

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

JOSUA HANDERER

Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 11

STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER

Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists:
A Survey among European Psychology Departments 19

PETIA GENKOVA

Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium:
Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung? 27

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium
der Psychologie 37

UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE

Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer 47

GISLINDE BOVET

Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik
des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II 57

PAUL GEORG GEIß

Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht 65

HANS HERMSEN

37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung
und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit 75

VERONIKA KUHBERG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD

Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung 87

Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIJK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199
KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTApus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225
KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235
SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243
MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251
ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber¹⁰

Katja Singleton, Veronika Kuhberg-Lasson und Ute Sondergeld

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung der Bildungsforschung im politischen und wissenschaftlichen Diskurs wird analysiert, wie die Drittmittelfinanzierung in diesem Forschungsfeld sich über die Zeit verändert und in welchem Umfang sich verschiedene Finanzierer beteiligen. Basierend auf einer Stichprobe von 9139 bildungswissenschaftlich relevanten Projekten aus der Datenbank SOFIS wird im Untersuchungszeitraum von 1995-2009 betrachtet, ob sich zwischen Finanzierern Unterschiede in der Anzahl, der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung und der Anwendungsorientierung der unterstützten Projekte identifizieren lassen. Die Differenzierung der Finanzierergruppen weist auf eine Sonderstellung der DFG-Finanzierung innerhalb der Bildungsforschung hin.

Drittmittelfinanzierung in der Bildungsforschung

Nachdem die ersten Ergebnisse der großen Schulvergleichsstudien Mitte der 1990er Jahre auf mögliche Missstände des Bildungswesens in Deutschland hingewiesen hatten, vollzog sich in der Bundesrepublik eine Wende hin zur stärkeren Erforschung direkter und indirekter Bildungsbedingungen und -prozesse. Organisationen, die seit jeher verschiedene Forschungsvorhaben fördern, nehmen sich nun verstärkt der Bildungsforschung an und beteiligen sich zunehmend an der Finanzierung dieses komplexen und heterogenen Forschungsfelds. Die Förderung und Auftragspolitik der öffentlichen Hand als größtem Mittelgeber ermöglicht hierbei die Durchführung umfangreicher Forschungsprojekte, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und komplexe Untersuchungsansätze erfordern (Klieme, 2005). Die Förderinitiativen der staatlichen Geldgeber führen häufig zu Forschungsvorhaben, die anwendungsbezogen konzipiert oder auf die Entwicklung bestimmter Maßnahmen ausgerichtet sind. Dabei werden wis-

¹⁰ Die Daten wurden im Rahmen des Projekts „Monitoring Bildungsforschung“ (MoBi) erhoben, welches aus Mitteln des Pakts für Innovation und Forschung des Bundes und der Länder über das Wettbewerbsverfahren der Leibniz-Gemeinschaft gefördert wurde.

senschaftliche Informationen erzeugt, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen. Demgegenüber zielt die Förderung der DFG eher auf Grundlagenforschung im Rahmen vieler Projekte mit geringerem Umfang, strebt aber auch Vernetzung, Interdisziplinarität und Kooperation an (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2008). Um steuerungsrelevantes Wissen auf Basis empirisch fundierter Forschung bereitzustellen, ist zunehmend auch die empirische Forschung in den Fokus strukturierter Förderprogramme gerückt (Buchhaas-Birkholz, 2010), die sich dann zumeist auch quantitativer Auswertungsmethoden bedient (Reinders & Ditton, 2011).

Im Allgemeinen ist die Entwicklung der wissenschaftlichen Forschungsförderung seit den 1990er Jahren durch eine zunehmende Akquise von Drittmitteln gekennzeichnet, die besonders an Hochschulen als Ausdruck der Leistungsfähigkeit und Forschungsqualität gilt (Hinze, 2010). Als Auswirkungen der zunehmenden Drittmittelförderung ergeben sich Schmoch (2008) zufolge eine starke Zunahme von Forschung im Projektkontext sowie eine verstärkte Mitteleinwerbung bei unterschiedlichen Forschungsförderern. Dieser allgemeine Trend lässt sich auch in der Bildungsforschung erkennen: Muders und Weishaupt (2012) stellen für den Zeitraum 1998-2008 eine Verdopplung der Drittmiteleinnahmen von Hochschulen für die Fächer Erziehungswissenschaft, Psychologie und Politik- und Sozialwissenschaft fest. Wichtigster Drittmittelgeber für die Bildungsforschung ist ihren Ergebnissen zufolge der Bund, dessen Ausgaben für diesen Bereich zwischen 1991 und 2010 stark gestiegen sind. Insbesondere in der Erziehungswissenschaft sind neben der Bundesförderung auch Landesmittel, kommunale Mittel und Stiftungsmittel bedeutsam, so dass das Antragsvolumen bei der DFG im Vergleich zu anderen Sozial- und Geisteswissenschaften sehr gering ausfällt (Koch, Krüger & Reiss, 2012).

