

Zur Situation erziehungswissenschaftlicher Forschung an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Bernhard Schmidt-Hertha  · Rudolf Tippelt

Eingegangen: 13. November 2023 / Überarbeitet: 15. April 2024 / Angenommen: 5. Juni 2024 / Online
publiziert: 22. August 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich seit ihren Anfängen deutlich ausdifferenziert und gerade in den letzten Jahrzehnten eine starke empirische und methodische Erweiterung erfahren. Heute ist erziehungswissenschaftliche Forschung gekennzeichnet durch die breite Bearbeitung unterschiedlicher Ebenen von Lern- und Bildungsprozessen, durch interdisziplinäre Kooperationen und die Parallelität einer Vielfalt von Forschungszugängen und Paradigmen. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den Quellen von Forschungsmitteln sowie in den Publikationspraxen wider. Sichtbar werden disziplinäre Spezifika besonders im Vergleich mit anderen Sozial- und Kulturwissenschaften. Dabei sieht sich die Erziehungswissenschaft in besonderer Weise mit dem Anspruch konfrontiert, praxisrelevante Ergebnisse zu liefern. Der Beitrag greift aktuelle Daten und Diskurse zu den genannten Punkten auf und entwickelt daraus ein Gesamtbild, das die Spezifität erziehungswissenschaftlicher Forschung und ihre Potenziale herausarbeitet.

Schlüsselwörter Bildungsforschung · Entwicklung · Institutionen · Ressourcen · Forschungssoutcome

✉ Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität
München, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: b.schmidt@edu.lmu.de

Prof. Dr. (i.R.) Rudolf Tippelt
Fakultät für Psychologie und Pädagogik und Zentrum für Seniorenstudium und Studium Generale,
Ludwig-Maximilians-Universität München, Hohenstaufenstr. 1, 80802 München, Deutschland
E-Mail: Tippelt@edu.lmu.de

The situation of educational research at universities and non-university research institutions

Abstract Since its beginnings, educational research has become much more differentiated and has undergone a strong empirical and methodological expansion, especially in recent decades. Today, educational research is characterised by the broad treatment of different levels of learning and educational processes, by interdisciplinary cooperation and the parallelism of a variety of research approaches and paradigms. This diversity is also reflected in the sources of research funding and publication practices. These disciplinary specifics become particularly apparent in comparison with other social and cultural sciences. In this context, educational science is particularly confronted with the demand to deliver practice-relevant results. The article takes up current data and discourse on the points mentioned and develops an overall picture that emphasises the specificity of educational science research and its potentials.

Keywords Educational science · Development · Institutions · Resources · Research output

1 Einführung

Die Pädagogik hat sich im 18. und 19. Jahrhundert regional mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten aus der Philosophie, Philologie und Theologie ausdifferenziert. Allerdings ging der Prozess langsam voran, da die pädagogischen Anteile der Lehramtsausbildung zunächst nicht an Universitäten, sondern an höheren Schulen noch überwiegend in Seminaren außerhalb der Universitäten unterrichtet wurden. Spätestens aber Anfang des 20. Jahrhunderts wurden eigene pädagogische Professuren besetzt, es wurden zahlreiche Standorte ausgebaut, es wurde habilitiert, es entstanden Publikationsorgane und wissenschaftliche Zeitschriften und es entwickelte sich eine Kommunikationsgemeinschaft und eigene Fachkultur der Pädagogik an Universitäten und Hochschulen. Nach dem zweiten Weltkrieg hat sich das pädagogische Denken in beiden deutschen Staaten neu belebt (Führ und Furck 1998). An dieser Stelle können die differenten Entwicklungen bis 1989 in der SBZ und ehemaligen DDR (Reh et al. 2017) einerseits und in der BRD andererseits nicht skizziert werden. Allerdings sei angemerkt, dass die wissenschaftliche Pädagogik der DDR nicht allein als ideologienpolitische oder -kritische Verlängerung der SED-Bildungspolitik interpretiert werden darf, sondern dass sich auch dort eine in ihrem Selbstverständnis forschende pädagogische Disziplin in einem konflikthaften Feld von Wissenschaft und Politik, pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung entwickelt hat (Tenorth und Wiegmann 2022). Die folgenden einführenden skizzenhaften Anmerkungen sind vor dem Hintergrund westdeutscher Forschungserfahrungen formuliert:

Nach einer zunächst geisteswissenschaftlichen Selbstbestimmung der Disziplin und der praktischen Reflexion im Anschluss an pädagogische Handlungsfelder gewannen nach der sogenannten realistischen Wende in der Bundesrepublik (Roth

1962) verstärkt theoretische und methodische Anregungen der Sozialwissenschaften an Bedeutung. Anfang der 70er-Jahre erlangte dann die Erziehungswissenschaft aufgrund der neugefassten Bildungsreformen eine große öffentliche und politische Aufmerksamkeit (v. Friedeburg 1989). Es kam zu einem starken Aufschwung der empirischen Forschung. Für sie wurden Standards leitend, die sich an der internationalen quantitativen und qualitativen Bildungs- und Sozialforschung orientierten (Döring und Bortz 2016; Schäffer und Dörner 2012; Schrader 2023). Die starke empirische Methodisierung der Erziehungswissenschaft ging einher mit theoretischen Erklärungsansätzen sozialer, ökonomischer und kultureller Wandlungsprozesse in modernen Gesellschaften und den damit verbundenen politischen Bildungsreformen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Als zentrale Themen der erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden in den 1960er- und 1970er-Jahren die Kluft zwischen dem niederen und dem höheren Bildungswesen, die Zementierung sozialer Ungleichheiten durch frühe Selektion sowie die Chancenungleichheit sozialer Gruppen gesehen (Führ und Furck 1998). Entsprechend richteten sich die dominanten Ziele erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Analyse der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen, auf die Partizipation aller am Bildungswesen Beteiligten, auf eine stärkere Wissenschaftsorientierung der Curricula, auf die Integration und Inklusion unterschiedlicher Bildungsgruppen (Deutscher Bildungsrat 1970).

Aber wie zeigt sich der Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Forschung heute? Mehr denn je sieht sich die Erziehungswissenschaft heute mit der Erwartung konfrontiert, unmittelbar praxisrelevante Erkenntnisse zu liefern und eine Wissensbasis für bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen bereitzustellen, was hier als Anlass für eine Bestandserhebung und eine Auseinandersetzung mit den jüngeren Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung genommen wird. In diesem Beitrag gehen wir der Leitfrage nach, wie Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung – auch im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – gewonnen und kommuniziert werden. Dabei versuchen wir ausgewählte, empirisch erkennbare Entwicklungslinien erziehungswissenschaftlicher Forschung zu berücksichtigen.

1.1 Zu Struktur und Vorgehen des Beitrags

In dem Beitrag wird der Prozess der Genese und Kommunikation erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis nachgezeichnet. Dabei kann es nicht um eine quantifizierende Systematik von Forschungszugängen und sicher nicht um eine vollständige Erfassung dieser gehen, sondern um einen diskursiven Überblick über den gegenwärtigen Stand in einer dynamischen und historisch bedingten Entwicklung der Disziplin. Methodisch stützen wir uns dabei auf den Ansatz des narrativen Reviews (Ferrari 2015), der es ermöglicht, einige Thesen zu einem schwer zu überblickenden und ausgesprochen vielfältigen Feld zu liefern, zu dem bislang nur wenige Systematisierungen vorliegen. Im Zentrum stehen hierbei exemplarische Einblicke in relevante Forschungstrends und Erkenntnisse auf der Basis empirischer Studien sowie heuristischer Artikel (Lohmann et al. 2023).

