

Forschungsevaluation an niedersächsischen  
Hochschulen und Forschungseinrichtungen

## **Berufswissenschaften der Lehrerbildung**

Bericht und Empfehlungen



---

## Inhaltsverzeichnis

Geleitwort .....	5
Vorwort.....	7
1 Einleitung .....	9
2 Kriterien der Evaluation .....	12
2.1 Allgemeine Grundlagen der Bewertung.....	13
2.2 Berufswissenschaften der Lehrerbildung.....	13
2.3 Forschung in professionsbezogenen Disziplinen .....	15
3 Die Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen - Forschungsleistungen der einzelnen Disziplinen.....	19
3.1 Erziehungswissenschaft .....	24
3.1.1 Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	24
3.1.2 Schulpädagogik.....	31
3.1.3 Grundschulpädagogik .....	38
3.1.4 Weitere Subdisziplinen .....	41
3.1.5 Schlussfolgerungen - Erziehungswissenschaft in Niedersachsen.....	43
3.2 Grundwissenschaften/Wahlpflichtfächer.....	44
3.2.1 Pädagogische Psychologie .....	45
3.2.2 Wahlpflichtfächer .....	51
3.3 Fachdidaktiken .....	55
3.3.1 Sprachlich-literarische Fachdidaktiken .....	58
3.3.2 Fachdidaktiken der Naturwissenschaften.....	64
3.3.3 Mathematikdidaktik .....	70
3.3.4 Historisch gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken.....	73
3.3.5 Didaktiken technischer und ökonomischer Bildung (einschl. Textilgestaltung) .....	75
3.3.6 Musisch-ästhetisch-expressive Fachdidaktiken .....	76
3.3.7 Religionspädagogik und Religionsdidaktik .....	81
3.3.8 Didaktik des Sachunterrichts .....	86
3.3.9 Schlussfolgerungen - Fachdidaktiken in Niedersachsen .....	90

---

3.4	Sonderpädagogik .....	92
3.4.1	Kriterien - Allgemeine Aspekte.....	92
3.4.2	Sonderpädagogische Fächer im Einzelnen .....	96
3.4.3	Schlussfolgerungen - Sonderpädagogik in Niedersachsen .....	99
3.5	Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Berufliche Fachrichtungen .....	101
3.5.1	Berufs- und Wirtschaftspädagogik .....	104
3.5.2	Berufliche Fachrichtungen .....	106
3.6	Exkurse .....	110
3.6.1	Situation und Zukunft der Lehrerbildung und ihrer Berufswissenschaften an der Universität Göttingen .....	110
3.6.2	Empfehlung zum Promotionsstudiengang in Oldenburg .....	113
4	Ergebnis und abschließende Empfehlungen .....	116
4.1	Bewertung der Evaluation und ihrer Kriterien .....	116
4.2	Ergebnisse nach Standorten.....	118
4.3	Fachbezogene Ergebnisse .....	124
4.4	Forschung in ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung.....	124
4.5	Übergreifende Empfehlungen .....	126
5	Tabellen.....	130
6	Anhang .....	135
6.1	Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen .....	135
6.2	Allgemeine Kriterien der Forschungsevaluation - Grundzüge des Verfahrens .....	136
6.3	Am Verfahren beteiligte Hochschulen .....	137

## Geleitwort

Die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen hat den Auftrag, das Land in Fragen der Wissenschaftspolitik zu beraten. Mit der dauerhaften Einrichtung eines solchen unabhängigen Expertenrats hat das Land dem Willen zur systematischen Einbeziehung von Qualitätskriterien in die Hochschulplanung Ausdruck verliehen.

Zu den Aufgaben der Wissenschaftlichen Kommission gehört es, die Qualität der Forschung in Niedersachsen fachbezogen und standortübergreifend an überregionalen, ja internationalen Standards zu messen und, nicht zuletzt vor dem Hintergrund des anstehenden Generationswechsels in der Professorenschaft, Empfehlungen für die zukünftige Profilbildung und Schwerpunktsetzung der Hochschulen zu erarbeiten. Inzwischen werden diese Evaluationsverfahren, betreut durch die Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission, regelmäßig durchgeführt.

Die Qualität wissenschaftlicher Forschung, insbesondere wenn sie nicht nur ex-post, sondern auch mit Blick auf zukünftige Entwicklungsperspektiven begutachtet wird, ist nur bedingt und je nach Disziplin in unterschiedlichem Grade quantifizierbar. Die Mitwirkung erfahrener, international angesehener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg, die Sachgerechtigkeit und Glaubwürdigkeit von Evaluationsverfahren. Die Erfahrungen in Niedersachsen zeigen, dass die Wissenschaftler diese Verantwortung trotz vielfältiger Belastungen annehmen und sich zur Mitwirkung bereit finden. Dem Expertengremium unter Vorsitz von Professor Heinz-Elmar Tenorth, das die hier vorgelegte Begutachtung der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung durchgeführt hat, gebührt dafür großer Dank. Dies gilt um so mehr, als in dem Bericht nicht nur Planungskriterien erarbeitet wurden, die für die Politik wie für die Hochschulen selbst von Nutzen sind, sondern auch durch die Reflexion über fachspezifische Kriterien und Begutachtungsmethoden ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung des Verfahrens geleistet wurde.

Die Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission unter Leitung der Generalsekretärin Dr. Christiane Ebel-Gabriel hat die Gutachter wie auch die Hochschulen in dem Verfahren begleitet. Besonderer Dank gilt dem zuständigen Referenten, Herrn Dipl.-Soz. Christof Schiene, für die organisatorische und redaktionelle Unterstützung der Begutachtung.

Ich weiß mich im Einvernehmen mit den Gutachterinnen und Gutachtern, wenn ich dem Ministerium wie auch den Hochschulen wünsche, dass sie diesen Bericht mit Gewinn lesen und die mit großer Sachkompetenz und Sorgfalt erarbeiteten Empfehlungen als einen hilfreichen Beitrag zur Förderung der Lehrerbildung und zur Profilbildung der niedersächsischen Hochschulen insgesamt nützlich finden werden.

Prof. Dr. Jürgen Mlynek

Vorsitzender der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen

## Vorwort

Der hier vorgelegte Bericht erfüllt einen Auftrag, den die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen im Sommer 2000 formuliert hat: die Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen zu evaluieren. Eine solche Evaluation hat es bisher weder national noch international gegeben, die Gutachterkommission betrat also wissenschaftliches Neuland. Das hier vorgelegte Gutachten gibt deshalb auch nicht allein das Ergebnis einer Evaluation wieder, sondern eröffnet eine mit den Kolleginnen und Kollegen im Fach und für die Möglichkeiten der Evaluation einer ganzen Fachgruppe zu führende systematische Diskussion, denn die Kriterien und Grundlagen der Bewertung waren und sind in diesem Feld nichts weniger als selbstverständlich.

Gleichwohl muss der Bericht jetzt für sich selbst sprechen, das Vorwort kann mit Hinweisen zur Genese nicht etwa das Geltungsproblem subsidiär bearbeiten. An dieser Stelle muss ich im Namen der Gutachterinnen und Gutachter aber festhalten, welch hohes Maß an Unterstützung notwendig war, damit die Arbeit überhaupt gelingen konnte.

Der Dank gilt dann zuerst den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen an den niedersächsischen Hochschulen, die uns mit ihren Selbstberichten und in den offenen - und gastfreundlichen - Gesprächen vor Ort ermöglicht haben, dass wir ein hoffentlich realistisches Bild der Forschung gewinnen konnten. Der Dank gilt ferner der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen, die so unauffällig wie professionell unsere Arbeit vorbereitet und unterstützend begleitet hat. Die Generalsekretärin, Dr. Christiane Ebel-Gabriel, und ihr Team haben uns die Risiken und die Anstrengung erträglich gemacht; und ohne die unermüdlich-antreibende Kooperation des wissenschaftlichen Referenten, Herrn Christof Schiene, läge der Text jetzt noch nicht vor.

Mein ganz persönlicher Dank gilt schließlich den Mitgliedern der Gutachtergruppe, für die Zeit und Mühe, die sie investiert haben, für den kollegialen Stil der Arbeit und für die Lust zu Streit, Kritik und evaluativer Inspiration. Die Arbeit der Kommission hat den Zusammenhang der Berufswissenschaften der Lehrerbildung diskursiv gelebt, den sie in Niedersachsen prüfend studiert hat.



## 1 Einleitung

Gemäß den Beschlüssen der Lenkungsgruppe Forschungsevaluation wurde die Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen auf der Basis des von der Wissenschaftlichen Kommission verabschiedeten Konzepts zur „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen“ begutachtet (vgl. die Hinweise im Anhang).

Die Hochschulen haben zum 31. März 2001 einen Bericht für den Zeitraum 1995/96-2000 eingereicht, der aus einem diskursiven Teil und einer quantitativen Datengrundlage besteht. Darüber hinaus waren die Fachvertreter/innen an den Standorten gehalten, Angaben zu den Entwicklungsperspektiven und den konkreten Planungen des Faches zu machen.

Die Erhebung und Erfassung der Daten innerhalb dieses Verfahrens war mit besonderen Schwierigkeiten behaftet, die vor allem auf die Multidisziplinarität und die unterschiedlichen Formen der institutionellen Anbindung der Lehrerbildung an den Hochschulen zurückgeführt werden können. Gleichwohl hat sich die Abfrage zur Vorbereitung der Einzelgespräche mit den Forschungseinheiten als aufschlussreich erwiesen; eine Reihe offener Fragen konnte darüber hinaus vor Ort in den Gesprächen mit Fachkolleginnen und Fachkollegen geklärt werden. Zugleich hat die Abfrage deutlich gemacht, dass sowohl die in den Hochschulen als auch im Ministerium für Wissenschaft und Kultur vorgehaltenen statistischen Daten zur Lehrerbildung nicht uneingeschränkt als Planungsgrundlage geeignet erscheinen.

Die Berichte der Hochschulen wurden den Gutachterinnen und Gutachtern gemeinsam mit ergänzenden Unterlagen zur Lehrerbildung in Niedersachsen rechtzeitig vor den Besuchen an den einzelnen Standorten zugeleitet.

Der Gutachtergruppe gehören insgesamt zehn Gutachterinnen und Gutachter an. Angesichts des breiten und interdisziplinären Feldes, das mit den Berufswissenschaften der Lehrerbildung analysiert und beurteilt werden sollte, war bei der Berufung der Mitglieder neben dem Kriterium der fachlichen Exzellenz die jeweilige Erfahrung in der Forschungsevaluation von besonderer Bedeutung. Dabei wurden die nichtdeutschen Mitglieder bewusst aus Ländern berufen, in denen Evaluation von Hochschulen bzw. von Forschungsleistungen eine eigene Tradition hat.