Im Folgenden soll untersucht werden, welche unterschiedlichen Finanziererguppen sich an der Drittmittelfinanzierung der Bildungsforschung beteiligen, und ob bildungswissenschaftliche Forschungsprojekte, die von diesen Finanzierern gefördert werden, bestimmte inhaltliche und methodische Unterschiede aufweisen.

Methoden

Im Rahmen des Projekts MoBi (Monitoring Bildungsforschung) wurden 9139 in der Projektdatenbank SOFIS indexierte, zwischen 1995 und 2009 abgeschlossene Forschungsprojekte aus dem zuvor theoretisch abgegrenzten Themenbereich „Bildungsforschung“ ausgewählt. Über fünf Zeitblöcke von je drei Jahren hinweg wurde die Entwicklung der Finanzierung der in diesem Projektkorpus enthaltenen 5915 Drittmittelprojekte betrachtet. Die Drittmittelgeber wurden anhand der Information zu den finanzierenden Institutionen identifiziert und sechs Gruppen zugewiesen: EU, Bund, Länder, DFG, Stiftungen und andere Finanzierertypen. Die untersuchten Variablen beinhalten neben der Finanzierergruppe auch die inhaltliche Klassifikation der Thematik, den Einsatz empirischer Methoden, die Art der methodischen Vorgehensweise sowie Forschungsziele und -adressaten. Adressaten wurden aus Schlagwörtern und Klassifikationen abgeleitet. Die Datenauswertung erfolgte mittels Kreuztabellen. Im Zeitverlauf wird erwartet, dass das Interesse der verschiedenen Finanzierertypen an der Bildungsforschung zunimmt. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich die Projekte verschiedener Finanzierergruppen im Hinblick auf den Anwendungsbezug ihrer Ergebnisse (indexiertes Forschungsziel und angesprochene Zielgruppe) und ihre methodische Ausrichtung unterscheiden: So wird erwartet, dass bundes- und EU-finanzierte Projekte (staatlich finanzierte Projekte) stärker anwendungsorientiert ausgerichtet sind als die der anderen Drittmittelgeber. DFG-finanzierte Projekte hingegen sollen eher grundlagenorientiert und somit auch stärker empirisch ausgerichtet sein.