Ausgehend von strukturellen Bedingungen für erziehungswissenschaftliche Forschung, wie sie sowohl hinsichtlich der Forschungsgegenstände als auch mit Blick auf Forschungsperspektiven und institutionelle Bedingungen zu finden sind, werden einige Ziele und Strategien, die diesen Forschungsaktivitäten zugrundeliegen, resümiert. Mit Blick auf die Kommunikation von Forschungsergebnissen werden wissenschaftliche Publikationen sowie Qualifikationen als zentrales Medium in den Blick genommen. Hierbei stützen wir uns insbesondere auf die dem Datenreport Erziehungswissenschaft zugrundeliegenden Analysen. Schließlich wird auch der Umgang mit dem so verfügbar gemachten Wissen außerhalb der Wissenschaft reflektiert.

1.2 Aktuelle Entwicklungslinien erziehungswissenschaftlicher Forschung

Es sollen nur vier Entwicklungslinien hervorgehoben werden, weil diese u. E. die im Folgenden beschriebenen institutionellen und strukturellen Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung prägen.

Qualität und Expansion Bereits in den 1980er und 1990er-Jahren war eine Verlagerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Qualitätsentwicklung an Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen und betrieblichen Bildungseinrichtungen festzustellen. Dabei wurden verschiedene Formen von Evaluation – sowohl um die ökonomische Effektivität als auch die pädagogische Qualität zu steigern – weiterentwickelt. Auch die verstärkte Beteiligung an indikatorengestützter, international-vergleichender, empirischer Bildungsforschung hat die pädagogischen Debatten beispielsweise zur Qualitätssicherung (Klieme und Tippelt 2008) sowie zur weiteren Professionalisierung und Professionalität pädagogischen Handelns in nahezu allen Teilbereichen des Bildungssystems angeregt (Helsper 2021).

Aufgrund der gewachsenen Aufgaben beschränkt sich erziehungswissenschaftliche Forschung heute nicht auf universitäre Forschungs- und Lehrseinheiten, sondern findet ebenso in anderen Hochschulen aber auch in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen statt. Während Lehr- und Forschungseinheiten über die an die statistischen Ämter weitergeleiteten Selbstkategorisierungen der jeweiligen Hochschulen einer Disziplin zugeordnet werden und so statistisch erfasst werden können, ist die Zuordnung außerhochschulischer Einrichtungen oder ihrer Forschungseinheiten meist nicht eindeutig möglich. So lassen sich im weitesten Sinne der Bildungsforschung zugeschriebene Forschungsinstitute (z. B. DIPF, DIE, IPN, IWM, LifBi, DJI) identifizieren, in welchen aber die Interdisziplinarität von Forschungsteams und -projekten elementarer Teil des eigenen Selbstverständnisses ist. Unklar gestaltet sich die disziplinäre Zuordnung der zahlreichen kleineren und manchmal staatlichen aber auch oft privatwirtschaftlich betriebenen Forschungseinrichtungen, z. B. im Bereich der Forschungen zu Organisationsentwicklung, beruflicher Bildung, sozialer Arbeit oder Evaluation (Müller et al. 2018). In diesem Segment wissenschaftlicher Arbeit verschwimmen nicht nur die Grenzen zwischen Disziplinen, sondern auch zwischen Forschung, Entwicklung, Beratung und anderen Dienstleistungen. Entsprechend schwierig stellt sich die Datenlage zur außerhochschulischen erziehungswissenschaftlichen Forschung dar. Während sich die in der Forschung aktiven Personen allenfalls auf Ebene der Hochschulen einer Disziplin zuordnen

lassen, sind Projekte und Gelder zumindest in bestimmten Fällen auch der außerhochschulischen Forschung der Erziehungswissenschaft zuzurechnen, z. B. wenn sie über die DFG und dort über die Fachgruppe „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ vergeben werden.

Mehrebenenlogik erziehungswissenschaftlicher Forschung Ebenfalls in den 80er-Jahren wurde in Anlehnung an U. Bronfenbrenners Mehrebenenheuristik (1981) erkannt, dass Entwicklungen auf der Makro-, der Exo-, der Meso-, der Mikro- und der Chronoebene für pädagogische Organisationen, professionell Handelnde und Teilnehmende wirksam sind (Herbrechter und Schemmann 2023, S. 319). Die Entwicklung und das Lernen des Individuums stehen dabei in einer langfristigen Veränderung seiner Interaktion mit der Umwelt. Es wurde zunehmend berücksichtigt, dass zwischen den Ebenen der Umwelt vielfältige Verbindungen existieren, die von wechselseitiger Abhängigkeit geprägt sind (Ditton 2018; Tippelt und Schmidt-Hertha 2020). Die Mikroebene bezieht sich auf Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich verarbeitet (Bronfenbrenner 1981, S. 38). Jedes Individuum steht in Wechselbeziehungen mit verschiedenen anderen Lebensbereichen (z. B. Bildungseinrichtung, Nachbarschaft), wobei sich die Verbindungen dieser Lebensbereiche in einem übergeordneten Netzwerk auf der Mesoebene vollziehen. Wenn ein Individuum an mehreren Lebensbereichen teilhat, entstehen soziale Netzwerke und es kommt zu sozial-ökologischen Übergängen, die erziehungswissenschaftlich intensiv erforscht werden (Walther und Stauber 2018). Auf der Exoebene nehmen Individuen nicht als intentional handelnde Personen teil, werden aber indirekt durch die verschiedenen einwirkenden Umwelten beeinflusst (Eckert und Kadera 2018, S. 194). Die Makroebene repräsentiert gesellschaftliche, politische und ökonomische Zusammenhänge, die ihrerseits Prozesse auf der Mikro-, Meso- und Exoebene prägen. Die Chronoebene bezeichnet die Zeitdimension von Entwicklungs- und Lernprozessen. Sie umfasst beispielsweise Schuleintritt, Heirat, Pensionierung (normative Übergänge) sowie Scheidung, Krankheit, Umzug, Migration, Arbeitslosigkeit, Umschulung, Berufswechsel (nicht normative Übergänge) oder eine Kette von Übergängen.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat von dieser Heuristik mehrerer Ebenen z. B. bei der Übergangsforschung profitiert (DFG Graduiertenkolleg Frankfurt & Tübingen 2022) und hat sie auch empirisch z. B. bei der Bearbeitung aktueller Fragestellungen im Bereich von Evaluation und Qualitätssicherung (Ditton 2018) mehrerebenen-analytisch umgesetzt.

Inter- und transdisziplinäre Kooperation und Kommunikation der Forschung

Früh wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung die interdisziplinäre Kooperation mit den Nachbardisziplinen und die transdisziplinäre Kooperation mit der Praxis gesucht (Zedler 2018). Inter- und transdisziplinäre Theoreme, Begriffe und Konzepte verdanken ihre Entstehung zwar spezifischen disziplinären Kontexten (Stichweh 2013), sie sind dennoch offen und dadurch keiner einzelnen Disziplin eindeutig zuzuordnen. Die inter- und transdisziplinäre Kommunikation ist durch die wachsende Bedeutung und die steigende Komplexität der Problemlösungen bei den

qualifizierenden, den sozial integrierenden und den kulturell bildenden Aufgaben der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis herausgefordert (Tippelt und Schmidt-Hertha 2018). Die Kooperationen mit der Psychologie, der Soziologie und Ethnologie, der Ökonomie, der Politik- und Rechtswissenschaft, den Fachdidaktiken, der Geschichte und Philosophie, in neuerer Zeit auch den medizinischen Disziplinen (Schmidt-Hertha et al. 2024a) haben sich erhalten oder verdichtet. Auch deshalb ist die Theorieentwicklung plural. Tatsächlich hat sich die erziehungswissenschaftliche Forschung nie als ein geschlossenes selbstgenügsames System dargestellt (Keiner 2023), sie mag im Unterschied zu den sogenannten „hard sciences“ (z. B. Naturwissenschaften) eine „soft sciences“ sein, aber dennoch hat die erziehungswissenschaftliche Forschung eine eigene kognitive Struktur ausgebildet, die eine Differenz zu anderen Bezugsdisziplinen markiert (im Sinne von Stichweh 2013, S. 21; z. B. sichtbar in den zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Lexika und Handbüchern).