Alle nachfolgend genannten Mitglieder der Gutachtergruppe lehren und forschen, wie im Verfahren üblich, an Universitäten außerhalb Niedersachsens:

**Professor Dr. Hans Ernst Fischer**

Didaktik der Physik, Universität Dortmund

**Professorin Dr. Margareta Götz**

Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

**Professor Dr. Klaus Harney**

Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ruhr-Universität Bochum

**Professorin Dr. Frieda Heyting**

Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Universität Amsterdam

**Professor em. Dr. Dr. h.c. mult. Gustav-Otto Kanter**

Sonderpädagogik, Universität zu Köln

**Professor Dr. Hans-Peter Langfeldt**

Pädagogische Psychologie, Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main

**Professor Dr. Fritz Osterwalder**

Allgemeine Pädagogik, Universität Bern

**Professor Dr. Bernd Switalla**

Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universität Bielefeld

**Professor Dr. Bernd Schönemann**

Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte, Universität Dortmund

**Professor Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Vorsitz)**

Historische Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin

Die Begehung der beteiligten Standorte durch die Gutachterkommission fand vom 12. bis zum 15. und vom 19. bis zum 22. Juni 2001 statt. Nach einer allgemeinen Einführung durch die jeweilige Einrichtung wurden die einzelnen Forschungseinheiten von den Gutachtern besucht. Im Anschluss fand eine interne Beratung der Gutachtergruppe und ein kurzes, abschließendes Gespräch mit den Fachvertreterinnen und -vertretern statt (Feed-back). Die Gutachterinnen und Gutachter haben an allen Standorten außerdem ein internes Gespräch mit der jeweiligen Hochschulleitung geführt. Den Hochschulen sei an dieser Stelle nochmals für ihre Kooperationsbereitschaft und für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Begehung gedankt, die in nahezu allen Fällen in einer kollegialen Atmosphäre des wissenschaftlichen Austausches und des wechselseitigen, fachlichen Interesses stattfinden konnte.

Der vorliegende Bericht stellt die Einschätzung der Gutachtergruppe zusammenfassend dar. Eine tabellarische Zusammenfassung einiger Rahmendaten ist im Anhang aufgeführt.

Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen der Gutachter richten sich zum einen an das Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen, zum anderen an die Hochschulen selbst. Die Gutachterinnen und Gutachter haben sich bemüht, ihre Einschätzungen so knapp und klar wie möglich und so differenziert wie nötig zu formulieren. Sie hoffen, dadurch eine sachgerechte und zügige Realisierung notwendiger Maßnahmen zu ermöglichen.

Es ist vorgesehen, die Hochschulen in etwa drei Jahren um einen kurzen Bericht zu den eingeleiteten Maßnahmen und zum Stand der Umsetzung zu bitten.

## 2 Kriterien der Evaluation

Den Versuch einer Forschungsevaluation in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung hat es im deutschen Hochschulsystem bisher nicht gegeben. Entsprechend groß waren nicht nur die Probleme, mit denen sich die Gutachtergruppe in ihrer Arbeit konfrontiert sah, auch die befragten Hochschulen, Fachbereiche, Fakultäten und Institute, selbst die angesprochenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sahen sich offenkundig einer Aufgabe gegenüber, die sich der gewohnten Routine in der Wahrnehmung der eigenen Arbeit und der einfachen Beantwortung entzog. Entsprechend sind die Selbstberichte, anders als in den bisher evaluierten Fächern, nicht nur eine Dokumentation relativ inhomogener Informationen und schwer aggregierbarer Daten, sondern auch ein starkes Indiz für systematisch ungelöste Probleme.

Die Gutachterinnen und Gutachter ihrerseits konnten ebenfalls nicht einfach nur einem anerkannten Forschungsparadigma folgen und die Forschung umstandslos auf der Basis der üblichen Qualitätskriterien und Indikatoren beurteilen. Ihre erste Aufgabe war es vielmehr, die Grundlagen der eigenen Arbeit für die Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung überhaupt erst zu legen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Theoretisch und systematisch, in der *Konstitution des Gegenstandes*, der hier zu evaluieren war, methodisch und operativ, in der Bestimmung des grundlegenden *Forschungsbegriffs*, in der Definition der *Kriterien der Analyse*, mit denen die Qualität der Forschung beschrieben werden konnte, und schließlich in der *Wahl und Handhabung der Indikatoren*, mit denen die Leistungen im Untersuchungsfeld bestimmt werden sollten.

Gleichzeitig war der Prozess der Evaluation und die Arbeit der Gutachter in den Verfahrensablauf eingebettet, wie er sich in der Praxis der von der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen durchgeführten Verfahren eingebürgert und in der Analyse der Forschung in anderen Disziplinen bewährt hat. Die Gutachtergruppe konnte somit zunächst auf die Selbstberichte der Hochschulen und der einzelnen berufswissenschaftlichen Fächer bzw. Forschungseinheiten zurückgreifen. Im Rahmen der Hochschulbesuche haben die Gutachterinnen und Gutachter dann ihre Eindrücke aus den Berichten im Gespräch mit den Hochschulleitungen, mit den Fachbereichen bzw. Fakultäten und den beteiligten Forschungseinheiten prüfen und ergänzen können.

Gleichwohl ist die Beurteilung der Forschung innerhalb dieses Feldes in systematischer Hinsicht nicht ohne Probleme. In den folgenden knappen Überlegungen werden deshalb die in diesem Zusammenhang zentralen Fragen diskutiert, um die nötige Transparenz mit Blick auf die Stan-

dards der Bewertung herzustellen und zugleich das Problembewusstsein für die Ergebnisse und Verfahren der Evaluation zu schärfen.

## 2.1 Allgemeine Grundlagen der Bewertung

Die Überlegungen der Gutachtergruppe gehen von den Erwartungen der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen aus, wie sie in den „Grundzüge[n] des Verfahrens“ für die „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen“ beschrieben sind; sie stützen sich ergänzend auf die selbst schon theoretisch und methodisch verselbstständigte, allgemeine Diskussion über Theorie und Methode der Forschungsevaluation bzw. der Wissenschaftsforschung. Die Gutachterinnen und Gutachter konnten zugleich auf eigene und fremde Arbeiten zur Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft sowie auf dokumentierende Publikationen zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland zurückgreifen. Die Vertreter der Fachdidaktiken und der Pädagogischen Psychologie konnten sich für ihre Disziplinen auf vergleichbare Untersuchungen stützen, u.a. auf Studien zum Stand der Lehr-/Lernforschung in Deutschland. Als Quelle für vergleichende Daten über die Forschungsleistung wissenschaftlicher Disziplinen in Deutschland waren für die Kommission zudem die jüngsten Berichte der DFG aufschlussreich, vor allem die disziplinen- und standortspezifischen Daten über die Drittmittelforschung und –förderung an deutschen Hochschulen, sowie die Daten über Drittmittelinwerbungen je Hochschule/Fach/Professur an deutschen Hochschulen, die aus dem Statistischen Bundesamt vorliegen. Für ihre eigene abschließende Analyse und Bewertung standen der Kommission also eine Fülle an Vorarbeiten zur Verfügung, die sowohl in einem theoretischen und methodischen als auch in einem deskriptiven und statistischen Sinne nutzbar waren.

## 2.2 Berufswissenschaften der Lehrerbildung

Dennoch bestand das Problem der Bestimmung des Evaluationsgegenstandes. Bereits mit der Definition des Auftrages der Gutachtergruppe, verstärkt durch die Erhebung der Daten, ist eine Gruppe von Disziplinen zusammengefasst und tendenziell zur Einheit gebündelt worden, die in der Fachsystematik von Wissenschaften zwar erscheint, aber nicht immer in gleicher Weise gruppiert und geordnet wird: die *Berufswissenschaften in der Lehrerbildung*. Historisch wird dieses Attribut vor allem der Erziehungswissenschaft beigelegt, dann auch ihren Subdisziplinen, die in der Evaluation ebenfalls betrachtet wurden, also der Schulpädagogik, der Grundschulpädagogik, der Sonderpädagogik (etc.). Innerhalb der Lehrerbildung rechnet man heute, ohne große Einwände befürchten zu müssen, auch die Fachdidaktiken in diese Fächergruppe und im

Konsens wohl auch die Pädagogische Psychologie, soweit sie sich in Forschung und Lehre auf die Prozesse des Unterrichtens und Erziehens in der Schule bezieht. Problematischer erscheint es, darüber hinaus weitere Bezugswissenschaften hinzuzurechnen, etwa die Philosophie, die Soziologie und die Wissenschaft von der Politik. Letztere werden zwar in der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I) als sogenannte „Wahlpflichtfächer“ den „allgemeinen Fächern (Erziehungswissenschaften)“ zugeschlagen, aber nicht jedes „allgemeine Fach“ kann im gleichen Sinne als Berufswissenschaft der Lehrerbildung aufgefasst werden. Die Fächer werden laut Prüfungsverordnung nicht nur im Studienumfang unterschiedlich gewichtet, etwa mit einem deutlich geringeren Stundenanteil und alternativ wählbar bei den „Wahlpflichtfächern“ Philosophie, Soziologie und Wissenschaft von der Politik, sie spielen auch in den Fach-Wahlen der Studierenden nur eine geringe Rolle. Trotz dieser Unterschiede handelt es sich bei allen genannten Fächern um relevante Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Die Gutachter haben daher im Rahmen ihrer Definition von Berufswissenschaften und in Anlehnung an die Gruppierung der Fächer in der niedersächsischen Prüfungsverordnung die Pädagogische Psychologie, die Philosophie, die Soziologie und die Wissenschaft von der Politik intern als „Grundwissenschaften“ bezeichnet. Bei der thematischen Analyse der Forschung in den Berufswissenschaften wurde indes das unterschiedliche Gewicht beachtet, das etwa der Pädagogik, der Psychologie und den Fachdidaktiken einerseits, den sogenannten „Wahlpflichtfächern“ andererseits in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zukommt.

Die systematische Unterstellung (jenseits prüfungsrechtlicher Vorgaben) bei der Definition aller einbezogenen Fächer als „Berufswissenschaften in der Lehrerbildung“ ist, dass sie durch die gemeinsame Referenz auf die Qualifizierung für einen Beruf nicht nur von den Disziplinen unterscheidbar sind, die in der Lehrerbildung gar nicht vorkommen – Medizin z.B. (sieht man von der Sonderpädagogik ab) oder Archäologie – sondern auch von denen, die als „Fachwissenschaften“ in der Lehrerbildung bezeichnet werden. Die letztgenannte Gruppe von Fächern gehört zwar zum Kern des Wissens, das Lehrer erwerben müssen und in dem sie geprüft werden, aber nicht nur im Studium, sondern auch berufsbezogen hat dieses Wissen andere Bedeutung. Im Studium primär durch die Logik der Referenzdisziplinen bestimmt, bezeichnen und bestimmen diese Fächer im Alltag der Schule vor allem die Elemente der curricularen Dimension. Die Forschungsarbeit in diesen Fächern war nicht Gegenstand dieses Evaluationsverfahrens.

Die als Berufswissenschaften bezeichneten Disziplinen haben ihre Relevanz dagegen für die operative Dimension des Berufs, für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion und Kommunikation, für die didaktische Rekonstruktion fachlicher Inhalte, für die Diagnose von Lernmöglichkei-

ten und -schwierigkeiten, für die Orientierung in der Organisation und im professionellen und sozialen Kontext, für die Reflexion von Erwartungen und Zumutungen an das Bildungssystem (etc.). In einem strikten Sinne kann man sie deshalb auch, wie Niklas Luhmann das getan hat, als „Systembetreuungswissenschaften“ bezeichnen, weil ihre Referenz nicht allein die lehrenden Personen, sondern die Funktionsprobleme des Bildungssystems insgesamt sind.

