich – trotz der allgemeinen Formulierung der Förderung von „Wissenschaft und Bildung“ – auf z. B. Naturwissenschaften begrenzen. Thematisch ausgerichtete Förderbereiche (z. B. Staat und Gesellschaft) schließen allgemein erziehungswissenschaftliche Perspektiven nicht per se aus, bildungs- und subjekttheoretische Positionen werden aber auch nicht explizit eingeschlossen.⁶

6 Ausschreibungen, die auf der Förderung von Wissenschaft auf Bundeslandebene (insbesondere Bayern, Baden-Württemberg) oder die Förderung von Wissenschaft mit nationalem Bezug (wie Griechenland; Japan), bleiben nur erwähnt, zeigen sie jedoch die Standortgebundenheit der Förderungslandschaft.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl international kooperativer Fördermöglichkeiten, die ein oder mehrere Länder bzw. Regionen einbeziehen und in dieser Hinsicht im besten Fall schon Kooperationen vorexistent sind, d. h., dass schon im Vorfeld Ressourcen in den Aufbau von Kooperationen eingegangen sind. Fällt jedoch die beantragte erziehungswissenschaftliche Perspektive „zu“ geisteswissenschaftlich aus bzw. ordnen die Gutachtenden das Projekt den Geisteswissenschaften zu, ist eine Ablehnung wahrscheinlich, weil die Erziehungswissenschaft als Disziplin auf internationaler Förderebene als Sozialwissenschaft geführt wird.⁷

Hinzu kommen Werte und Kriterien (wie Exzellenz, Qualität, aber auch Erfolgsaussicht und Risikoabwägung), die auf eine angemessen transparent dargestellte Erarbeitung und Besetzung von Forschungslücken verweisen und dabei neben der Forschungsprozessebene die bisherigen Vorarbeiten, die Qualifizierung und die (bestehenden) Kooperationen einbezieht. Insbesondere die Europäische Kommission fördert exzellente, bahnbrechende, risikoreiche, ehrgeizige und hoch ambitionierte Forschung, die eher an dem Erfolg in der Durchführung und weniger an dem Erzielen von umsetzbaren Ergebnissen festhält. Dabei werden insbesondere jene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gefördert, die sich schon vor dem Antrag als „exzellent“ ausweisen lassen, sich dann bspw. mit Projekten aus dem Segment Research & Development (R&D) oder Research & Innovation (R&I) bewerben und dabei zugleich prognostizieren können, dass mit dem Projekt nicht nur ein bestimmter „gesellschaftlicher Mehrwert“ erreicht wird, sondern dass mit dem Projekt auch die eigene wissenschaftliche Karriere eine bestimmte Richtung einnehmen wird.

Ausgeschlossen ist nichts, eingeschlossen aber auch nicht

Im Ergebnis bleibt die schwierige Positionierung von Feld (Education) und Disziplin, die in der deutschen Selbstverständnisdebatte als überwunden gilt (vgl. Horn 2014), aber über Zuordnungen von (englischsprachigen) Datenbanken wiederaufkommt.⁸ Auch das traditionelle Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsorientierung, von Forschung und Lehre, von Theorie und Empire, von allgemein und besonders bzw. sektoral und die darin verorteten Fragen der institutionellen, „kontrollierbaren“ Wissensangebote (im Modus der Nützlichkeit) erschweren die Rahmung und Adressierung der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft in Drittmittelangeboten.

7 Im Vergleich dazu: Bei der DFG ist die Erziehungswissenschaft (und Bildungsforschung) unter Geistes- und Sozialwissenschaft und in der genutzten Datenbank unter „Arts & Humanities“ aufgeführt.

8 Die unklare Differenzierung von akademischer Disziplin und (Aus-)Bildungsbereich ist zuletzt sehr deutlich bei der *British Educational Research Association (BERA)* als das „Problem“ einer unscharfen Disziplin, so der BERA-Präsident Dominic Wyse (2020), erneut hervorgehoben worden.

Schlussendlich bleibt der Drittmittelantrag bei der Vielfalt an Ausschreibungen immer möglich, und es obliegt den Einzelnen, sich in die Risikoabwägung von investierter Zeit, Ressourcen und möglichen politischen Umbrüchen hineinzubegeben. Ähnlich wie beim Matthäus-Effekt durch Häufung von Zitationen können auch erfolgreich eingeworbene Drittmittel zu einer „sekundären Währung“ (Dzwonnek 2014, S. 92) werden. Als Kriterium zweiter Ordnung werden sie selbst zu einem Maßstab für weitere Anträge und als Prognose für den zukünftigen Forschungserfolg genutzt. Entsprechend schwierig ist jedoch der erste Einstieg für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in die Drittmittelakquise, wenn dieses Kriterium erst mit erworben werden muss.