Pluralität wissenschaftlicher Paradigmen und Diversität der Forschungskonzepte

Es ist aus einer modernen wissenschaftstheoretischen Perspektive notwendig mit den Mitteln methodisch-empirischer Forschung die theoretischen Sinndeutungen und Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Pädagogisches Handeln bedarf einer angemessenen Strategie des Umgangs mit Ungewissheit und Unsicherheit. Schon der Pragmatist John Dewey (1916) hat aufgezeigt, dass Forschen, weit davon entfernt sichere Prognosen zu liefern, zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer komplexen und sich schnell wandelnden Umwelt genauer darlegen kann. Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis ist aber dem – wie Luhmann und Schorr (1979) es nannten – „strukturellen Technologiedefizit“ unterworfen, weil pädagogisch Handelnde zahlreiche situativ variierende Bedingungen in realen pädagogischen Situationen berücksichtigen müssen. Der Forschungsimperativ in der Erziehungswissenschaft begründet sich aber nicht nur aus einer Praxisperspektive, sondern erwächst aus der Kritik an Dogmatik und der bloßen Tradition als Geltungsgründe pädagogischen Wissens. Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass es enorm schwierig ist, die erziehungswissenschaftliche Forschung als Gesamtheit zu beschreiben und zu bewerten. Das liegt an der strukturellen Komplexität dessen, was man unter erziehungswissenschaftlicher Forschung versteht (Tenorth und Tippelt 2012, S. 253). Thematisch behandelt erziehungswissenschaftliche Forschung das Gesamtfeld von Erziehung und Bildung von der frühkindlichen Bildung, Schule, außerschulischen Jugendbildung, beruflichen Bildung, Erwachsenen- und Weiterbildung, Hochschule. Methodisch und strukturell sind mehrere Formen quantitativer und qualitativer Forschung, z. B. kasuistisch oder generalisierend, explorativ oder hypothesentestend zu berücksichtigen. Auch die spezifischen Zugänge zu Problemen von Bildung und Erziehung wie sie die klassischen Paradigmen empirischer, hermeneutischer, historischer, phänomenologischer oder vergleichender Forschung nahelegen, prägen das zu berücksichtigende Feld. Es ist also äußerst schwierig erziehungswissenschaftliche Forschung zu systematisieren. Hinzu kommt noch das erwähnte besondere Verhältnis zur Erziehungspraxis, das eine angewandte oder anwendungsorientierte Forschung nahelegt. Eine *anwendungsorientierte oder nutzenorientierte Grundlagenforschung* ist gegenüber

einer unmittelbaren Praxisforschung der forschungsmethodisch kontrollierten Aufklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verpflichtet (Fischer et al. 2005), geht aber davon aus, dass Handlungssituationen in der pädagogischen Praxis hochkomplex sind. Monotheoretische Zugänge der Erklärung pädagogischer Realität sind daher nicht möglich und die Methodenbasis ist plural (Tippelt 2021). Außerdem werden Probanden im empirischen Feld als reflexiv betrachtet, die sich mit der Wirklichkeit aktiv auseinandersetzen (Fischer et al. 2005). Ohne dies exakt quantifizieren zu können, geht in die vorliegende Analyse auch die *Grundlagenforschung* ein, die auf die Entwicklung von Begriffen und Theorien gerichtet ist und die die Begriffe klärende Bildungsphilosophie und die den Forschungsprozess strukturierende Wissenschaftstheorie beinhaltet. Die *Implementierungsforschung* thematisiert die Anwendung von pädagogischer Forschung im Praxiskontext (Schrader et al. 2020), wobei die formative oder summative Evaluation von Interventionen Kernbereiche darstellen. Auch die *Orientierungsforschung* stellt die Wissensproduktion in den Dienst einer zu verbessernden Praxis. Bei allen Formen nutzenorientierter Grundlagenforschung muss den Standards der empirischen Forschung, wie Validität, Objektivität oder Reliabilität entsprochen werden, aber diese Standards werden in der Forschungspraxis bisweilen zu Gunsten der ökologischen Validität relativiert (Fischer et al. 2005).

Aber welche institutionellen Voraussetzungen sind gegeben, um die komplexe erziehungswissenschaftliche Forschung zu realisieren?

2 Institutionelle Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung

Für die Hochschulen lassen sich anhand der im Datenreport Erziehungswissenschaft seit 2000 regelmäßig zusammengestellten Daten aus dem Statistischen Bundesamt und anderen Quellen die Entwicklungen der Forschungskapazitäten in der deutschen Erziehungswissenschaft nachvollziehen. Die Interpretation dieser Daten ist allerdings mit vielen Unsicherheiten behaftet. So kann das in den vergangenen Jahrzehnten in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen deutlich angewachsene Drittmittelaufkommen als eine Verdichtung von Forschungsaktivitäten gelesen werden, aber auch als ein Indikator für die Umverteilung von Forschungsmitteln aus den festen Budgets der jeweiligen Lehr- und Forschungseinheiten hin zu zentral und kompetitiv ausgerichteten Förderprogrammen. Mit Blick auf die personelle Ausstattung erziehungswissenschaftlicher Lehr- und Forschungseinheiten bleibt oft unscharf, welche Anteile der verfügbaren Arbeitszeiten auf die Forschung entfallen.

Dennoch kommen die Dimensionen der expansiven und qualitativen Entwicklung zum Tragen. Für die wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten, Technische Universitäten und Pädagogische Hochschulen) hat sich das Drittmittelaufkommen in den Erziehungswissenschaften seit 1995 mehr als verfünffacht. Dieser Zuwachs von 424 % (inflationsbereinigt knapp 297 %) innerhalb von 25 Jahren (1995–2020) ist in ähnlicher Weise auch in der Psychologie (474 %, inflationsbereinigt 332 %) zu finden und fällt in der Soziologie sogar noch höher aus (552 %, inflationsbereinigt 387 %). In der Politikwissenschaft ist der Zuwachs an Drittmitteln im gleichen Zeitraum deutlich moderater (234 %, inflationsbereinigt 164 %). Besonders auffällig im

Fächervergleich ist der Anteil von Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) am gesamten Drittmittelaufkommen. Während in der Psychologie knapp 60 % der eingewobenen Drittmittel von der DFG kommen und in den Sozialwissenschaften sogar fast drei Viertel (74,2 %), liegt der DFG Anteil am gesamten Drittmittelvolumen in der Erziehungswissenschaft nur bei 13,5 % (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2024).

Parallel zu den Drittmitteln ist auch das aus Drittmitteln finanzierte Personal angewachsen, während die personelle Ausstattung in den vergangenen 25 Jahren sich stärker in Forschungs- bzw. Qualifizierungsstellen einerseits und Lehrstellen andererseits ausdifferenziert hat. Insbesondere die Zahl der v. a. in Forschungsprojekten befristet beschäftigten Wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen hat sich in diesem Zeitraum fast verdreifacht (1573 im Jahr 1995 gegenüber 4459 im Jahr 2020), wovon 2020 etwa jede Dritte (1413) aus Drittmitteln finanziert ist. Parallel dazu hat sich auch die Zahl von Lehrkräften für besondere Aufgaben – sogenannte Hochdeputatstellen – mehr als verdreifacht (287 im Jahr 1995 gegenüber 897 im Jahr 2020). Diese Entwicklung ging v. a. zu Lasten von i. d. R. unbefristeten Assistenzstellen, die auch für eine Verbindung von Forschung und Lehre standen und deren Anzahl innerhalb von 25 Jahren auf weniger als ein Viertel des Ausgangswerts schrumpfte (320 im Jahr 1995 gegenüber 74 im Jahr 2020) (vgl. Kerst und Wolter 2024). Insgesamt lässt sich ein deutlicher quantitativer Ausbau von Stellen unterhalb der Professur konstatieren, die sich aber immer stärker in befristete Projekt- und Qualifizierungsstellen in der Forschung sowie Stellen mit sehr hohem Lehrdeputat und damit kaum mehr Forschungskapazitäten aufteilen.