Selbstverständlich gibt es Relationierungsprobleme und Überschneidungszonen, z.B. mit der Pädagogischen Psychologie, die ihre Aufmerksamkeit nicht allein auf die Schule richtet, oder mit den Fachwissenschaften, wie man am Beispiel der Fachdidaktiken erkennt, auch mit den Fächern sonderpädagogischer und beruflicher Fachrichtungen, die in der niedersächsischen Prüfungsverordnung gemeinsam mit den Unterrichtsfächern als „besondere Fächer“ zusammengefasst werden. Dieses Beispiel zeigt jedoch zugleich, dass es eines eigenen Wissenstypus bedarf, um die Lehrbarkeit eines Themas – gleich in welchem Fach – nach legitimierbaren Kriterien reflektieren und in die operative Dimension der Lehrarbeit übersetzen zu können. Abgrenzungsprobleme gibt es selbstverständlich auch innerhalb der klassischen Berufswissenschaften, wenn z.B. die Pädagogik als Wissenschaft auf die außerschulischen Felder ausgreift und sich als Sozial- oder Freizeitpädagogik entwickelt. Aber auch damit verschwinden die Berufsprobleme des Lehrers und die Systemprobleme des Bildungswesens nicht als Fokus der Theoriearbeit, sondern werden in ihrer Eigenständigkeit und Differenz nur umso stärker bewusst, bis hin zu der Frage, welches Leitbild der pädagogischen Arbeit in Schulen zu Grunde gelegt wird, das des pädagogisch gebildeten Fachwissenschaftlers, das des pädagogischen Experten für Unterricht oder das des Sozialpädagogen.

Im Ergebnis: Auch wenn es wissenschaftstheoretisch und –systematisch nicht einfach sein mag, den Zusammenhang und die Einheit der Berufswissenschaften zu definieren, schon weil man ohne die Referenz auf den historischen Stand eines jeweiligen Bildungssystems und der historisch gegebenen Form der Berufsbildung nicht hinreichende Abgrenzungs- und Zuordnungskriterien für diese Disziplinen findet, im deutschen Wissenschaftssystem sind sie eindeutig identifizierbar und daher auch in ihrer Leistung - bezogen auf diese Gemeinsamkeit der Referenz - analysierbar.

### **2.3 Forschung in professionsbezogenen Disziplinen**

Im Kontext eines Evaluationsverfahrens schließt sich die Frage an, ob diese Berufswissenschaften als Wissenschaften im üblichen Sinne analysiert werden können, bezogen auf den gleichen Begriff von Forschung, gemessen an den Kriterien und Indikatoren „normaler Wissenschaft“.

Das wird nicht selten bestritten, und an die Stelle der Beurteilung von Forschung treten Debatten über die praktische Relevanz dieser Disziplinen.

In der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik ist dabei ein disziplinäres Selbstverständnis ausgearbeitet worden, mit dem eine Differenz der Wissenschaftskonzepte nicht nur gesucht, sondern programmatisch intensiv gefordert und in der Abgrenzung zu anderen Wissenschaftskonzepten zum Teil sogar emphatisch tradiert wurde. Pädagogik wurde hier als „Wissenschaft von und für Praxis“ aufgefasst, als eine besondere Wissenschaft, die angemessen nur vom Primat der Praxis und vom Engagement für die Praxis, nicht als distanzierte Beobachtung in einem szientifischen Sinne oder als technologische Disziplin im Sinne der Anwendung von Theorien beschrieben werden könne. Sie war in diesem Verständnis engagierte Reflexion, nicht distanzierete Forschung.

In jüngerer Zeit hatte sich die Erziehungswissenschaft diese besondere Funktion und Aufgabe noch dezidierter zugeschrieben, nämlich als „Kritische Wissenschaft“, die das Gegebene – also die konkrete schulische und pädagogische Arbeit - nicht affirmativ begleitet, sondern im Blick auf die versäumten, aber normativ intendierten oder gesellschaftlich notwendigen Zukünfte problematisiert. „Forschung“ war auch in diesem Verständnis von Berufswissenschaft eine Praxis eigener Art, angesiedelt zwischen konstruktiven und kritischen Optionen, zwischen der Unterstützung der Praxis und ihrer nachgängigen Problematisierung aus der Perspektive einer besseren Praxis; Forschung war in diesem Kontext nie ausschließlich oder auch nur vorrangig distanzieret-begleitende, interesselose Beobachtung.

Bekanntlich hat dieses Verständnis von Erziehungswissenschaft sich weder im Konsens bis heute behaupten, noch die selbst beanspruchten Leistungen eindeutig ausweisen können. Rein wissenschaftstheoretische Selbstbeschreibungen und kritische Abgrenzungen, wie auch immer begründet, haben vielmehr ihren Kredit eingebüßt, die Orientierungsleistung der Erziehungswissenschaft für den Beruf wird stark problematisiert, die Leitfunktion im Alltag der Profession hat sie jedenfalls nicht gewinnen können. Im Gegenteil, für die Aufklärung der Realität und der Leistungen von Schule und Lehrerarbeit erwiesen sich, in der jüngsten Vergangenheit unübersehbar, die beobachtenden Disziplinen und eine strikt wissenschaftliche Forschung, die Evaluation der Schule eingeschlossen, nicht nur als unentbehrlich, sondern auch als sehr viel aussagekräftiger als die begleitende oder kritische Reflexion.

Man muss nur an die Sequenz der Studien von TIMSS zu PISA und DESY erinnern, um zu erkennen, wie in der Mischung von fachdidaktischer, schulpädagogischer und lerntheoretischer Forschung die Wirklichkeit der Schule in einem völlig neuen und - gegenüber den alten berufswis-

senschaftlichen, nicht selten nur normativen und öffentlich-politisierenden Selbstbeschreibungen – jetzt sehr problematischen Bild sichtbar wurde. Diese neue, distanzierte und kritische Beschreibung des schulischen Alltags hat durchaus konstruktive Implikationen. Das Ergebnis der TIMSS-Videostudie, dass es offensichtlich auf der Ebene der Oberflächenstruktur ein bevorzugtes Skript (z.B. für Mathematikunterricht) gibt, ist hilfreich für die Beschreibung der Methodenvariationen und besonderer nationaler Tendenzen, Unterricht zu gestalten. Allerdings hilft diese Ebene der Untersuchung nicht weiter, wenn es z.B. um die Kontrolle der Schülerleistungen geht, die sich signifikant unterscheiden. Die Ursache für diese Unterschiede muss deshalb zusätzlich in der Tiefenstruktur des Unterrichts gesucht werden.

Offenbar kann man, wie diese aktuellen Beispiele zeigen, auch in den Berufswissenschaften nur um den Preis der Selbstbornierung auf Forschung im Sinne einer distanzierten Beobachtung der beruflichen Wirklichkeit und einer problematisierenden Prüfung der eigenen Prämissen des Handelns verzichten. Die Frage nach der Forschungsleistung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung nimmt deshalb diese kritischen Befunde auf. Sie will prüfen, in welchem Maße die Berufswissenschaften fähig sind, diese kritische Selbstvergewisserung über ihre berufliche Wirklichkeit und über die Folgen und Wirkungen der Prämissen ihres eigenen Handelns zu leisten. Forschung bezeichnet deshalb auch hier in einem systematischen Sinne – wie in allen Wissenschaften - nicht mehr als die Geltungsprüfung des Wissens einerseits, den antizipierenden Entwurf und den Ausgriff auf neues Wissen andererseits. Sie hat ihre Spezifikation durch die Referenz auf den beruflichen Alltag, aber sie ist in ihrem Status zunächst Wissenschaft, im Sinne der prozessualen Sequenz von Entwurf, Realitätserprobung und –prüfung sowie Korrektur der eigenen Annahmen, Theorien und Methoden. Auch in den Berufswissenschaften ist dieser wissenschaftliche Arbeitsprozess, bei aller thematischen Besonderheit, ergebnisorientiert und rational nur dann organisierbar, wenn er, wie in allen Wissenschaften, über Theorien und Methoden angeleitet und strukturiert ist, damit man Erfahrungen mit der Praxis der Schule oder der Arbeit der pädagogischen Profession und ihrem Wissen zurechnen und Ergebnisse organisierten Lernens einschätzen und beurteilen kann.

Bei der Wahl dieser Theorien und Methoden gibt es allerdings, das hat die wissenschaftstheoretische Diskussion ebenfalls gezeigt, keine Möglichkeit der einheitswissenschaftlichen Normierung der Arbeit, so als führe nur die quantifizierende Methode oder die lernpsychologische Theorie zu produktiven Ergebnissen. Im Gegenteil, qualitative Studien, ethnographische Theorieannahmen und Verfahren, soziologische Interpretationen, historische Untersuchungen, systemtheoretische Entwürfe, die hermeneutische Klärung von Sinn und Aufgabe von Curriculum, Schule und Un-

terricht (etc.) – alle diese theoretischen und methodischen Instrumente können genutzt werden, um die Realität von Schule und Unterricht, ihre Leistungen und ihre Wirkungen zu beschreiben, zu analysieren und Alternativen auf ihre Möglichkeiten hin zu prüfen. Auch diese Forschung kann nur theorie- und methodengeleitet geschehen (gleich, ob implizit oder explizit in dieser Weise organisiert), aber sie kann selbstverständlich besser oder schlechter ausgearbeitet sein. Sie muss sich letztlich an internationalen Standards messen lassen, mit denen entschieden werden kann, ob sie im Rahmen der gesamten Forschungslandschaft anschlussfähige und weiterführende Ergebnisse produziert - und deshalb gewinnt Forschungsevaluation auch hier ihren Sinn.

Solche Standards sind immer fachübergreifend und fachvergleichend anzusetzen. Daher kann eine Evaluation - zum einen - die Berufswissenschaften mit guten Gründen als Wissenschaften wie alle wissenschaftlichen Disziplinen auffassen und mit dem Standardinstrumentarium und den bekannten Indikatoren analysieren. Diese Evaluation kann - zum anderen - die einschlägigen Theorien, Methoden, Forschungsoperationen und -ergebnisse nach ihrer besonderen disziplinären Aufgabe, in Referenz auf den pädagogischen Beruf und das Bildungssystem betrachten und ihre analytische und konstruktive Leistung von hier aus würdigen. Man muss jedenfalls weder einen normativen Konsens der beteiligten Forscher noch bildungs- oder professionspolitische Bekenntnisse einer Evaluationskommission voraussetzen, um über die Wissenschaftler/innen und ihre Leistungen in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung begründet und auch vergleichend sprechen zu können. Für die einschlägige Arbeit an den wissenschaftlichen Hochschulen und Universitäten in Niedersachsen wird in den sich anschließenden Kapiteln das Ergebnis einer solchen Arbeit zur Information der beteiligten Forscherinnen und Forscher und zur Diskussion in der Fachgemeinschaft vorgelegt.