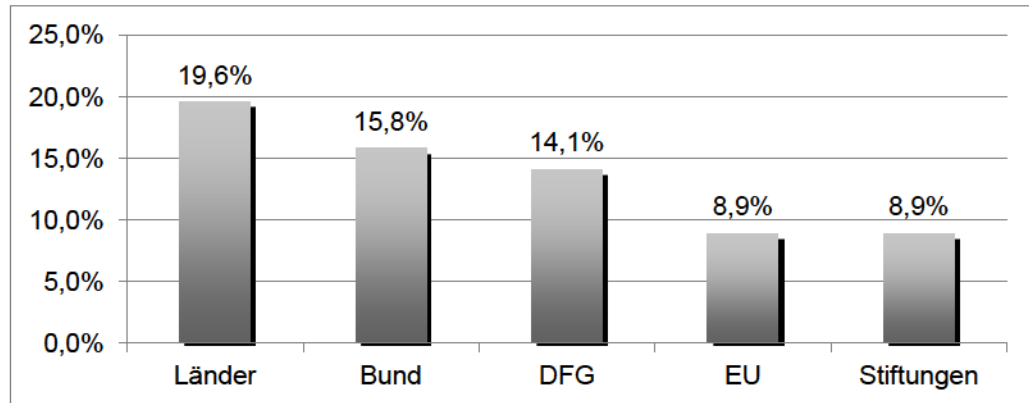
Ergebnisse und Diskussion

Finanzierungsarten im Zeitverlauf

1601 Projekte (17,5% des SOFIS-Gesamtkorpus) sind selbstfinanzierte Eigenprojekte ohne Drittmittelanteil, 5915 (64,7%) werden durch Drittmittel finanziert, und bei 1623 Projekten (17,8%) fehlen Angaben zur Förderung. Während der Anteil der Eigenprojekte im Zeitverlauf konstant abnimmt ($\chi^2_{(.01; 4; N=9139)} = 91,28$; CrV= .10), steigt der Anteil der Drittmittelforschung zum dritten Zeitblock an und bleibt dann hoch ($\chi^2_{(.01; 4; N=9139)} = 44,0$; CrV= .07). Die drittmittelfinanzierten Projekte werden zu 67,3% von den fünf zuvor aggregierten Finanzierergruppen gefördert (Anteile siehe Abbildung 1), bei 32,7% sind andere Finanzierer angegeben. Die unterschiedliche Verteilung der

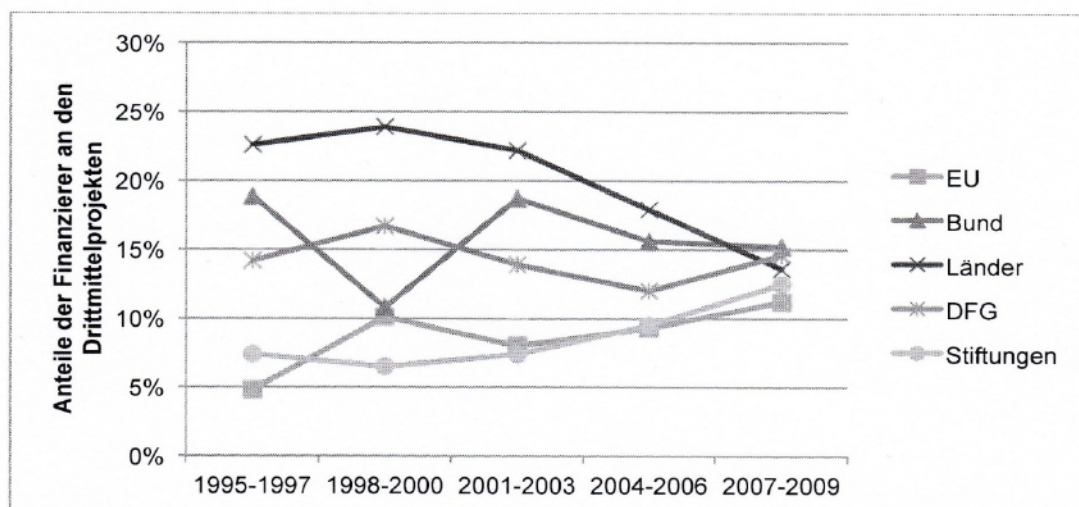
Projekte auf die fünf Drittmittelgebertypen ist statistisch bedeutsam ($\chi^2_{(.01; 4; N=3980)} = 369,33$).

Abb. 1: Anteile der großen Finanzierer an Drittmittelprojekten



Während der Anteil der EU-geförderten Projekte vom ersten zum zweiten Zeitblock ($\chi^2_{(.01; 4; N=3980)} = 29,23$; CrV = .07) und der Anteil der Förderung durch den Bund vom zweiten zum dritten Zeitraum signifikant steigt ($\chi^2_{(.01; 4; N=3980)} = 34,47$; CrV = .08), sinkt der Anteil der durch Länder finanzierten Projekte im vierten und fünften Zeitblock ($\chi^2_{(.01; 4; N=3980)} = 55,00$; CrV = .10). Zudem steigt der Anteil der durch Stiftungen finanzierten Projekte ab dem vierten Block an ($\chi^2_{(.01; 4; N=3980)} = 35,28$; CrV = .08). Nur der Anteil der DFG-finanzierten Projekte bleibt über die Zeitblöcke unverändert (Abb. 2).