Die Erziehungswissenschaft stellt sich damit als institutionell breit aufgestelltes Forschungsfeld dar, wenngleich über die Ressourcen außerhochschulische Forschung wenig Daten vorliegen und auch eine fachliche Zuordnung kaum trennscharf möglich ist. Zumindest gemessen an den Forschungsstellen unterhalb der Professur zeichnet sich ein deutlicher Aufwuchs in den vergangenen 25 Jahren ab. Ob die starke Zunahme an Drittmitteln auch als ein Zuwachs an Forschungsmitteln in der Erziehungswissenschaft insgesamt zu lesen ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. So müssten hierfür die institutionell in den Universitäten, Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen verfügbaren Mittel und deren Entwicklung betrachtet werden.

3 Ziele und Strategien erziehungswissenschaftlicher Forschung

Die oben erläuterten Entwicklungslinien der Pluralität wissenschaftlicher Paradigmen und der Diversität von Forschungskonzepten sind hier prägend, denn die Ziele erziehungswissenschaftlicher Forschung sind breit und vielfältig und unterscheiden sich u. a. hinsichtlich des wissenschaftstheoretischen Grundverständnisses aus dem sie abgeleitet werden. In Forschungsarbeiten, die sich im weitesten Sinn an den Ideen des Kritischen Rationalismus (vgl. Kornmesser und Büttemeyer 2020) orientieren, wird die Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung im Erkennen objektiv gegebener Strukturen, Dynamiken und Prozesse im Kontext von Erziehung und Bildung gesehen und mit dem anspruchsvollen Ziel verknüpft, auch in diesem

komplexen Feld prognostisch valide Vorhersagen zu treffen und handlungsrelevantes Wissen bereitzustellen. Im Rahmen eines hermeneutischen Paradigmas (vgl. Brühl 2017) hingegen steht die Rekonstruktion individueller und kollektiver Sinnbezüge und das Verstehen von sozialem Handeln in Bezug auf Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse im Zentrum. Dabei werden erziehungswissenschaftliche Phänomene grundsätzlich als kontingent und als nicht unabhängig von der Perspektive der Beteiligten erfassbare soziale Tatsachen verstanden. Phänomenologische Zugänge (vgl. Meidl 2009) hingegen verweisen auf die Beobachterabhängigkeit aller Forschung und betonen die Bedeutung von Theorien als wissenschaftlich reflektierte Perspektive, die Beobachtende einnehmen können. Theorien dienen dann als Instrument um bestimmte Aspekte und Dynamiken von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen sichtbar zu machen.

Der amerikanische Soziologe John Creswell (2003) differenziert vier wissenschaftstheoretische Paradigmen, die er dem Neo-Positivismus (in Analogie zum kritischen Rationalismus), dem Konstruktivismus (in Anknüpfung an hermeneutische und phänomenologische Forschungszugänge), einem advokatorischen Wissenschaftsverständnis sowie dem Pragmatismus zuordnet. Dem advokatorischen Paradigma lassen sich z.B. partizipativ ausgerichtete Forschungsprojekte zuordnen, die die sonst in der deutschen Erziehungswissenschaft zentrale Trennung von Forschung und pädagogischem Handeln ein Stück weit auflösen, in dem pädagogische Praktiker:innen sowie die an pädagogischen Maßnahmen Teilnehmenden in die Konzeption von Forschungsprojekten, die Datenerhebung und -auswertung oder auch die Interpretation der Ergebnisse systematisch einbezogen werden (von Unger 2012). Pragmatismus als wissenschaftstheoretische Basis ist – folgt man den Ausführungen Creswells – z.B. an Design-based-research (Reeves 2006; Schrader 2014) oder erziehungswissenschaftliche Evaluationsforschung (Kuper 2005) anschlussfähig, da die Entwicklungsziele und deren Erreichung im Vordergrund stehen und Forschung dabei die Aufgabe zufällt, die dahinterliegenden Wirkmechanismen zu dekodieren.

Entsprechend der unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkte stellt sich das Spektrum methodischer Zugänge breit und divers dar. Dabei reichen diese von experimentellen Settings oder Large-Scale-Studien über biografische Interviews, Beobachtungen oder Gruppendiskussion bis hin zu Medien- und Dokumentenanalysen. Dazu kommen spezifischere Zugänge wie z.B. Tagebücher, Zeitverlaufsprotokolle oder Think-Aloud-Studien. Insbesondere im Zuge der zunehmenden Digitalisierung verschiedener Lebensbereiche einschließlich des Bildungssystems ergeben sich weitere Zugänge zu erziehungswissenschaftlich relevanten Daten, z.B. über Logfile-Protokolle, Messung von Blickbewegungen oder der Auswertung anderer digitaler Artefakte. Für die Auswertung der verschiedenen Datenformate wird auf das auch in anderen Sozialwissenschaften etablierte Methodeninventar zurückgegriffen, wobei Erziehungswissenschaftler:innen hier auch immer wieder wesentliche Beiträge zur Weiterentwicklung von Methoden vorlegen (z.B. Fegter et al. 2021; Flugel et al. 2021). Die Verbindung unterschiedlicher methodischer Zugänge – im Falle der Verknüpfung standardisierter und offener Verfahren oft als Mixed-Methods-Ansatz kategorisiert (Johnson et al. 2007) – scheint einerseits in besonderer Weise der Vielschichtigkeit erziehungswissenschaftlicher Phänomene gerecht zu werden, erfordert andererseits aber Expertise in unterschiedlichen methodischen Zu-

gängen und die Überwindung methodologischer Kontroversen (vgl. Schmidt-Hertha 2020). Nach Creswell (2003) können drei Formen von Mixed-Methods-Designs unterschieden werden, für die sich in der Erziehungswissenschaft zahlreiche Beispiele finden. (1) Als *explorativ* lassen sich Studien charakterisieren, die aufbauend auf sehr offenen und wenig vorstrukturierten Datenerhebungsverfahren und deren qualitativer Analyse Fragestellungen und Hypothesen für anschließende standardisierte Erhebungen entwickeln, die dann vorrangig quantifizierend ausgewertet werden. (2) Steht in einem *erklärenden* Design die standardisierte Erhebung am Anfang einer Mixed-Methods-Studie, können offenere Formate und qualitative Analysen u. a. dazu dienen, offene Fragen und in ihrer Erklärung unklare Zusammenhänge aus den standardisierten Daten zu klären. (3) Schließlich fasst Creswell (2003) unter dem etablierten Begriff der Triangulation Forschungsdesigns zusammen, in welchen quantifizierende und qualitative Zugänge parallel laufen und in der Dateninterpretation aufeinander bezogen werden. Aktuellere erziehungswissenschaftliche Arbeiten verweisen aber auch auf die Grenzen und ungelösten Probleme im Kontext von Mixed-Methods (Schäffer 2019), die Herausforderungen für zukünftige sozialwissenschaftliche Forschung markieren.

Jenseits der in Mixed-Methods-Studien teilweise aufgehobenen Trennung nomothetischer und ideographischer Zugänge lassen sich längs- und querschnittliche Designs untersuchen. Dabei haben nicht erst mit dem 2009 gestarteten Nationalen Bildungspanel (NEPS), das Längsschnittdaten für verschiedene Lebensphasen von der Geburt bis ins achte Lebensjahrzehnt für erziehungswissenschaftliche Forschung vorhält (Blossfeld et al. 2011), längsschnittliche Designs einen festen Platz in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft. Allein von der DFG wurden seit 2000 47 erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte mit längsschnittlichem Design gefördert (eigene Recherche in Förderdatenbank GEPRIS). Neben ihrer zeitlichen Perspektive lassen sich Forschungsprojekte auch hinsichtlich ihres Beitrags zur Grundlagenforschung bzw. zur unmittelbaren pädagogischen Praxis kategorisieren – wenn auch weit weniger eindeutig. Vielmehr scheint eine klare Trennung zwischen reiner Grundlagenforschung und Anwendungsforschung in der Erziehungswissenschaft weder machbar noch sinnvoll. Während manche Zwischenkategorien – wie z. B. die anwendungsorientierte Grundlagenforschung (Schmidt-Hertha und Tippelt 2015) – vorschlagen, könnten für die Erziehungswissenschaft reine Grundlagenforschung und reine Anwendungsforschung auch als zwei Pole eines Kontinuums gesehen werden, auf dem sich Forschungsprojekte verorten lassen.