### **3 Die Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen - Forschungsleistungen der einzelnen Disziplinen**

Im Folgenden wird die Forschungsleistung der Berufswissenschaften der Lehrerbildung standortübergreifend und systematisch diskutiert. Die Forschungsleistungen werden innerhalb des Kapitels drei zunächst thematisch und auf einzelne Disziplinen bezogen dargestellt. Der Versuch einer Gesamtschätzung der Qualität berufswissenschaftlicher Forschung an den Lehrerbildenden Hochschulen in Niedersachsen wird, u.a. mit einem Fokus auf den einzelnen Standort, im Kapitel vier unternommen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass sich die Hochschulen entlang einiger Rahmendaten (Entwicklungsgeschichte, Fächerspektrum, Studienangebot und Studierendenzahl, Ausstattung etc.) markant voneinander unterscheiden. Einige dieser Merkmale werden hier in der gebotenen Kürze dargestellt:

Als klassische Volluniversität mit einem breiten Fächerspektrum kann nur die Universität Göttingen gelten, die auf ein mehr als 250-jähriges Bestehen zurückblickt. Dem ab 1957 als „Göttlinger Modell“ bekannten Vorlauf der Zusammenarbeit zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule, bei dem die Studierenden das fachwissenschaftliche Studium an der Universität, das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studium an der Pädagogischen Hochschule absolvierten, folgte 1978 die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität. Die ehemalige PH wurde institutionell als Fachbereich Erziehungswissenschaften innerhalb der zu diesem Zeitpunkt existierenden erziehungswissenschaftlichen Fakultät angebunden. Mit der Schließung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät im Jahr 1999 sind die an der Lehrerbildung beteiligten 20 Institute aufgelöst und die Stellen vereinzelt anderen wissenschaftlichen Einrichtungen der Universität Göttingen bzw. anderen Hochschulen im Land Niedersachsen zugewiesen worden. Die Auswirkungen dieser institutionellen Neuordnung(en) sind bis heute unübersehbar und werden an anderer Stelle des Berichts in einem größeren Zusammenhang diskutiert (vgl. den Exkurs zum Standort Göttingen auf S. 110).

Der Bereich der Lehrerbildung ist in Göttingen heute auf das Lehramt an Gymnasien beschränkt. Darüber hinaus wird noch die grundständige Ausbildung zum Diplom-Handelslehrer angeboten, die von der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät betreut wird. Die rund 1600 Lehramtsstudierenden (WS 2001/02) können aus 17 Unterrichtsfächern wählen. Der Anteil an der Gesamtstudierendenzahl ist mit 7,5% der geringste an den Lehrerbildenden Hochschulen in Niedersachsen (vgl. Tabelle 3).

Die Universität Hannover, heute mit rund 27.000 Studierenden die größte Universität in Niedersachsen, wurde hingegen als Technische Hochschule gegründet und hat seit den 1950er Jahren mehrere Hochschulen integriert, u.a. die Pädagogische Hochschule für Gewerbelehrer und die Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover. In Hannover werden Lehramtsstudiengänge für alle Schulformen angeboten. Dies ist innerhalb Niedersachsens außer in Hannover nur noch in Oldenburg der Fall. Die Organisation der Lehramtsausbildung geht aktuell zum großen Teil vom Fachbereich Erziehungswissenschaften aus. Das Fächerspektrum von 29 Unterrichtsfächern umfasst alle zentralen Gebiete einschließlich des Fachs Musik, das in Kooperation mit der Hochschule für Musik und Theater angeboten wird. Für den Bereich des Lehramts an berufsbildenden Schulen stehen Bautechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik, Metalltechnik, Textil- und Bekleidungstechnik sowie Lebensmittelwissenschaft als berufliche Fachrichtungen zur Auswahl. Der Standort Hannover verfügt mit über 4.000 Studierenden im Wintersemester 2000/2001 über die größte Anzahl an Lehramtsstudierenden in Niedersachsen.<sup>1</sup>

Die heutige Technische Universität Braunschweig ist aus dem 1745 gegründeten Collegium Carolinum hervorgegangen und wurde bis 1968 als Technische Hochschule geführt. 1978 erfolgte die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Technische Universität. Die TU Braunschweig bildet Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie für das Lehramt an Gymnasien aus. Der seit Anfang 1999 bestehende Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften konstituierte sich aus den geisteswissenschaftlichen Seminaren des Fachbereichs für Philosophie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und dem ehemaligen erziehungswissenschaftlichen Fachbereich. Das Spektrum der als Unterrichtsfächer wählbaren Disziplinen umfasst 15 Fächer einschließlich der künstlerischen und musischen Bereiche, die in enger Kooperation mit der Hochschule für Bildende Künste angeboten werden. Insgesamt streben knapp 11% der etwa 13.500 Studierenden in Braunschweig einen Lehramtsabschluss an.

Die Universität Hildesheim ist aus der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hildesheim, hervorgegangen. Sie wurde 1978 als wissenschaftliche Hochschule gegründet und

---

<sup>1</sup> Aktuell wird die langfristige Perspektive der Universität Hannover als Standort der Lehramtsausbildung - auch mit Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Lehrerbildung an der Universität Hildesheim - diskutiert. Die Gutachtergruppe sieht keine Möglichkeit, diese Standortfrage allein aus der Perspektive der Forschung zu behandeln; sie hat sich zu diesem Punkt mit der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission beraten und schließt sich den Empfehlungen an, die von der AG Lehrerbildung vorgelegt werden.

---

erhielt 1989 den Universitätsstatus. In Anbindung an diese Tradition stehen auch heute Erziehungs- und Sozialwissenschaften im Zentrum des Lehrangebots. Die Universität bietet lediglich das Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen (LGHR) an. Die bei dieser Evaluation beteiligten Fächer konzentrieren sich größtenteils in einem Fachbereich für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Das Angebot der 13 studierbaren Unterrichtsfächer wird vornehmlich durch die Sozial- und teilweise durch die Naturwissenschaften, aber auch durch den künstlerisch-musischen Bereich abgedeckt. Mit einem Lehramtsanteil von fast 35% an den knapp 4.000 Gesamtstudierenden im Wintersemester 2000/2001 rangiert der Standort Hildesheim im Landesvergleich an zweiter Stelle hinter der Hochschule Vechta. Von besonderer Bedeutung für den integrativen und interdisziplinären Ansatz am Standort Hildesheim kann mittelfristig das neugegründete Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) sein. Dieses Zentrum, dessen Kernthema mit dem Titel „Außerschulisches und schulisches Lernen unter veränderten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen“ bezeichnet ist, schafft eine fachbereichsübergreifende Querstruktur, deren innovatives Potenzial sich positiv auf die gesamte weitere Universitätsentwicklung auswirken soll.

Die Universität Lüneburg, deren Kern auf die 1946 gegründete Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Abteilung Lüneburg, zurückgeht, ist 1978 als wissenschaftliche Hochschule institutionalisiert worden und trägt seit 1989 den Titel Universität. Der Standort bildet Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aus. Der Großteil der an der Lehramtsausbildung beteiligten Institute ist in einem Fachbereich Erziehungswissenschaften organisatorisch zusammengefasst. Das Spektrum der studierbaren 16 Unterrichtsfächer umfasst sowohl Geistes- und Kultur- als auch Naturwissenschaften. Für den Bereich des Lehramts an berufsbildenden Schulen werden die Fachrichtungen Sozialpädagogik und Wirtschaftswissenschaften angeboten. Für die wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung kann auf Antrag zugleich der Hochschulgrad „Diplom-Handelslehrer“ verliehen werden. Von den insgesamt ca. 7.000 Studierenden an der Universität Lüneburg im Wintersemester 2000/2001 strebten etwa 22% einen Lehramtsstudienabschluss an.

In Oldenburg wurde bereits 1793 ein Lehrerseminar gegründet und später als Pädagogische Akademie weitergeführt. Die daraus hervorgegangene Pädagogische Hochschule war 1973 intensiv an der Gründung der heutigen Universität Oldenburg beteiligt, in die sie 1974 integriert wurde. Die Universität Oldenburg bildet Lehrerinnen und Lehrer für alle Schulformen aus. Es gibt keinen originären Fachbereich für die Lehramtsausbildung. Die Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und Wahlpflichtfächer sind Teil der jeweiligen fachwissenschaftlichen Fachbereiche.

Aus diesem Grund haben sich in Oldenburg verschiedene Arbeits- und Organisationsformen der an der Lehramtsausbildung Beteiligten herausgebildet (Didaktisches Zentrum, Oldenburger Fortbildungszentrum). Das seit Kurzem vom Land Niedersachsen geförderte Promotionsprogramm „Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung - Didaktische Rekonstruktion“ stellt eine Besonderheit Oldenburgs dar, der ein gesonderter Abschnitt des Berichts gewidmet ist (vgl. den Exkurs auf S. 113). Daneben besteht mit dem Doktorandenzentrum Sonderpädagogik und Rehabilitation (DOZ) eine weitere spezielle Einrichtung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Spektrum der Studienfächer umfasst 21 Unterrichtsfächer aus allen Wissenschaftsbereichen. Für Oldenburg hervorzuheben ist die Möglichkeit, Niederländisch als Unterrichtsfach wählen zu können. Das Lehramt an berufsbildenden Schulen wird in Oldenburg mit der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften angeboten. In letzterem kann auf Antrag zugleich der Hochschulgrad „Diplom-Handelslehrer/Diplom-Handelslehrerin verliehen werden. Ein Drittel aller etwa 11.000 Studierenden der Universität strebte im Wintersemester 2000/2001 einen Lehramtsabschluss an.

Die Universität Osnabrück ist eine Neugründung des Jahres 1973, die in den ersten 25 Jahren ihres Bestehens einen breiten Fächerkanon mit Stärken sowohl im geistes- und sozialwissenschaftlichen als auch im naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbereich entwickeln konnte. Im gleichen Jahr wurden die beiden Abteilungen Osnabrück und Vechta der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen in die Universität Osnabrück integriert. Die Universität bildet heute Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aus. Organisatorisch sind die Erziehungswissenschaften in einem Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften angesiedelt. Hingegen gehört die Psychologie zum Fachbereich Humanwissenschaften, die Fächer Politikwissenschaft und Soziologie zum Fachbereich Sozialwissenschaften und das Fach Philosophie zum Fachbereich Kultur- und Geowissenschaften. Die Fachwissenschaften und Didaktiken sind den entsprechenden Fachbereichen zugeordnet bzw. wurden in diese integriert. An der Universität Osnabrück werden rund 20 Unterrichtsfächer angeboten. Eine Besonderheit liegt in den Fachrichtungen des Lehramts an berufsbildenden Schulen mit einigen Schwerpunkten in der Körperpflege und Gesundheit, die bundesweit nur an wenigen Standorten vorgehalten werden. Von den knapp 10.000 Studierenden, die im Wintersemester 2000/2001 an der Universität Osnabrück immatrikuliert waren, studierten ca. 2.300 (etwa 23%) einen Lehramtsstudiengang.