Abb. 2: Anteile der Projekte mit verschiedenen Drittmittelgebern an den Drittmittelprojekten jedes Zeitblocks



Inhaltliche und methodische Schwerpunkte bei unterschiedlichen Finanzierern

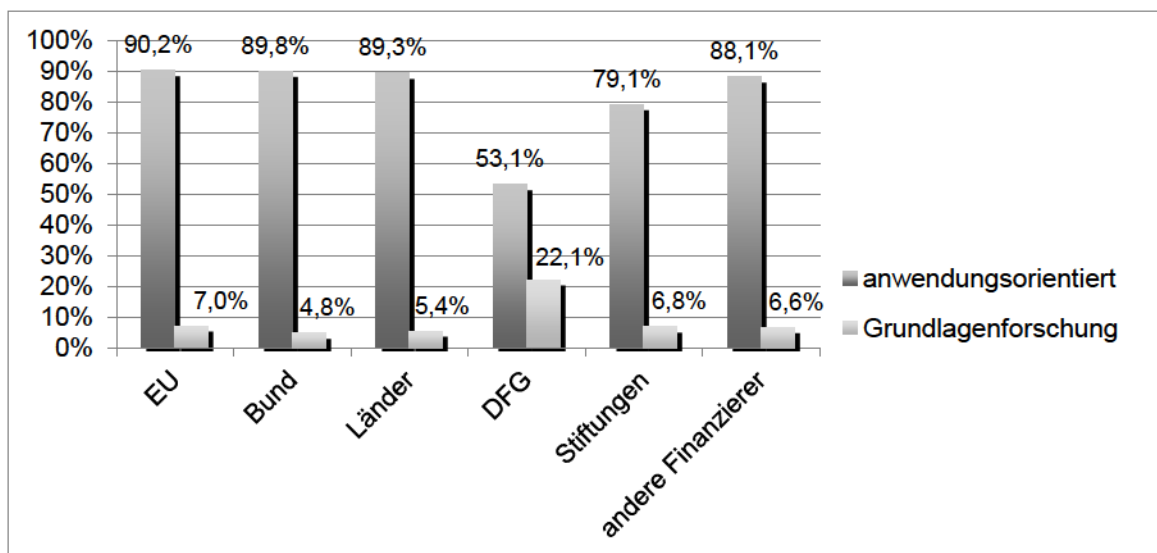
Bezüglich der *inhaltlichen Schwerpunkte*, die von den Finanzierergruppen gefördert werden, zeigt sich, dass Projekte mit erziehungswissenschaftlichen Inhalten bei den meisten Finanzierern ähnlich hohe Anteile zwischen 65,5% und 73,3% haben, bei DFG-Finanzierung allerdings einen erheblich geringeren Anteil von 41,7% ($\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 260,11$; CrV = .21). Während Projekte mit psychologischem Inhalt in allen anderen Finanzierungsgruppen Anteile von 2,5% bis 9,3% haben, stechen sie bei DFG-Projekten mit einem Anteil von 35,4% deutlich hervor ($\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 619,47$; CrV = .32). Es wird eine gewisse Sonderstellung der DFG-finanzierten bildungswissenschaftlichen Projekte ersichtlich, die deutlich häufiger psychologische Inhalte untersuchen als die Projekte anderer Finanzierer. Diese Präferenz für die Finanzierung psychologischer Projekte muss im Zusammenhang mit dem Anspruch der DFG gesehen werden, eher Grundlagenforschung zu unterstützen (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2008), die häufig in der Psychologie verortet ist.