4 Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung

Der großen Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Forschung entsprechend, lassen sich auch deren Ergebnisse schwerlich in Kategorien ordnen oder quantifizieren. Einzelne Aspekte und Indikatoren erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse lassen sich hingegen anhand vorliegender Literatur und Daten grob beschreiben. Im Folgenden richtet sich der Fokus auf Forschungsergebnisse in Form erfassbarer Produkte, wie Daten, Veröffentlichungen und deren Rezeption sowie wissenschaftliche Qualifikationen.

Die oben erwähnte Entwicklungslinie der inter- und transdisziplinären Kooperation und Kommunikation wird prägend, denn eingebunden in einen disziplinübergreifenden Diskurs zu „open science“ (Reh und Stanat 2021) sich die Frage stellt, wie und wo die in Forschungsprojekten gesammelte Daten archiviert und ggf. anderen Forschenden wieder verfügbar gemacht werden. In der Erziehungswissenschaft sind – ähnlich wie in anderen Sozialwissenschaften – Repositorien entstanden, in welchen Forschungsdaten gesammelt und ggf. aufbereitet und wieder verfügbar gemacht werden. Für viele Drittmittelgeber – insbesondere DFG und BMBF – ist die Archivierung erhobener Daten und die genaue Prüfung der Möglichkeit, diese für Sekundäranalysen zu Verfügung zu stellen, inzwischen ein fest etabliertes Kriterium bei der Bewertung von Forschungsanträgen. Dabei spielen Fragen des Datenschutzes ebenso eine zentrale Rolle, wie die grundsätzliche Notwendigkeit von Datenerhebungen angesichts einer Unmenge bereits vorhandener Daten. In der Folge wachsen die Möglichkeiten auf Daten aus anderen Forschungsprojekten zurückzugreifen ebenso wie die Begründungsbedürftigkeit neuer Erhebungen. Dass Fragen zum Umgang mit Forschungsdaten insbesondere in den Bildungswissenschaften intensiv diskutiert wurden, zeigt sich nicht zuletzt in einem gemeinsamen Papier der drei einschlägigen Fachgesellschaften DGfE¹, GEBF² und GFD³ zum Datenmanagement (DGfE, GEBF und GFD 2020), das sich dann auch die DFG zu eigen machte.

Als Indikator für Forschungsleistungen haben Publikationen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen. Auch wenn in der Erziehungswissenschaft bibliometrische Indikatoren längst nicht die Bedeutung haben wie in der Psychologie oder den Naturwissenschaften, so lassen sich doch zumindest in Teilen der Disziplin Entwicklungen nachvollziehen, die in Richtung einer stärker an diesen Maßstäben ausgerichteten Publikationskultur zu weisen scheinen. Im Vordergrund stehen dabei Veröffentlichungen in renommierten internationalen Journals mit Peer-Review-Verfahren, wenngleich Monografien oder Beiträge in deutschsprachigen Sammelbänden namhafter Herausgebender nach wie vor in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft ebenfalls Anerkennung finden (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2024). Für die deutsche Erziehungswissenschaft insgesamt lässt sich ein Zuwachs an englischsprachigen Publikationen, eine Zunahme von Zeitschriftenartikeln sowie ein deutlich größerer Anteil von Veröffentlichungen mit zwei oder mehr Autor:innen feststellen (vgl. Schmidt-Hertha und Müller 2020). Auf Basis der im Fachinformati-

Tab. 1 Anteil verschiedener Formate an Publikationen von Professor:innen in der Erziehungswissenschaft. (Quelle: Schmidt-Hertha et al. 2024b)

	2006–2009 (in %)	2010–2013 (in %)	2014–2017 (in %)	2018–2021 (in %)
<i>Monografien</i>	12,9	12,2	10,3	10,8
<i>Buchbeiträge</i>	43,5	41,8	39,7	30,9
<i>Zeitschriftenartikel</i>	43,5	46,0	50,1	58,4

¹ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

² Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung.

³ Gesellschaft für Fachdidaktik e. V.

onssystem Bildung erfassten Publikationen von Professor:innen in der Erziehungswissenschaft (zugeordnet über die Mitgliedschaft in der DGfE) lässt sich die Verlagerung von Monografien und Buchbeiträgen hin zu Zeitschriftenbeiträgen nachvollziehen. Innerhalb des im Datenreport dokumentierten 12-Jahres-Zeitraums hat sich der Anteil von Monografien um 2,1 %, der Anteil von Buchbeiträgen um 12,6 % verringert, zu Gunsten der Zeitschriftenbeiträge, deren Anteil an allen Publikationen entsprechend um 15 % gewachsen ist (siehe Tab. 1).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft scheinen nach den im Fachinformationssystem Bildung erfassten Publikationen der Anteil von Zeitschriftenpublikationen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (67,7 %) sowie in der Empirischen Bildungsforschung (63,8 %) am höchsten zu sein, während Beiträge in Sammelbänden in der Historischen Bildungsforschung sowie der Pädagogischen Freizeitforschung (48,6 %) und Sportpädagogik (45,4 %) eine besondere Rolle zu spielen scheinen und sich für die Professor:innen in der Differentiellen Erziehungs- und Bildungsforschung der höchste Anteil an Monografien (20,2 %) findet (Schmidt-Hertha und Müller 2020). Nachdem im Fachinformationssystem Bildung vor allem deutschsprachige Beiträge erfasst werden, ist in diesen Analysen der wachsende Teil englischsprachiger Publikationen deutscher Erziehungswissenschaftler:innen nicht erfasst.

Eine wesentliche Rolle für den zunehmenden Anteil an Zeitschriftenartikeln zu Lasten des Anteils von Ganzschriften dürften auch Veränderungen im Bereich der Qualifizierungsarbeiten sein. Während die wissenschaftliche Weiterqualifizierung nach der Promotion – über Habilitation oder Juniorprofessur – in der Regel nicht mehr eine (zweite) Monografie erfordert, sondern v. a. über einen Kumulus an diversen Beiträgen in Zeitschriften und anderen Publikationsorganen sowie weitere in Zielvereinbarungen festgehaltene Indikatoren erlangt wird, steigt auch die Zahl publikationsbasierter bzw. kumulativer Promotionen langsam an. Auch wenn die Monografie als Promotionsleistung nach wie vor die Regel ist, ist in der Erziehungswissenschaft – wie auch in anderen Sozialwissenschaften – eine Zunahme von Promotionen zu verzeichnen, die stattdessen auf mehreren einzelnen Aufsätzen basieren (vgl. Kerst und Wolter 2024). Diese Veränderungen in akademischen Qualifizierungsprozessen sind auch als Reaktion auf veränderte Publikationskulturen zu verstehen, in welchen kompaktere Formate, die schnellere Veröffentlichung von überwiegend im Team erarbeiteten Forschungsergebnissen und die Beteiligung am internationalen Diskurs an Bedeutung gewonnen haben. Gerade weil aber ein ganz wesentlicher Teil erziehungswissenschaftlicher Forschung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen erbracht wird, sind deren Arbeits- und Qualifizierungsbedingungen für die Entwicklung der Disziplin insgesamt relevant. Dies wird einerseits im aktuellen Ringen um eine Verbesserung der arbeitsvertraglichen Situation dieser Gruppe von Forschenden sichtbar (siehe z. B. Tervooren et al. 2024), aber auch in der genaueren Erfassung dieser Bedingungen in der Wissenschaftsforschung. Bedenklich scheint dabei u. a. der Befund, dass Promovierende in der Erziehungswissenschaft deutlich weniger Zeit pro Woche für Ihre Promotion aufwenden (können) als Promovierende in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern, entsprechend mehr Zeit bis zum Abschluss der Promotion benötigen und häufiger ihre Promotion abbrechen (Kerst und Wolter 2024). Es stellt sich hier also die Frage, inwieweit es der Erziehungswissenschaft zukünftig gelingt, Forschungsbedingun-

gen gerade für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen so zu gestalten, dass Wissenschaft ein attraktives Betätigungsfeld bleibt und der wesentliche Beitrag von Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen zu Forschung und Publikationen erhalten bleibt.