---

Der Standort Vechta hat eine lange und nahezu ununterbrochene Tradition als Stätte der Lehrerausbildung. Nachdem man dort 1830 zunächst als „Normalschule“ begonnen hatte, gab es ab 1861 ein Lehrerseminar, das sich im Verlaufe der Zeit institutionell und rechtlich über einen Pädagogischen Lehrgang, eine Lehrerbildungsanstalt und eine Pädagogische Akademie in eine Pädagogische Hochschule wandelte. Von 1973 bis 1994 war Vechta eine Abteilung der Universität Osnabrück und erhielt schließlich am 1. Januar 1995 den Status einer Universität und den Namen „Hochschule Vechta“. Die Hochschule unterscheidet sich nicht nur durch ihre wechselvolle institutionelle Geschichte und ihren engen Bezug zur Lehrerausbildung von den anderen Standorten, sondern auch insofern, als für sie besondere rechtliche Bestimmungen gelten, die zwischen dem Land Niedersachsen und der Katholischen Kirche vereinbart und in einem Konkordat niedergelegt wurden. Die Hochschule Vechta bildet innerhalb der Lehramtsausbildung nur für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen aus. Insgesamt sind 12 Unterrichtsfächer innerhalb der Schwerpunkte Grundschule bzw. Haupt- und Realschule wählbar. Der Standort ist nicht über eine Fachbereichsstruktur, sondern primär über einzelne Institute organisiert. Nahezu alle Institute der Hochschule sind an der Lehramtsausbildung beteiligt. Von den im Wintersemester 2000/2001 eingeschriebenen 1.700 Studierenden hatten annähernd 900 ein Lehramtsstudium angewählt. Das entspricht knapp 52% aller Studierenden. Die Hochschule Vechta verfügt somit im Landesvergleich über den mit Abstand größten Anteil an Lehramtsstudierenden in Relation zur Gesamtstudierendenzahl.

Wenngleich die Gesamteinschätzungen zur Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung stets auch vor dem Hintergrund der skizzierten Rahmenbedingungen einzelner Standorte gelesen werden können (vgl. Kap. 4), so muss die nachfolgende Analyse gleichwohl von diesen Besonderheiten abstrahieren und auf allgemein anerkannte Kriterien und entsprechende Indikatoren zurückgreifen (vgl. Kap. 2). Die Darstellung ist thematisch und entlang der Disziplinen organisiert, sie beginnt mit der Erziehungswissenschaft (3.1), die sowohl nach ihrem Selbstbild als auch in der Fremdwahrnehmung am stärksten mit den Aufgaben und Problemen von Lehrerberuf und Bildungssystem identifiziert wird. Anschließend werden neben der Pädagogischen Psychologie, über deren Zuordnung zu den Berufswissenschaften ebenfalls Konsens besteht, die in der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I vom 15.04.1998) als „Wahlpflichtfächer“ zusammengefassten weiteren Grundwissenschaften, also Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie erörtert (3.2). Die Fachdidaktiken des allgemein bildenden Schulwesens (3.3), die Fachrichtungen der Sonderpädagogik (3.4) und die Fächer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (3.5) vervollständigen die Analyse.

### 3.1 Erziehungswissenschaft

#### Einleitung

Erziehungswissenschaft, so lautet traditionell die programmatische Formel, sei die „Berufswissenschaft“ der Lehrer. Aktuell wird, z.B. in den Selbstberichten der Erziehungswissenschaft in Braunschweig, diese Disziplin auch jetzt als das „Zentrum“ und als die Kerndisziplin der Lehrerbildung in niedersächsischen Hochschulen bezeichnet. Nach dem Ergebnis der Evaluation wird man sagen müssen, dass die Erziehungswissenschaft an den niedersächsischen Universitäten diesen Anspruch in einem sozialen und institutionellen Sinne nicht umfassend und angemessen einzulösen vermag, und dass sie in ihren Forschungsleistungen auch nur an einigen Standorten dem Maßstab gerecht wird, den ihre Fachvertreter und die Tradition mit dem Titel der „Berufswissenschaft“ verbinden.

Selbstverständlich bedarf diese Trenddiagnose der Spezifikation nach den Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft und nach den je besonderen Forschungsleistungen, die sich für die einzelnen Standorte mit der Erziehungswissenschaft und ihren Fachteilgebieten verbinden. Nach dem Evaluationsauftrag der Gutachtergruppe kamen von der inzwischen relativ weit verzweigten Erziehungswissenschaft vor allem die folgenden Subdisziplinen in den Blick: die Allgemeine Erziehungswissenschaft bzw. eine Erziehungswissenschaft ohne spezifizierendes Attribut (3.1.1), die Schulpädagogik (3.1.2) sowie die Grundschulpädagogik (3.1.3). Die Überlegungen folgen in den nachstehenden Abschnitten dieser Untergliederung und fassen die an den einzelnen Standorten im Kontext der Lehrerbildung ebenfalls noch vertretenen Spezialisierungen, z.B. die Medienpädagogik, in einem Überblickskapitel (3.1.4) zusammen.

#### 3.1.1 Allgemeine Erziehungswissenschaft

##### Besonderheiten und Rahmenbedingungen

An den einzelnen Standorten in Niedersachsen unterscheiden sich die jeweiligen Gestalten von Erziehungswissenschaft nicht nur in den Bezeichnungen – zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, mit oder ohne Attribuierung als „allgemein“ -, sondern auch nach den thematischen, theoretischen und methodischen Optionen, in denen jeweils die Forschung organisiert ist. Auch die institutionelle Sicherung der Forschung und die Ausstattung mit Personal- und Sachmitteln oder die Verankerung in der lokalen, nationalen und internationalen Forschung ist

höchst different. Es gibt in Niedersachsen so wenig wie in der Bundesrepublik (oder weltweit) ein Normalmodell der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Forschung. Für die allgemeine Erziehungswissenschaft gilt dann, dass sie neben der Schulpädagogik an allen Standorten eingerichtet ist, wenn auch in unterschiedlicher Größe.

In ihren Aufgabenzuschreibungen und nach ihrer Lehrfunktion lässt sich diese Erziehungswissenschaft keineswegs allein als eine auf das Bildungssystem und die Lehrertätigkeit zuzurechnende Berufswissenschaft einordnen. Die Erziehungswissenschaft hat vielmehr seit langem auch Forschungs- und Theorieaufgaben sowie Ausbildungsfunktionen, die thematisch außerhalb des Bildungswesens liegen und innerhalb von Magisterstudiengängen (z.B. in Braunschweig, Göttingen, Hannover und Osnabrück) oder in den mit verschiedenen Studienschwerpunkten zwischen Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Kulturpädagogik (an den Standorten Braunschweig, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück und Vechta) eingerichteten Diplomstudiengängen wahrgenommen werden. Selbstverständlich werden von diesen Studiengängen und den mit ihnen verbundenen Ausbildungs- und Theorieinteressen aus auch die Forschungsarbeiten im Fach thematisch und methodisch wesentlich bestimmt. Eine Evaluation dieser Forschungsbereiche war indes nicht Gegenstand des Verfahrens.

Nach der Ausstattung zeigt die Erziehungswissenschaft in Niedersachsen große Unterschiede: Mit relativ guter Sach- und Stellenausstattung, z.B. in Göttingen oder Osnabrück für die C4-Stellen, gehen relativ bescheidene Ressourcen z.B. in Vechta, Lüneburg oder Hildesheim einher. Die Drittmittelinwerbungen kovariieren im Übrigen nicht eindeutig mit Parametern der sachlichen und personellen Ausstattung. Die Drittmittel sind insgesamt nicht sehr hoch und liegen an den meisten Standorten unterhalb des bundesweiten Durchschnitts im Fach (vgl. auch die übergreifende Tab. 2), aber sie sind z.B. in Lüneburg, trotz einer selbst im niedersächsischen Vergleich schlechten Ausstattung, seit Jahren in der empirischen und historischen Bildungsforschung kontinuierlich hoch und in der Regel auch bei Drittmittelgebern hoher Reputation, z.B. der DFG, eingeworben. Landesweit übergreifende oder die Hochschulen nur insgesamt betrachtende Indikatoren haben deshalb zwar ihren Wert, sie sind aber ohne einen Blick auf die lokale Varianz und die Leistung der einzelnen Forscher und Forschergruppen nicht aussagekräftig.

Gleichwohl kann auch die lokale Varianz nach Kriterien beschrieben werden, die dem internationalen Standard entsprechen und die Erziehungswissenschaft als Teil der modernen Kultur- und Sozialwissenschaften interpretieren, d.h. als eine empirisch forschende, theoretisch organisierte und international kommunizierende Disziplin.

## Die Standorte im Einzelnen

In **Braunschweig** hat die Erziehungswissenschaft eine lange Tradition sowohl in der historisch-systematischen als auch in der empirischen Forschung und wissenschaftstheoretischen Reflexion. Die aktuellen Fachvertreter folgen diesen Vorgaben, mit deutlich stärkerem theoretischen und methodischen Ertrag in der historisch-systematischen Arbeit. Die wissenschafts- und schulhistorischen Forschungen zur Pädagogik und ihrer Theorie im 20. Jahrhundert haben beachtliche Qualität; sie haben neue Quellen erschlossen und in zentralen und kontroversen Fragen des Faches und seiner prominenten Vertreter auch bundesweit zu Recht Aufmerksamkeit gefunden. Nach wie vor wird auch das Feld der Theorie mit gutem Ertrag bearbeitet, früher und bis heute sehr eigenständig zur Spielforschung, aktuell in der Rezeption von Kommunikationstheorien. Dagegen widmet sich die empirische Forschung zwar einem zentralen Thema der aktuellen Diskussion, der Evaluationsforschung, in der Umsetzung der eigenen Ansprüche ist die empirische Bildungsforschung in Braunschweig aber nicht so produktiv, wie es das Feld erlaubt. Die Forschung steht zudem mit ihren Ergebnissen eher am Rande der bundesweiten Diskussion. Sowohl im Bereich der Veröffentlichungen als auch der Drittmittelakquisition, in der bei diesem Thema die Außenfinanzierung relativ gut erreichbar wäre, bleiben die Aktivitäten deutlich unterdurchschnittlich.

In **Göttingen** zeigt die Erziehungswissenschaft in der Forschungsarbeit ihrer Fachvertreterinnen und Fachvertreter am deutlichsten die Problematik des Faches, die sich aus der Stellung zwischen einem Hauptfachstudium und der Lehrerbildung ergibt. In der Sozialpädagogik, auf die das Hauptfachstudium im Wesentlichen Bezug nimmt, gilt Göttingen traditionell als einer der theoretisch und methodisch führenden Standorte in der Bundesrepublik. Die auf das Lehramt und die Schule bezogenen Aktivitäten sind demgegenüber deutlich in den Hintergrund getreten. Durch die Emeritierung eines bis dato historisch, schulpädagogisch und systematisch stark engagierten Fachvertreters befindet sich der Bereich zudem in einer Übergangssituation. Gleichzeitig ist die Erziehungswissenschaft am Standort insgesamt durch die Auflösung der PH bzw. der erziehungswissenschaftlichen Fakultät personell geschwächt und damit in den von ihr behandelten Themen der Arbeit deutlich reduziert worden.

Bei der Wiederbesetzung des mit der Sozialpädagogik eng verknüpften Lehrstuhls im Pädagogischen Seminar sind primär die Erwartungen der Magister-Ausbildung berücksichtigt worden. Diese Erwartungen werden in Lehre und Forschung auch eindeutig erfüllt, denn am Lehrstuhl wird eine biographisch und vom Thema des lebenslangen Lernens aus bestimmte qualitative Forschung auf einem methodisch elaborierten Niveau und mit nationaler Anerkennung und in-

ternationaler Sichtbarkeit betrieben. Das Seminar ist darüber hinaus durch eine Konzentration auf biographische Forschung, von einer weiteren Professur ebenfalls ambitioniert aufgenommen, jetzt aber erweitert auf geschlechterspezifische Fragen, gekennzeichnet. Mit der erst kürzlich erfolgten Wiederbesetzung des dritten Lehrstuhls für Pädagogik können die vorher stark ausgeprägten und vorzüglich realisierten bildungshistorischen Fragen, freilich eher biographisch und geschlechterspezifisch als institutionen- oder gar unterrichtsbezogen, sehr gut weiter verfolgt werden. Unverkennbar bleiben aber Defizite in der berufswissenschaftlichen Komponente. Bisher ist noch nicht zu sehen, wie innerhalb dieses Rahmens die sozialwissenschaftliche Schulentwicklungs- und Begleitforschung weiter geführt wird, für die das Göttinger Pädagogische Seminar besonders bei der niedersächsischen Gesamtschularbeit bekannt war.