Ein signifikanter Zusammenhang ergibt sich auch zwischen der Finanzierergruppe und der *empirischen Vorgehensweise* ($\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 144,18$; CrV = .16), welcher ebenso auf eine außergewöhnliche Schwerpunktsetzung der DFG-finanzierten Projekte hinweist: In der DFG-geförderten Gruppe ist der Anteil der empirischen Projekte am höchsten (82,8%) und in der EU-geförderten Gruppe am niedrigsten (52,7%). In den anderen Finanzierergruppen sind die Anteile der empirischen Projekte mit 70,6% bis 72,2% vergleichbar groß. Die Finanzierer zeigen zudem unterschiedliche hohe Anteile an Projekten mit verschiedenen empirischen Paradigmen. Quantitative Datenauswertung findet bei DFG-finanzierten (70,5%) und bundesfinanzierten Projekten (68,7%) häufiger statt als bei anders finanzierten Projekten (58,4% bis 66,6%; $\chi^2_{(.01; 5; N=4229)} = 22,1$; CrV = .07), während der Anteil der qualitativen Datenauswertung bei DFG-finanzierten Projekten signifikant geringer als bei allen anderen Finanzierertypen ist (53,4% vs. 64,5% bis 70,5%; $\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 54,8$; CrV = .11). Auch eine Mischung aus beiden Paradigmen (Methodenmix) ist bei DFG-Projekten mit 34,3% (vs. 40,4% bis 44,6%) am geringsten ($\chi^2_{(.01; 5; N=4229)} = 21,4$; CrV = .07). Es wird hier deutlich, dass die DFG als Finanzierer der Bildungsforschung besonderen Wert auf empirische Forschung, insbesondere auf quantitative Datenauswertung legt. Hier ergibt sich ein Zusammenhang mit

der Präferenz für Projekte mit psychologischem Inhalt, die stärker empirisch orientiert sind als die anderer Disziplinen.

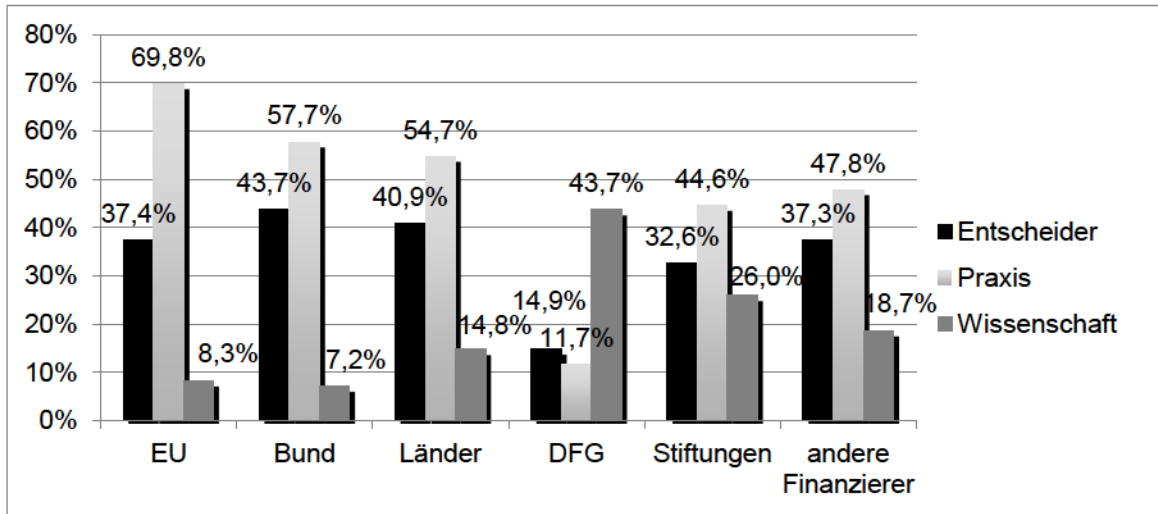
Auch an zwei Merkmalen der *Anwendungsorientierung* wird deutlich, dass die von der DFG finanzierten Projekte eine gewisse Sonderrolle einnehmen. Einerseits zeigen die indexierten Forschungsziele deutlich den besonderen Finanzierungsfokus der DFG: Während der Anteil der anwendungsorientierten Forschung bei DFG-Projekten am geringsten ist ($\chi^2_{(.01; 5; N=3594)} = 326,71$; CrV = .30), ist der Anteil der Grundlagenforschung am höchsten ($\chi^2_{(.01; 5; N=3594)} = 120,77$; CrV = .18; siehe Abbildung 3).