Zur Frage der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Forschung, die nicht mit der Qualität von Forschungsarbeiten gleichgesetzt werden darf (Aksnes et al. 2019), ist hier nur eine hochselektive Analyse möglich. Hierfür dienen – wie im Datenreport Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha et al. 2024b) – die Publikationen in den zwei bekanntesten deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, der Zeitschrift für Pädagogik und der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, als Basis. Gewählt wurden diese beiden Zeitschriften wegen ihres Renommées in der Fachcommunity sowie wegen ihres Anspruchs, das Themenspektrum der gesamten Disziplin abzudecken. Um ein möglichst aktuelles Bild des Rezeptionsgeschehens zu entwerfen wurde die Zitationshäufigkeit von zwischen 2018 und 2020 erschienenen Beiträgen (ohne Rezensionen, Mitteilungen und Interviews) analysiert. Die 279 in diesem Zeitraum in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlichten Beiträge wurden durchschnittlich 5,73mal zitiert, davon wurden 74 (bislang) gar nicht zitiert, 35 nur einmal und weitere 52 zwei- oder dreimal zitiert. 55 Beiträge wurden 10 mal oder häufiger zitiert, wobei der Artikel mit den mit Abstand meisten Zitationen 2019 erschien und 115mal in anderen wissenschaftlichen Artikeln genannt wurde. In der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft sind im gleichen Zeitraum 305 Beiträge erschienen, die durchschnittlich 7,87mal zitiert wurden. Auch hier wurde ein größerer Teil (95 Beiträge) noch gar nicht zitiert, 33 nur einmal und für weitere 41 ließen sich zwei bis drei Zitationen nachweisen. 79 Beiträge wurden hier 10 mal und häufiger zitiert, wobei der Spitzenwert bei 107 Zitationen liegt. In der Summe beider Zeitschriften stellt sich die Zitationsverteilung wie in Tab. 2 abgebildet dar.

Auch wenn die Zahlen zu Zitationen insofern mit Vorsicht zu interpretieren sind, als hier nur die Rezeption in anderen wissenschaftlichen Zeitschriften sowie in online zugänglichen Büchern berücksichtigt werden, so zeigen sie doch, dass zwei bis vier Jahre nach Veröffentlichung viele Beiträge auf nur geringe Resonanz in der Scientific Community stoßen und einige wenige Beiträge eine sehr große Aufmerksamkeit erfahren. Dieses Phänomen ist relativ gut bekannt und scheint kein rein erziehungswissenschaftliches zu sein (Garfield 2006), verstärkt sich aber sicher noch durch die Konzentration auf einen begrenzten Sprachraum (die meisten Bei-

Tab. 2 Zitationshäufigkeit wissenschaftlicher Originalbeiträge in der Zeitschrift für Pädagogik und Zeitschrift für Erziehungswissenschaft für die Erscheinungsjahre 2018–2020¹

	ZfPäd (in %)	ZfE (in %)	Gesamt (in %)
Über 20	3,9	12,1	8,2
11–20	13,3	13,1	13,2
6–10	14,3	13,4	13,9
3–5	17,9	9,5	13,5
2	11,5	9,8	10,6
1	12,5	10,8	11,6
0	26,5	31,1	28,9

¹Die Berechnung erfolgten auf Basis einer Google Scholar Abfrage mit der Software „Publish or Perish 8“ am 17.10.2023

träge sind in deutscher Sprache verfasst). Ähnlich wie in anderen Fächern dürften auch hier Zitations-Netzwerke, Selbstzitationen oder die Konjunktur von Themen und das Renommee der Autor:innen eine Rolle spielen (Aksnes et al. 2019; Seglen 1997).

5 Verwendung erziehungswissenschaftlicher Forschung: Praxis, Politik, Öffentlichkeit

Die Rezeptionswellen erziehungswissenschaftlicher Forschung zeigen, dass Orientierungswissen immer dann stark nachgefragt wird, wenn Probleme und krisenhafte Symptome gesellschaftlicher Realität wahrgenommen werden: Lernchancen in frühpädagogischen Einrichtungen, Leistungsschwächen und Bedingungen von Leistungsstärken in Schulen, resignativer Rückzug aus Organisationen, Integrations- und Motivationsprobleme in der beruflichen Bildung, politische Apathie oder Verlust an Kohäsion, Gerechtigkeitsprobleme, Finanzierungslücken u.a. sind nur einige der Themen, die heute die erziehungswissenschaftliche Forschung herausfordern. Von der Erziehungswissenschaft und ihrer Forschung werden schnelle praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Problemen sowie anwendungsfreundliche Handlungsstrategien erwartet, was u.a. zu einem transdisziplinären Austausch mit qualifizierten forschungsaffinen Praxisbereichen führte. Dabei kommt es gezielt auch zur Zusammenarbeit und Kommunikation von Wissenschaftler:innen mit Bildungspraktiker:innen, aber auch mit dem professionellen Personal aus dem Bereich der Bildungsadministration und -politik. Da sich vor allem empirische erziehungswissenschaftliche Forschung häufig als Feldforschung realisiert, ist eine Kooperation mit Praktiker:innen und Organisationen aus dem jeweiligen Bildungsbereich obligatorisch, nicht selten bedarf es überdies der Unterstützung der Bildungsadministration, um z.B. den Zugang zum pädagogischen Feld zu Forschungszwecken zu ermöglichen. Damit sind die Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Feldforschung in besonderer Weise anschlussfähig an Diskurse zur partizipativen Forschung (von Unger 2014). Mit dem Modell von Wright et al. (2010) lassen sich mehrere Stufen der Partizipation in Forschungsvorhaben unterscheiden:

Die erste Stufe der *Instrumentalisierung* von Akteur:innen der Bildungspraxis durch Forschende wäre schon aus forschungsethischen Gesichtspunkten abzulehnen und gilt als ein zu vermeidendes Negativszenario. Die zweite Stufe der *Anweisung* ist im Rahmen standardisierter Erhebungen denkbar. *Information*, von Wright et al. (2010) als dritte Stufe benannt, wäre aus methodischer wie aus forschungsethischer Sicht als Mindestvoraussetzung für transdisziplinäre Projekte zu sehen (Döring und Bortz 2016, S. 123 ff.). Im Rahmen von *Anhörungen* (Stufe vier) haben die nicht selbst Forschenden die Möglichkeit eigene Vorschläge einzubringen, die aber für die Forschenden unverbindlich bleiben, und auch auf Stufe fünf der „*Einbeziehung*“ bleiben die zentralen Entscheidungen bei den Forschenden. Erst auf der sechsten Stufe der „*Mitbestimmung*“ ist ein deutlicher Einfluss der Professionellen aus der Bildungspraxis, -administration oder -politik vorgesehen, wobei diese auf der siebten Stufe der „*teilweisen Entscheidungskompetenz*“ bei einzelnen Entscheidungen im Forschungsprozess gleichberechtigt einbezogen werden. Dabei kann es aber kaum

darum gehen, forschungsmethodische Expertise bei Akteur:innen außerhalb der Wissenschaft aufzubauen, als darum, deren Perspektiven, Bedarfe und Sichtweisen als gleichberechtigte Perspektiven im Forschungsprozess anzuerkennen. Auf der achten Stufe, der *Entscheidungsmacht*, treffen Bildungsforscher:innen und Repräsentant:innen anderer Professionen alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam, wie sich das z. B. bei Design-Based-Research (DBR) oder anderen Formen von Mixed-Methods-Forschung bereits realisiert (vgl. Schmidt-Hertha 2020), insbesondere bei Interventionsstudien (z. B. Reeves 2006; Schrader 2014).