Nur gering institutionell abgesichert und eher konventionell nach den Theorien und Methoden, wenn auch handwerklich solide, werden im Pädagogischen Seminar Themen wie Medien, Interkulturalität und empirische Schulforschung behandelt; bildungshistorisch-anthropologische Fragen werden zwar ebenso kreativ und bundesweit führend bearbeitet wie Studien zur Schularchitektur, sie sind aber derzeit nur über Einzelforschungsprojekte personell abgesichert oder müssen von C2-Professoren ohne Mitarbeiter angegangen werden. Es kommt hinzu, dass diesen Arbeiten kein eindeutiger Platz im Entwicklungskonzept des Seminars zugewiesen ist.

Wie in der gesamten Universität Göttingen ist das Defizit innerhalb der Lehrerausbildung und einer thematisch und methodisch einschlägigen Forschung auch im Pädagogischen Seminar erst im Zuge der Neubesetzungen bewusst geworden, Gegenmaßnahmen wurden aber zunächst zugunsten der Hauptfachausbildung zurückgestellt. Die bisherigen Maßnahmen der Umsteuerung, der inhaltlichen Ausweitung und der stärkeren Berücksichtigung von Fragen der Schule als Institution, von Unterricht und pädagogisch-professioneller Interaktion, sind noch nicht hinreichend; es gibt aber zumindest Indizien, dass Mitglieder des Pädagogischen Seminars die Chance des geplanten Zentrums nutzen wollen, um auch die unbedingt notwendige Stärkung der berufswissenschaftlichen Forschung zu unterstützen.

In *Hannover* hat die Forschung in der Erziehungswissenschaft ihre Stärken in der bildungshistorischen und erziehungsphilosophischen Arbeit sowie im Kontext einer kulturtheoretisch verstandenen Sozialisationsforschung. Diese Forschungseinheiten arbeiten gleichwohl relativ unverbunden nebeneinander, trotz einer gelegentlich unverkennbar großen thematischen Nähe.

Innerhalb der bildungshistorischen Arbeit gibt es aktuell zwei Arbeitsgruppen. Die eine ist konzentriert auf ein relativ enges Themenfeld der Rekonstruktion und Kritik der im 20. Jahrhundert

dominierenden geisteswissenschaftlichen Tradition, in den Quellen gut abgestützt, im Ertrag auch überregional beachtet, aber in der Fragestellung bundesweit nicht unumstritten; innovativ ist der Arbeitsbereich auch in einigen seiner Graduirungsarbeiten, u.a. in dem Versuch, neue Quellen für die Analyse von Erziehungsverhältnissen der Nachkriegszeit zu nutzen.

Vom Thema her, nicht in der Entstehung oder der aktuellen Kooperation, liegen solche Studien sehr nahe bei den Forschungen zur Zeitgeschichte von Bildung und Erziehung, die in Hannover schon längere Zeit einen guten Namen hat. Gestützt auf einen immensen Quellenfundus, der schon fast den Rang eines Spezialarchivs von nationaler Bedeutung hat, wird hier bildungshistorische Arbeit mit internationaler Beteiligung vor allem im Kontext der Wissenschafts-, Universitäts- und Bildungsgeschichte nach 1945 bzw. nach 1990 betrieben. Die Arbeiten sind insgesamt zu Recht hoch angesehen, aktuell aber nicht nur innerhalb der Universität sehr isoliert, sondern auch von mangelnden Ressourcen bedroht und personell unterausgestattet, so dass die Gefahr nicht auszuschließen ist, dass die archivalische Sicherung der Quellen in Zukunft die ganze Arbeitskraft noch mehr als bisher okkupiert und die genuine Forschungsarbeit überlagert.

Die systematische erziehungstheoretische Arbeit zeigt sich in Hannover zum einen in der Beschäftigung mit der Pädagogik der Aufklärung. Sie ist relativ konventionell in den Grundlagen und Fragen, aber solide. Auch die damit verbundenen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein und zum Umgang mit der Vergangenheit sind eher praktisch als kritisch oder in einem modernen Sinne wirkungsgeschichtlich orientiert. Originärer in Fragestellung und produktiver im Ertrag auch für die Berufswissenschaften der Lehrerbildung sind die philosophischen Studien und pädagogischen Versuche zum Philosophieren mit Kindern. Sie zeigen einen produktiven Anschluss von philosophischer Arbeit und pädagogischer Thematik.

Eine standortspezifische Besonderheit bildet in Hannover der Arbeitsschwerpunkt zur Pädagogischen Sozialisationsforschung. Die kulturhermeneutisch angelegten, der Analyse von Formen und Folgen kultureller Modernisierung nachgehenden Studien sind innovativ, werden national breit, aber auch international rezipiert und anerkannt. Die Arbeiten haben zugleich praxisbezogene Relevanz, vor allem in der produktiven, weil trotz kritischer Distanz handlungsorientierten Problematisierung pädagogischer Reformmythen und Illusionen. Sichtbar wird diese Leistung u.a. durch die intensive Beteiligung an Fortbildung und öffentlichen Debatten über Erziehungsfragen. In seiner Forschungspraxis, insbesondere bei der Publikation von Forschungsergebnissen und bei der Einwerbung von Drittmitteln, nutzt der Schwerpunkt aber noch nicht umfassend das Potenzial, das er im theoretischen und methodischen Bereich ohne Zweifel besitzt.

In **Hildesheim** gehört die Erziehungswissenschaft zu den aktiven Pluspunkten der Universität, in der theoriebewussten und zugleich praxisorientierten Forschung, in der Einwerbung von Drittmitteln vor allem im bildungshistorischen und vergleichenden Bereich der Bildungsforschung und im Engagement für den Versuch, Forschung und Lehre im Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) aufeinander zu beziehen. Mehr als durchschnittlichen Rang haben dabei sowohl die bildungshistorischen Arbeiten zur Frühen Neuzeit als auch die Versuche zur Erschließung neuer, u.a. bildlicher Quellen und die Arbeiten an berufsgeschichtlichen Themen. Die allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft ist entsprechend produktiv. Sie verknüpft historische und komparative Methoden, wobei der zeitliche Schwerpunkt auf dem 20. Jahrhundert liegt. Aktuell wird die Perspektive erweitert auf die Zeit nach 1990. Insgesamt werden die Themen theoretisch informiert und national vernetzt bearbeitet.

In **Lüneburg** kann die Erziehungswissenschaft zu den Glanzlichtern nicht nur der regionalen, sondern auch der nationalen und internationalen Bildungsforschung gerechnet werden. Das gilt zunächst für die historische Bildungsforschung, die in ihren Theoriemodellen und Analysemethoden zur quantifizierenden Untersuchung moderner Bildungssysteme im langfristigen historischen Prozess international führend ist. Diese Art der Forschung wird schon jetzt außerhalb Deutschlands nachgeahmt; sie besitzt zugleich mit der Analyse der Ursachen und Folgen von Expansion und Restriktion im Bildungswesen einen hohen aufklärerischen Wert sowohl für die Bildungsverwaltung als auch für die Nutzer von Bildungssystemen insgesamt. Beachtenswert ist diese Forschung auch deswegen, weil sie ihre Personalressourcen nahezu ausschließlich über Drittmittel gewonnen hat. Von etwa vergleichbarem Rang auf nationaler Ebene ist, ebenfalls schon sehr lange Zeit, die schul- und lehrerbezogene empirische Forschung in Lüneburg (zu den Einzelheiten vgl. Kap. 3.1.2).

Die allgemeinpädagogische, in Lüneburg als bildungs- und grundlagentheoretische Forschung angelegte Arbeit repräsentiert eher einen traditionellen Typus pädagogischer Reflexion. Dies geschieht jedoch mit Bewusstsein für die systematischen Fragen des Faches, orientiert an aktuellen Themen und mit einer Methodik, die den Untersuchungen innerhalb der deutschen und westeuropäischen Fachgemeinde Anerkennung und Nachfrage gesichert hat. Diese Sichtbarkeit haben auch Forschungen, die institutionell eher vereinzelt, personal aber durch hohe Kontinuität abgesichert sind und sich mit der Rezeption anthropologischer, vor allem naturwissenschaftlicher und ethologischer Arbeiten für die Klärung und Diskussion pädagogischer Grundlagenprobleme beschäftigen.

In **Oldenburg** dominiert innerhalb der Erziehungswissenschaft die Schulpädagogik (vgl. das nachfolgende Kapitel), allenfalls noch ranggleich mit der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Sie tritt am Standort innerhalb der Pädagogik mit Arbeiten zur vergleichenden und allgemeinen Bildungsforschung hervor, ist in den Methoden komparativ ausgerichtet, z.T. historisch und von Quellenstudien aus organisiert sowie drittmittelaktiv tätig. Mit diesen Forschungen findet sie im nationalen Raum durchaus Beachtung. Allgemeine Erziehungswissenschaft in einem klassischen, grundlagentheoretischen Sinne wird dabei nicht vertreten. Gleichzeitig gibt es am Standort noch eine selbstständige und im Feld sichtbare bildungshistorische Forschung, die einen guten Standard in der lokal- und regionalgeschichtlichen Arbeit entwickelt hat und hier nicht nur schul-, sondern auch professionsbezogen forscht.

In **Osnabrück** umfasst die Erziehungswissenschaft neben der Schulforschung (vgl. das nachfolgende Kapitel) sowohl die allgemeine Erziehungswissenschaft als auch die Frauen- und Geschlechterforschung. In der Erziehungswissenschaft zeigt sich insgesamt ein eher ambivalentes Bild, das letztlich das zum Teil inhomogene Leistungsspektrum aller berufswissenschaftlichen Disziplinen am Standort widerspiegelt. Sie erreicht nur in einem ihrer drei dominierenden Arbeitsfelder das herausragende Niveau, das der Standort punktuell, z.B. in der Fachdidaktik, aufweisen kann.

Die allgemeine Erziehungswissenschaft, zur Zeit im Übergang zwischen Emeritierungen und Neubesetzungen, arbeitet einerseits relativ konventionell und theorierezipierend, z.B. gegenüber der Anthropologie, der Psychologie und der Medizin. Sie ist in den eigenen Forschungsleistungen jedoch eher von lokaler Bedeutung, auch wenn die Arbeiten systematisch ambitioniert sind und zum Teil in Längsschnittstudien mit großem Einsatz betrieben werden. Im nationalen Vergleich haben einige der bildungshistorischen Arbeiten, die in Qualifizierungsprozessen entstanden, durchaus Beachtung gefunden und zur Erhellung sowohl regional- als auch geschlechtergeschichtlicher Fragestellungen beigetragen.