Abb. 3: Anteile der Projekte mit wichtigen Forschungszielen pro Finanzierer (nur Drittmittelprojekte mit Angabe des Forschungsziels)



Andererseits verdeutlichen ebenso die möglichen *Adressaten* der Projekte, dass DFG-finanzierte Projekte eine Sonderstellung einnehmen (siehe Abbildung 4). Drittmittelprojekte, die an Entscheidende adressiert sind, haben in der DFG-geförderten Gruppe den geringsten Anteil ($\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 202,98$; CrV = .19). Auch der Anteil der praxisorientierten Forschung ist bei DFG-geförderten Projekten am geringsten, aber bei EU-geförderten Projekten am größten ($\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 598,53$; CrV = .32). An die Wissenschaft gerichtete Projekte kommen in der DFG-finanzierten Gruppe hingegen am häufigsten vor ($\chi^2_{(.01; 5; N=5915)} = 478,02$; CrV = .28). Es wird deutlich, dass sich Projekte mit DFG-Finanzierung häufiger mit Themen befassen, die sich an die Wissenschaft richten und seltener mit praxisorientierten und oder an Entscheidungsträger gerichteten Inhalten.

Abb. 4: Anteile der Adressaten an Projekten der verschiedenen Finanzierer



Fazit

Der größte Teil der im Projekt MoBi untersuchten Bildungsforschungsprojekte wird durch Drittmittel finanziert. Die wichtigsten Finanzierer sind die Länder und der Bund, gefolgt von der DFG. Zwischen Mitte der 1990er und Ende der 2000er Jahre gleichen sich die Anteile der anderen großen Finanzierer derart an, dass sich ein zunehmend breiter gestreutes Interesse an der Bildungsforschung vermuten lässt und sich die Drittmittelfinanzierung auf mehr Schultern verteilt. Dass die Anteile der DFG-Finanzierung sich im Zuge des zunehmenden Interesses an Evaluations- und Steuerungswissen zur Bildung nicht stark verändern, liegt vermutlich an ihrer Sonderrolle als wissenschaftsautonome Drittmittelgeberin, die ihr Augenmerk eher auf eine allgemeine Förderung der Grundlagenforschung richtet (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2008). Diese Sonderrolle könnte bedingen, dass solche Projekte eher psychologische Grundlagenaspekte der Bildung untersuchen, häufiger empirisch ausgerichtet sind und auch weniger anwendungsorientiert sind. Aber auch Stiftungen orientieren sich an der Grundlagenforschung und finanzieren seltener anwendungsorientierte Projekte. Die Finanzierung durch den Bund ist dadurch gekennzeichnet, dass auch hier Wert auf eine quantitative und replizierbare Erhebung empirischer Daten gelegt wird, was mit dem Desiderat in Einklang steht, die empirische Bildungsforschung von staatlicher Seite her stärker zu fördern. Bei EU-geförderten Projekten hingegen zeigt sich eine große Praxisrelevanz.

Insgesamt lässt sich aus den Daten schließen, dass einerseits bestimmte Förderziele der verschiedenen Finanzierer einen Einfluss auf Gegenstand, Adressaten und For-

schungsziel der untersuchten Projekte haben, dass aber andererseits auch die verschiedenen disziplinären Kulturen traditionell bestimmte Drittmittelgeber bevorzugen. Da in der vorliegenden Untersuchung lediglich Zusammenhänge analysiert wurden, lassen sich keine Aussagen zu Ursachen und Wirkungen machen.

Literatur

- Buchhaas-Birkholz, D. (2010). Die „empirische Wende“ in Bildungspolitik und Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 30-33.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008). *Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung 2007-2011*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Hinze, S. (2010). Forschungsförderung in Deutschland. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 162–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. (2005). Gesamtstaatliche Förderprogramme für Bildungsforschung: BLK/KMK/Bund. In H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.). *Impulse für die Bildungsforschung* (S. 95-106). Berlin: Akademie Verlag.
- Koch, S., Krüger, H.-H. & Reiss, K. (2012). Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG. Bilanz nach acht Jahren Arbeit des Fachkollegiums. *Erziehungswissenschaft*, 23 (45), 31-39.
- Muders, S. & Weishaupt, H. (2012). Finanzierung der Bildungsforschung. In H. Weishaupt & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildungsforschung in Deutschland - eine Situationsanalyse* (167-180). Frankfurt am Main. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8233>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-82333> / URN: urn:nbn:de:0111-opus-82333.
- Reinders, H. & Ditton, H. (2011). Überblick Forschungsmethoden. In Reinders, H., Ditton, H. Gräsel, C. & Gniesowosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 45-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmoch, U. (2008). *The Role of Universities in Economic Growth - The German Situation*. Lund: Lund University, Research Policy Institute.