Stark partizipative Forschungsprojekte sind nicht substitutiv, sondern sind komplementär zu denken und thematisieren häufig Transfer- und Transformationsanliegen der Forschung (Reeves 2006). Dies setzt voraus, dass die beteiligten Wissenschaftler/-innen und Bildungspraktiker/-innen akzeptieren, dass die Perspektive der jeweils anderen auf anderen Logiken und Relevanzen beruhen, diese aber in gleicher Weise berechtigt und wertvoll sind (Schmidt-Hertha et al. 2024). Vor allem bei Wissenschaft-Praxis-Kooperationen ist auf eine allgemeinverständliche Kommunikation zu achten. Auf irrelevante Informationen muss verzichtet werden (Maxime der Relevanz), Informationen sind auf das wesentliche zu reduzieren (Maxime der Quantität) und unnötige Fachtermini sind zu vermeiden (Maxime der Klarheit). Die Chancen einer gelingenden interprofessionellen Kommunikation sind in Anlehnung an Kiezers (2007) Potenziale von Wissenschafts-Praxis-Dialogen in folgenden Aspekten zu sehen: Kontingenzen aufzeigen, höheres Aufklärungspotential erzeugen, bislang Unbekanntes aufdecken, Probleme neu bestimmen, unerkannte Zusammenhänge erkennen, bisher nicht gestellte Fragen stellen u. a.. Um die Möglichkeiten der partizipativen Forschung und praxisbezogener Transdisziplinarität zu realisieren, bedarf es intensiver Kommunikation und Vernetzung.

Ebenso ist auffallend, dass bislang kaum empirische Studien vorliegen, ob und in welchem Ausmaß wissenschaftliche Politik- und Praxisberatung zu einer Rationalisierung politischer Entscheidungen und praktischer Handlungen im Bildungsbereich beitragen konnte (Schrader und Rüter 2023, S. 446). Zutreffend ist, dass Politik- und Praxisberatung durch Forschung und Wissenschaftskommunikation erfolgt. Um eine faktenbasierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen, wird im Kontext einer partizipativen Forschung und Wissenschaftskommunikation immer wieder darauf hingewiesen, dass auch die Adressaten/-innen kompetent, offen und bereit sein müssen sich mit Forschungsergebnissen auseinander zu setzen (Tlili und Dawson 2010). Zentrale Faktoren hierbei sind also sowohl eine praxisinteressierte Wissenschaft wie eine wissenschaftsaffine Praxis, Politik und Öffentlichkeit.

6 Fazit und Ausblick: Pluralisierung, Expansion und Konsolidierung erziehungswissenschaftlicher Forschung

Entsprechend der forcierten Arbeitsteilung in der Erziehungswissenschaft setzen sich die theoretischen Pluralisierungstendenzen der Forschung weiter fort und die methodische Vielfalt der Forschung wie auch die Ausdifferenzierung von Teildisziplinen nimmt zu (Keiner 2023). Erziehungswissenschaftliche Forschung ist hochkomplex, bisweilen unübersichtlich, sodass sich heute die im Grunde traditionelle Frage an

die Pädagogik erneut stellt (Durkheim 1972; Tenorth 1997), inwieweit ein innerer Zusammenhang einer auch wissenschaftlich verantwortlichen Kommunikation über öffentliche Erziehung gegeben ist.

- Es ist unverkennbar, dass erst nach dem zweiten Weltkrieg die Erziehungswissenschaft/Pädagogik durch eigene Studiengänge als Disziplin tatsächlich Anerkennung fand (Horn 2003). Besonders wegen der Berücksichtigung sozialer Kontexte ist erziehungswissenschaftliche Forschung stark auf Nachbardisziplinen bezogen – mit manchmal unscharfen Abgrenzungen zu diesen –, entwickelt aber dennoch eigene Grundbegriffe, Handlungsfelder und Theorien.
- Die Forderungen nach einem Kerncurriculum in der Pädagogik und einem Kanon der Disziplin, der dann eine gründliche theoretische und methodische erziehungswissenschaftliche Ausbildung sicherstellt, haben in dieser bisweilen unübersichtlichen Ausdifferenzierung ihren Ursprung. Durch die Umstellung der im Bologna-Prozess geforderten Bachelor- und Master-Studiengänge wurde die Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft – aber nicht nur dieser Disziplin – weiter beschleunigt, sodass die DGfE (2008) Kerncurricula verabschiedete – Grundlagen und Grundbegriffe, quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Überblick über bildungspolitische und bildungshistorische Kontexte –, die Empfehlungen darstellen, aber keine bindende Wirkung haben⁴. Die Kerncurricula befinden sich in Revision.
- Es ist festzuhalten, dass die Reputation erziehungswissenschaftlicher Forschung und auch ihre tatsächlichen Wirkungen nur auf der Basis ihres Repertoires an Theorien, Methoden und Ergebnissen, also einer kontinuierlichen und kumulativen Fortführung ihres theoretischen und empirischen Wissensstands, stabilisiert werden kann. Dabei ist es hilfreich Forschen in (1) Grundlagen- bzw. anwendungsorientierte Grundlagenforschung, in (2) Implementierungs- und (3) Orientierungsforschung zu differenzieren.
- Diese Formen des erziehungswissenschaftlichen Forschens können bei der Steuerung von pädagogischen Planungsprozessen auf die erwähnten Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebenen bezogen werden. Steuerung in reiner Form – verstanden als Anwendung von kausalen Wirkungsgesetzen im Sinne eines von Max Weber oder später unter dem Einfluss des Kritischen Rationalismus beschriebenen zweckrational-technologischen Handelns – sind in der Pädagogik begrenzt und daher deutlich zu relativieren. Dies liegt in erster Linie an einem *strukturellen Technologiedefizit* (Luhmann und Schorr 1979). Allerdings ist sowohl für Praktiker als auch für politische Planer empirisches pädagogisches Wissen zur Konstruktion von Problemlösungen und Korrektur überkommener Verhaltensweisen in diesen komplexen Systemen unverzichtbar und neuere Arbeiten weisen auf begünstigende Faktoren der Implementation und des Transfers hin (Mohajerzad und Schrader 2022; Schrader et al. 2020). Bildungs- und Erziehungsdebatten können versachlicht werden, wenn Ergebnisse erziehungswissenschaftlichen Forschens vorhanden sind. Forschen ist

⁴ 2024 ist eine Neufassung des Kerncurriculums der DGfE verabschiedet worden (https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf. Zugriffen: 16. März 2024).

nicht normativ, bezieht dabei aber selbstverständlich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Normen und Zielen der Erziehung und Bildung mit ein.

- Die expansive Entwicklung pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Professuren stoppte seit den 1990er-Jahren. Es war sogar ein Rückgang von Professuren hinzunehmen (Gerecht et al. 2024), der Ausbau außeruniversitärer Einrichtungen der Erziehungs- und Bildungsforschung entfaltete sich in den letzten Jahren dagegen weiter. Als jüngeres Beispiel hierfür ist die Institutionalisierung des Nationalen Bildungspanels NEPS als Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) zu nennen (Rossbach und v. Maurice 2018).
- Wenn man die wissenschaftliche Qualifizierung hervorhebt, ist ein erfreulicher Trend unverkennbar. Beispielsweise hat sich die Promotionsintensität gegenüber 1995 verdoppelt (Martini 2024). Kritisch bleibt aber anzumerken, dass Promotionsstellen für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere in der Schulpädagogik und Fachdidaktik, nach wie vor fehlen. Weiter ist anzumerken, dass das Hauptfach mehr Wissenschaftler:innen qualifizieren muss, um gerade die in den nächsten Jahren freiwerdenden Stellen adäquat auf hohem Qualifikationsniveau mit Pädagogen besetzen zu können. Die Habitationsquote ist in der Pädagogik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft deutlich zu niedrig, so dass die Selbstrekrutierung im Fach wiederum – wie schon in den 70er-Jahren – mit Engpässen konfrontiert ist.