Hervorzuheben ist demgegenüber der hohe Standard der Arbeitsgruppe, die sich auf Frauen- und Geschlechterforschung konzentriert. Das theoretische Niveau der Arbeiten und die methodische Orientierung sind innovativ, das Drittmittelaufkommen ist kontinuierlich sehr überzeugend und die Publikationsmuster sowie die internationalen Kontakte sind im einschlägigen Feld sehr hoch angesehen. Darüber hinaus ist die Rezeption in der Praxis bemerkenswert und die Nachfrage bei der Ausbildung intensiv. Insofern ist es verwunderlich, dass diese Arbeitsgruppe innerhalb der Universität nur eine vergleichsweise geringe Unterstützung erfährt, berücksichtigt man etwa die Stellen- und Sachmittelausstattung oder die Anerkennung innerhalb von Studien-

gängen. Hier besteht Änderungsbedarf, will die Hochschule nicht ein produktives Forschungsfeld ohne Grund vernachlässigen und eine produktive Forschungseinheit entmutigen.

In *Vechta* hat die Erziehungswissenschaft als Ergebnis der langen Vakanzen und der häufigen Wechsel aktuell kein diskutierbares Profil. Die Situation des Faches spiegelt insofern den Gesamteindruck der Hochschule.

### 3.1.2 Schulpädagogik

#### Besonderheiten und Rahmenbedingungen

Mit einer Ausnahme (Göttingen) ist die Schulpädagogik an allen Standorten in Niedersachsen als distinkte Forschungseinheit vertreten. Allerdings ist dabei über die Bezeichnung und über die Genese dieser Einheiten hinaus wenig Gemeinsamkeit auszumachen. Die festgestellte Divergenz und schwierige Abgrenzbarkeit auch gegenüber anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft kann allerdings als ein generelles Charakteristikum dieses Faches in der BRD betrachtet werden. In Niedersachsen sind gleichzeitig die Nachwirkungen der früher hoch angesehenen PH-Tradition noch sichtbar. Trotz aller Standortentwicklung hat die Schulpädagogik in ihrer Gesamtheit noch nicht zu einer überzeugenden neuen Identität zwischen traditioneller Schulpädagogik und einer modernen, professions- und bildungssystembezogenen Schulforschung gefunden.

Die verschiedenen Forschungseinheiten der Schulpädagogik unterscheiden sich bis heute sowohl bezüglich ihrer strukturellen Einbindung wie auch bezüglich ihrer inhaltlichen, thematischen und theoretischen Orientierung. Institutionell sind die Forschungsbereiche sehr unterschiedlich ausgebaut. Die Unterschiede reichen vom ausdifferenzierten Fachbereich bis zu einem nur schwach ausgeprägten Forschungsschwerpunkt im Rahmen eines größeren Forschungsverbundes. Auf der einen Seite finden sich Forschungseinheiten, die in ihrer Thematik und Methodik stark differenziert sind und eine schulstufenbezogene Ausrichtung einschließen (Oldenburg) oder durch eine bestimmte Forschungsmethode charakterisiert sind (Lüneburg). An anderen Standorten bezeichnet „Schulpädagogik“ ein breites Konglomerat von schwer abgrenzbaren, in sehr differenzierte, ja divergierende Bereiche ausufernde (Kleinst-)Einheiten (Osnabrück). Schließlich finden sich auch Varianten der Schulpädagogik, in denen spezifische, auf die Institution Schule hin orientierte Forschung kaum mit einer Forschungseinheit als ganzer identifiziert werden kann (Göttingen).

Diese Divergenz zeigt sich auch in der sehr unterschiedlichen Ausstattung des Bereichs an den verschiedenen Standorten. Dabei kann generell festgestellt werden, dass die Forschungsleistung und -anstrengung keineswegs direkt mit der Ausstattung korreliert. Relativ kleine Einheiten zeichnen sich zum Teil durch beachtliche Forschungsleistungen aus, während manche der großen Forschungseinheiten soweit zersplittern, dass kaum mehr eine kontinuierliche Forschungsanstrengung und -leistung feststellbar ist.

### **Die Standorte im Einzelnen**

Die Forschungseinheit in *Braunschweig*, die Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik zusammenfasst, zeichnet sich im niedersächsischen Vergleich durch ein Forschungsprofil mit eher überdurchschnittlicher Außenwirkung aus. Die Forschungsarbeiten werden in den meisten theoretischen Debatten, die in den wissenschaftlichen Organen im deutschsprachigen und auch zum Teil im internationalen Raum geführt werden, als profilierte Beiträge wahrgenommen. Darüber hinaus verfügt die Gruppe über eigene Publikationsreihen, die in der wissenschaftlichen Diskussion Beachtung finden.

Die Breite und systematische Entfaltung der Forschungsarbeiten ist beachtlich. Bildungstheoretische und -historische Untersuchungen, Arbeiten zur Lehrplanentwicklung und Schulbegleitforschung, schulspezifische Geschlechterforschung, Integration von Schul- und Sozialpädagogik wie auch zur Lehrerbildung und zur regionalen Schulgeschichte decken ein weites Spektrum an relevanten Fragestellungen ab.

In allen diesen Bereichen entwickelt die Forschungseinheit Aktivitäten, die sich in einer „theoretischen Mittellage“ halten. Zum einen ist der direkte Bezug zum Berufsfeld offensichtlich, zum anderen bleibt die methodische Distanz und Kontrollierbarkeit der eigenen Forschung stets im Blick. Dies trifft sowohl auf die Begleitforschung wie auch auf die systematischen und historischen Arbeiten der Forschungseinheit zu. Hinzu treten besondere Leistungen im Bereich angewandter Forschung bzw. Entwicklung, so z.B. in der Hochschuldidaktik und in der Medienpädagogik.

Diese beachtenswerte Breite der Forschung markiert allerdings auch eine unübersehbare Schwäche der Forschungseinheit, die Nachwuchsförderung. Der in der Einheit beschäftigte akademische Mittelbau agiert in der Publikationstätigkeit eher zurückhaltend, Promotions- und Habilitationsvorhaben werden für den Berichtszeitraum nicht aufgeführt. Bei der Beurteilung dieses Faktums ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Forschungseinheit zum einen durch wiederholte

Wechsel auf dem Lehrstuhl (C4), der auch zum Zeitpunkt der Begehung vakant war, geschwächt ist, und sich zum anderen überdurchschnittlich in der universitären Selbstverwaltung engagiert.

In **Göttingen** wird innerhalb des Pädagogischen Seminars eine intensive Mitarbeit an dem für die Universität geplanten Zentrum für Schul- und Unterrichtsforschung, das eine forschungsadäquate Ausstattung erhalten soll, angestrebt. Allerdings überschneiden sich die Arbeiten in diesem Feld zum großen Teil sich mit den anderen ausgewiesenen Forschungsschwerpunkten (vgl. Kap. 3.1.1) und verfügen kaum mehr über eigene, in diesem Bereich konzentrierte Ressourcen.

Die auf den Magisterstudiengang ausgerichtete Gender- und Biographieforschung findet ohne Zweifel auch im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung ihren fruchtbaren Niederschlag, jedoch eher punktuell und weniger systematisch im Sinne eines fest etablierten Schwerpunktes, so dass die wünschenswerte Kontinuität bisher nicht hergestellt werden konnte.

Im Rahmen dieser forschungsorganisatorisch wenig klaren Situation ist eine Bewertung der eigentlichen Forschungsleistung eines Bereichs Schulpädagogik außerordentlich schwierig. Die ehemals stark profilierten bildungs- und schulhistorischen Forschungen Göttingens sind als solche kaum mehr sichtbar. Die im Bereich der Biographie- und Lebensweltforschung entwickelten und auf internationalem und nationalem Niveau beachteten Forschungsschwerpunkte werden allerdings seit der jüngsten Neuberufung auch im Bereich schulpädagogischer Forschung zu einzelnen Drittmittel geförderten Projekten verdichtet.

Was sich darüber hinaus als eigentliche Kontinuität einer schulpädagogischen Forschungseinheit beobachten lässt, bewegt sich im Rahmen von berufsfeldnaher Begleitforschung und Entwicklung, die sich kaum in wissenschaftlich wahrnehmbarer Form dokumentiert.

Der Standort **Hannover** verfügt über ein in der Forschung klar abgegrenztes Fach Schulpädagogik, das durch ein Forschungsprofil in enger Anlehnung an das berufliche und bildungspolitische Feld geprägt ist. Dementsprechend zeichnet sich das Fach kaum durch theoretisch erzeugte Distanz und den Einsatz standardisierter Forschungsmethoden aus. Das Schwergewicht der bildungspolitisch motivierten Projekte liegt auf der Entwicklung, wobei die Kooperation mit Praxisfeldern und Steuerungsinstanzen regional eingeschränkt ist. Die Drittmittelakquisition erfolgt ebenfalls in diesem Rahmen.

Die Ausrichtung auf regionale und sehr traditionelle pädagogische Fragestellungen ist eine Folge der nur schmalen Distanz zur Praxis. Der Professionalisierungsgesichtspunkt steht zentral. Innerhalb dieses Rahmens ist die Forschung wenig integriert und weder durch innovative Thematik noch durch neue wissenschaftliche Forschungsmethoden ausgezeichnet. Weiterreichende For-

schungszusammenhänge und aktiv unterhaltene internationale Kontakte gibt es kaum. Dementsprechend ist die Ausstrahlung über den regionalen, berufsfeldspezifischen Rahmen hinaus nur schwach entwickelt; in begrenztem Umfang finden sich Publikationen in wissenschaftlich ausgewiesenen Zeitschriften und anderen relevanten Foren.

Positiv hervorzuheben ist die stabile und relativ breit angelegte Nachwuchsförderung. Die abgeschlossenen und laufenden Dissertationen und Habilitationen belegen, dass im Rahmen dieses traditionellen Profils kontinuierlich Aktivitäten entfaltet werden konnten.

Am Standort *Hildesheim* findet sich ein in der Forschung klar umrissenes Fach und eine Arbeitseinheit Schulpädagogik. Daneben existieren getrennt, in einer eigenständigen Forschungseinheit zusammengefasst, zwei Lehrstühle für den Sachunterricht (vgl. Kap. 3.3.8). Die Einheit Schulpädagogik ist in drei Schwerpunkte gegliedert, die je ihr eigenes Forschungsprofil haben - Historische Bildungsforschung, Allgemeine Didaktik und Lehrerinnenbildung, Angewandte Erziehungswissenschaft - und auch qualitativ markant unterscheidbar sind.

Die Historische Bildungsforschung zeichnet sich durch kontinuierliche, auch drittmittelfinanzierte historische Schulforschung aus, die einen neuen, breiten Quellenkorpus erschlossen hat und diesen methodengeleitet bearbeitet. Mit diesem Profil findet die Forschung nicht nur Anschluss an das professionelle Feld, sondern auch nationale Anerkennung auf wissenschaftlicher Ebene. Dementsprechend konnten auch institutionelle Formen der Forschungskooperation erschlossen werden (vgl. Kap. 3.1.1).