Allround-agencies wie die DFG sind am „erfolgsversprechendsten“, wenn es um das Profil einer eher theoriebezogenen Allgemeinen Erziehungswissenschaft geht – jedoch unter Inkaufnahme reduzierter Bewilligungschancen (vgl. Schmidt-Hertha/Müller 2020). Mittlerweile kommen die Folgen einer mit hohen Ansprüchen versehenen Wissenschaftslandschaft, die auf zu knappe Ressourcen trifft, zum Vorschein: Die gegenwärtigen Pläne wie die Kürzungen bei der Humboldt-Stiftung, bei der Philipp Schwartz-Initiative, beim DAAD und bei der Finanzierung von Anschlussprojekten durch das BMBF werden im Kontext von Vertrauensverlust und Reputationsbeschädigung öffentlich problematisiert (vgl. Warnecke 2022). Letzteres kündigt an, künftig auf kurzfristige und schnelle Social-Impact-Projekte zu zielen (vgl. ebd.), womit zeitintensive Grundagentheorien wohl gänzlich aus dem Repertoire des Förderspielraumes bzw. von Relevanzsetzungen genommen werden. Größere bildungstheoretische Entwürfe können damit jedenfalls nicht finanziert werden.

Susann Hofbauer, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2004): *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- Braun, Dietmar (1993): Who Governs Intermediary Agencies? Principal-Agent Relations in Research Policy-Making. In: *Journal of Public Policy* 13, 2, S. 135-162. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00000994>.
- Bünger, Carsten/Kerstin, Jergus (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Dzwonnek, Dorothee (2014): Gefahr oder Garant? Drittmittelforschung und Forschungsfreiheit – Anmerkungen zu einem unvermuteten Zusammenhang. In: *Forschung & Lehre* 21, 2, S. 92-94.

- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. München, Wien.: Carl Hanser.
- Gläser, Jürgen (2006): *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hofbauer, Susann (2020): Von Action Research zu Policy Experimentation in Education. Die Verschränkung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Dokumenten der OECD/CERI seit den 1990er Jahren. In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang: *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-170.
- Hofbauer, Susann/Gross, Barbara/Karlics, Karin/Keiner, Edwin (2022): Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68, 5, S. 711-736.
- Horn, Klaus-Peter (2014): *Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010)*. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)*. Weinheim; u. a.: Beltz Juventa, S. 14-32.
- Hornbostel, Stefan (1991): Drittmitleinwerbungen. Ein Indikator für universitäre Forschungsleistungen? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1, S. 57-84.
- Jansen, Dorothea/Wald, Andreas/Franke, Karola/Schmoch, Ulrich/Schubert, Torben (2007): Drittmittel als Performanzindikator der Wissenschaftlichen Forschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial Psychologie* 59, 1, S. 125-149. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0006-1>.
- Jergus, Kerstin (2014): Zur Verortung im Feld: Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herrschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, S. 655-663.
- Jergus, Kerstin (2021): Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In: *Debatte* 4, 1, S. 1-6. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.06>.
- Lamont, Michèle (2010): *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. Harvard: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674054158>.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1986): *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400820412>.

- Matthies, Hildegard (2015). Responsivität wissenschaftlicher Karrieren. In: Matthies, Hildegard/Simon, Dagmar/Torka, Marc (Hrsg.): Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik. Bielefeld: transcript, S. 177-207. <https://doi.org/10.1515/9783839432983-005>.
- Mayer, Alexander (2019). Universitäten im Wettbewerb. Deutschland von den 1980er Jahren bis zur Exzellenzinitiative. Stuttgart: Franz Steiner. <https://doi.org/10.25162/9783515123433>.
- Münch, Richard (2009). Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Müller, Margaretha (2020). Forschung und Publikationskulturen. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 147-170. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.9>.
- Warnecke, Tilmann (2022): Scharfe Kritik an Stark-Watzinger von Forschenden. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/das-vertrauen-ist-nachhaltig-erschuettert-scharfe-kritik-an-stark-watzinger-von-forschenden/28503762.html> [Zugriff: 14. Juli 2022].
- Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf (2021): Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 3, S. 641-669. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01008-5>.
- Wyse, Dominic (2020): Presidential Address: The Academic Discipline of Education. Reciprocal Relationships Between Practical Knowledge and Academic Knowledge. In: British Educational Research Journal 46, 1, S. 6-25. <https://doi.org/10.1002/berj.3597>.