Erziehungswissenschaftliche Forschung zeichnet sich insgesamt sowohl durch das sehr große Spektrum von Forschungszugängen und Themen aus als auch durch ihren engen Bezug zur pädagogischen Praxis. Darauf könnte das sich von anderen Disziplinen unterscheidende Drittmittelportfolio und ein dabei geringerer Anteil von DFG-Mitteln in der Erziehungswissenschaft zurückzuführen sein. Auch erziehungswissenschaftliche Publikationskulturen und die Rezeption dieser Arbeiten sind durch den Spagat zwischen grundlagentheoretischen Beiträgen und unmittelbar praxisrelevanten Impulsen gekennzeichnet, die in unterschiedlichen Formaten und zunehmend auch international veröffentlicht werden. Dabei spiegelt eine Zunahme von Autor:innengruppen gegenüber Einzelautorenschaften auch die wachsende Bedeutung kooperativer Forschung in der Erziehungswissenschaft wieder. Insgesamt lässt sich also resümieren, dass Erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse im Vergleich mit den Nachbardisziplinen stärker in Bezug auf ein gesellschaftlich hochrelevantes Praxisfeld gewonnen werden und daher sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch in Politik und Praxis als relevant anerkannt werden. Gleichzeitig kann erziehungswissenschaftliche Forschung hier nur eine Reflexionsfolie und Standortbestimmungen liefern und keinesfalls normative politische bzw. fallbezogene professionelle Entscheidungen vorwegnehmen.

Die erziehungswissenschaftliche Disziplin hat sich weiter ausdifferenziert und es ist wichtig, die integrierenden Aspekte immer wieder zu betonen. Hier liegt auch eine Aufgabe der allgemeinen und historischen Pädagogik. Fest steht, dass sich die Legitimation des Faches fortwährend aus den realen Bildungs-, Qualifizierungs- und Integrationsproblemen in der Gesellschaft speist und dass die Dringlichkeit von Forschung sowohl in den Teilbereichen als auch in kooperativen Strukturen erziehungswissenschaftlicher Forschung evident ist.

Förderung Die Autoren haben für diesen Beitrag und die darin genutzten Daten keine Drittmittelförderung erhalten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt B. Schmidt-Hertha und R. Tippelt geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Aksnes, D. W., Langfeldt, L., & Wouters, P. (2019). Citations, citation indicators, and research quality: an overview of basic concepts and theories. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244019829575>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process. The German national educational panel study (NEPS)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brühl, R. (2017). *Wie Wissenschaft Wissen schafft. Theorie und Ethik* (2. Aufl.). München: UTB.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Jahrgang*. Opladen: Barbara Budrich.
- DGfE, GEBF & GFD (2020). Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf. Zugegriffen: 7. Nov. 2023.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Westermann.
- DFG-Graduiertenkolleg Frankfurt & Tübingen (2022). *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf* (Zeitschrift für Pädagogik: 68. Beiheft). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 757–777). Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Eckert, T., & Kadera, S. (2018). Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 185–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, S., Langer, A., & Thon, C. (Hrsg.). (2021). *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>.

- Fischer, F., Waibel, M., & Wecker, C. (2005). Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 427–442.
- Flugel, K., Schmid, E., Vetter, N., & Wanka, A. (2021). Mehr als soziale Herkunft, Geschlecht und Alter? Methodisch-methodologische Überlegungen zur Reifikation in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung* (S. 303–321). Wiesbaden: Springer VS.
- v. Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Führ, C., & Furck, C. L. (Hrsg.). (1998). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Teilband 1: Bundesrepublik Deutschland). München: Beck.
- Garfield, E. (2006). The history and meaning of the journal impact factor. *Journal of the American Medical Association*, 295, 90–93.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M., & Schultheiß, J. (2024). Personal. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 139–173). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2023). Organisationsforschung. In R. Arnold, E. Nussli & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 318–321). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Keiner, E. (2023). Entgrenzungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse. In A. Heinemann, Y. Karakasoglu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 321–334). Opladen: Barbara Budrich.
- Kerst, C., & Wolter, A. (2024). Promovierende und Promovieren in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 113–138). Opladen: Barbara Budrich.
- Kieser, A. (2007). *Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klieme, E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2008). *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft). Weinheim: Beltz.
- Kormmesser, S., & Büttemeyer, W. (2020). *Wissenschaftstheorie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04743-4>.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohmann, J., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Health-related professional competence of physical education teachers: Narrative review and heuristic model. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45(2), 164–177. <https://doi.org/10.25656/01:27799>.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 201–218). Opladen: Barbara Budrich.
- Meidl, C. N. (2009). *Wissenschaftstheorie für SozialforscherInnen*. München: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838531601>.
- Mohajerzad, H., & Schrader, J. (2022). Transfer from research to practice. A scoping review about transfer strategies in the field of research on digital media. *Computers and Education open*. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100111>.
- Müller, M., Achatz, M., Hoh, R., & Kollmannsberger, M. (2018). Dokumentation von Forschungseinrichtungen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1359–1418). Wiesbaden: Springer VS.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. V. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 86–109). London: Routledge.
- Reh, S., & Stanat, P. (2021). Forschungsdaten in den Bildungswissenschaften – Archivierung und Nachnutzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21(6), 827–839.
- Reh, S., Glaser, E., Behm, B., & Drope, T. (2017). *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990* (Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft). Weinheim: Beltz Juventa.

- Rosbach, H. G., & v. Maurice, J. (2018). Das Nationale Bildungspanel als wertvolle Ressource für die Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 739–756). Springer VS.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481–490.
- Schäffer, B. (2019). Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 68–87). Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, B., & Dörner, O. (Hrsg.). (2012). *Handbuch qualitativer Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Mixed Methods in der Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodische Herausforderungen* (S. 165–181). Opladen: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B., & Müller, M. (2020). Forschung und Publikationskulturen. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 147–170). Opladen: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2015). Weiterbildungsforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 179–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Hertha, B., Meyer, S., & Tippelt, R. (2024a). Interprofessionalität als neues Handlungs- und Forschungsfeld aus der Perspektive der Bildungsforschung. In U. Walkenhorst & M. Fischer (Hrsg.), *Interprofessionelle Bildung für die Gesundheitsversorgung*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Hertha, B., Rittberger, M., & König, A. (2024b). Forschung und Publikationskulturen. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 173–200). Opladen: Barbara Budrich.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 193–223.
- Schrader, J. (2023). Forschungsmethoden. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 116–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J., & Rüter, F. (2023). Wissenschaftliche Politikberatung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 445–447). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hettfleisch, P., & Goetze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung. Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59.
- Seglen, P. O. (1997). Citations and journal impact factors: Questionable indicators of research quality. *Allergy*, 52, 1050–1056.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969–984.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2012). *Lexikon Pädagogik. Studienausgabe*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E., & Wiegmann, U. (2022). *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplin-geschichte deutscher Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tervooren, A., Schmidt-Hertha, B., & Schmidt, K. (2024). Editorial. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 34(66), 3–6.
- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2021(3), 23–35.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2018). Einleitung der Herausgeber. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., Bd. 1, S. 1–15). Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter*. Bielefeld: wbv.
- Tlili, A., & Dawson, E. (2010). Mediating science and society in the EU and UK: from Information-transmission to deliberative democracy? *Minerva*, 4(48), 429–461. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9160-0>.
- von Unger, H. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung. Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1), 7.

- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.
- Walther, A., & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 905–922). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39.
- Wright, M., Block, M., & von Unger, H. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 35–52). Bern: Huber.
- Zedler, P. (2018). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 19–46). Wiesbaden: Springer VS.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.