Der zweite Schwerpunkt zeichnet sich demgegenüber durch eine große Themenvielfalt und Heterogenität aus, die sich sehr nahe ans Berufsfeld und seine laufende Problemstellung anlehnt, aber wenig methodisch kontrollierte Distanz dazu erzeugt. Die Publikationen richten sich primär an ein breites Professionspublikum und werden nur selten in den thematisch relevanten Organen mit wissenschaftlichem Standard platziert. Zum Zeitpunkt der Begehung wurde ein Projekt zu „Lernen in heterogenen Lerngruppen“ und die Entwicklung eines Hildesheimer Modells zur Evaluation der „Schulpraktischen Studien“ vorgestellt und betreut, das diese Problematik des Forschungsprofils beziehungsweise die methodische Schwäche gegenüber der Dominanz der Praxisansprüche eingehend illustriert. Die verschiedenen, in ähnlichen Vorhaben üblicherweise angewandten und zum Teil standardisierten Verfahren werden kaum zur Reflexion des Forschungsansatzes genutzt, und das Methodenrepertoire korrespondiert nur schwach mit wissenschaftlichen Ansprüchen, die in diesem Feld heute gestellt werden dürfen.

Der dritte Schwerpunkt, Angewandte Erziehungswissenschaft, ist vornehmlich gekennzeichnet durch Begleitforschung, die den Kontakt zum Berufsfeld unmittelbar organisiert. Das ist im Einzelfall unter Gesichtspunkten lokaler Entwicklung bedeutsam, erlangt darüber hinaus jedoch nur eine geringe Sichtbarkeit im Feld.

Das Institut für Schul- und Hochschulforschung in **Lüneburg** umfasst einen bedeutenden Teil der Forschungsgebiete, die an andern Standorten als Schulpädagogik erscheinen. Dabei wird ein einheitliches - am internationalen „mainstream“-Modell empirischer Forschung orientiertes und selbstständig weiter entwickeltes - Forschungsprofil ausgearbeitet, das qualitativ deutlich über dem Durchschnitt der anderen Standorte Niedersachsens liegt, bundesweit anerkannt und in Ansätzen auch in internationale Zusammenhänge eingebunden ist. Dies wird auch in den Publikationen sichtbar, die teils in international hoch bewerteten Zeitschriften erscheinen.

Die in Lüneburg entstandenen Studien zur Berufsbiografie von Lehrern, zur Arbeitssituation der Profession und zur Praxis und den Möglichkeiten der Grundschule waren sowohl konzeptionell wie methodisch innovativ für das gesamte Feld von Schule und Lehrerberuf. Dies gilt nicht nur für den Forschungskontext, sondern auch für den professions- und bildungspolitischen Kontext. Die Nähe zum Berufs- und Politikfeld, die in der Themenwahl (wie Professionalisierung, Unterrichtsqualität) sichtbar wird, ist durch eine methodologisch reflektierte Distanz kontrolliert, die Nachwuchsförderung und die Drittmittelakquisition belegen ebenfalls den im niedersächsischen Vergleich überdurchschnittlichen Standard.

Schulpädagogik bildet an der Universität **Oldenburg** eine Forschungseinheit im Rahmen des Instituts Erziehungswissenschaft 1. Eingeschlossen in diese Einheit sind auch grundschulpädagogische Teilbereiche (vgl. Kapitel 3.1.3), daneben existiert eine selbstständige Forschungseinheit Sachunterricht. Die Schulpädagogik am Standort zeigt ein solides, auch über die lokalen und regionalen Grenzen hinweg deutlich erkennbares Forschungsprofil, wobei in der Qualität der verschiedenen Teilbereiche durchaus Differenzen sichtbar sind.

Insgesamt bestimmt sich die Qualität des Bereichs durch die im Verhältnis zur wissenschaftlichen Distanzierung außerordentlich entwickelte und auch immer wieder im Selbstbericht betonte Nähe zum Berufsfeld und seinem Typus der Reflexion. Diese Nähe ist nicht allein bestimmt durch den prominent gewählten Ansatz der Aktionsforschung bzw. der Teamforschung und des Forschenden Lernens, sondern gleichfalls durch die impliziten politischen Reformintentionen und -vorhaben, in die das Profil eingebaut wurde. Diese Reformsteuerung des Forschungsprofils wird

zum Teil auch in Bereichen wirksam, wo nicht der Ansatz der Aktionsforschung angewandt wird.

Die Resonanz der Arbeit und das beachtliche Drittmittelaufkommen basieren dementsprechend weitgehend auf Implementationsversuchen des Lern-/Forschungsmodells in der Lehrerfortbildung und in der Schulbegleitforschung. Die eigentlichen Forschungsergebnisse, wie sie andernorts z.B. aus der empirischen Bildungsforschung erwachsen, stehen dabei hinter dem Forschungsmodell bzw. -ansatz zurück. In der Folge hat auch die beachtenswerte und für die Ausprägung professioneller Identität kaum zu überschätzende Lehrbuch- und Leitfadenerstellung den Vorrang vor der Publikation in wissenschaftlichen Organen erhalten.

Eine Abteilung Schulpädagogik existiert an der Universität *Osnabrück* nicht. Infolgedessen können nur einzelne Forschungseinheiten und ihr Profil begutachtet werden, ohne dass damit eine im Ganzen begründbare Gesamtevaluation zu Stande kommt. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass das Profil der schulpädagogischen Forschung in Osnabrück kaum dem Durchschnitt Niedersachsens und auch nicht dem Standard der Forschung in den Lehrerbildenden Fächern am Standort selbst entspricht.

Neben dem ersten Schwerpunkt in der Empirischen Schul- und Unterrichtsforschung (mit einem zum Zeitpunkt der Begehung vakanten Lehrstuhl) bilden Schultheorie und Schulentwicklung den zweiten Schwerpunkt. Die Themen dieser Forschungseinheit sind indes weit gestreut und kaum eingegrenzt, so dass es bisher auch nicht gelungen ist, ein konturiertes und kontinuierlich entwickeltes Forschungsprofil herauszubilden. Die Forschung ist theoretisch nur gering reflektiert und wird nahe zu Reformprojekten oder zum Berufsfeld angelegt, so dass insgesamt wenig methodisch kontrollierte Distanz entsteht. Dieser Eindruck bestätigt sich sowohl im Hinblick auf die Forschungsk Kooperationen als auch angesichts der überwiegenden Zahl der Publikationen und Tagungsbeiträge, die im Kontext von Transfer und Beratung einen eher unspezifischen Leserkreis finden.

Die Arbeitseinheit Interkulturelle Erziehung, die auch dem Fachgebiet Schulpädagogik zugerechnet wird, zeichnet sich ebenfalls durch eine enorme Breite ihrer Themen aus, die auch hier der Entwicklung eines engeren Forschungsprofils entgegensteht. In besonderer Weise kennzeichnend sind demgegenüber die anwendungsorientierten Aktivitäten, die u.a. durch die internationale Zusammenarbeit dokumentiert werden.

Bei der Arbeits- und Informationsstelle „Europäische Lehrerbildung“, die gleichfalls zum Fachgebiet Schulpädagogik gehört, stehen eine ausgedehnte, europaweite Koordinations- und Doku-

mentationsarbeit sowie eine Reihe von Beratungstätigkeiten im Zentrum des Interesses. Dieses in anderen Zusammenhängen durchaus lobenswerte Engagement findet allerdings keine Entsprechung auf der Seite der Forschung. Soweit die Publikationen nicht mit diesen Dokumentationen und Datenerhebungen im Zusammenhang stehen, ergeben sie kaum ein Bild, das sich Vergleichen in Bezug auf die Forschungsqualität stellen kann. Dieses Ergebnis ist in gleicher Weise für den Bereich der Umweltbildung - „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ - festzustellen, der im Rahmen der Hochschuldidaktik existiert und der Schulpädagogik angegliedert ist. Auch hier liegt das Schwergewicht eher auf programmatisch gesteuerter Entwicklung, so dass kaum von einem Forschungsprofil gesprochen werden kann, das sich der an Forschungskriterien orientierten Begutachtung darbieten könnte.

Schulpädagogik besteht an der Hochschule *Vechta* als Teil des Instituts für Erziehungswissenschaft. Ein Forschungsprofil im eigentlichen Sinne kann nicht festgestellt und begutachtet werden; dies ist einerseits durch die Vakanz des Lehrstuhls begründet (nach einer Reihe von mehreren Wegberufungen), andererseits durch die - mit Ausnahme eines Projektes, das ein ehemaliger Lehrstuhlinhaber lanciert hat - nicht vorhandenen Bemühungen des akademischen Mittelbaus, weitere Forschungsprojekte zu entwickeln oder diese zu dokumentieren.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Der Bereich der „Schulpädagogik“ ist in Niedersachsen, unter Forschungsgesichtspunkten betrachtet, nur wenig profiliert. Dies schließt nicht aus, dass an einzelnen Standorten und in einzelnen Teilbereichen sehr gute Arbeit geleistet wird. Insgesamt kann aber auch hier, einer allgemein für die BRD diagnostizierten Tendenz folgend, für die Schulpädagogik festgestellt werden, dass sie ein sehr heterogenes Gesamtbild bietet. Zwar werden allgemein in der fachwissenschaftlichen Diskussion stehende Tendenzen, Methoden und Gegenstandsbereiche, wie z.B. die quantitative Schulforschung, die Problematik der neuen IuK-Medien, die Interkulturalität u.a.m., an den meisten Standorten ansatzweise behandelt, doch ist hinter diesen Aktivitäten nur in den wenigsten Fällen eine klare Struktur oder eine breiter angelegte Forschungsstrategie zu erkennen, noch sind die Vorhaben in größere, kooperative Forschungszusammenhänge eingebunden.

Stattdessen herrschen ein im Grunde primär pädagogisch begründeter Aktivismus und eine außerordentliche Heterogenität im Bereich der Schulpädagogik vor, die in der Vergangenheit dazu geführt haben und immer noch dazu einladen, neue Arbeitsgebiete additiv beizufügen, die allerdings kaum längerfristige Forschungen und klare Profile begründen können. Dementsprechend ist generell eine prekäre Lage in der Nachwuchsförderung festzustellen. Wenn diese Situ-

ation behoben werden soll, dürfte es unausweichlich sein, bei der Neubesetzung der Lehrstühle auf klare Forschungsprofile zu achten und dementsprechend auch einen akademischen Mittelbau zu fördern, der nicht in der Lehre erschöpft wird, sondern sich in längerfristig angelegter Forschung auch qualifizieren kann.

### 3.1.3 Grundschulpädagogik

#### Besonderheiten und Rahmenbedingungen

Mit Ausnahme der Universität Oldenburg, die ihrem Selbstbericht zufolge innerhalb ihres Instituts für Erziehungswissenschaften eine Professur für „Theorie und Praxis der Primarstufe“ besitzt, existieren an den evaluierten Hochschulstandorten Niedersachsens keine Professuren mit einer Denomination, die explizit und ausschließlich der Grundschulpädagogik und/ oder –didaktik gewidmet ist, wie sie vergleichbar in anderen Bundesländern (z. B. Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen) bestehen. Bedingt durch die niedersächsische Konzeption der universitären Lehramtsstudiengänge fällt die Grundschulpädagogik in Lehre und Forschung in den Zuständigkeitsbereich der Schulpädagogik oder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, während die Grundschuldidaktik an die Fachdidaktiken delegiert ist. Eine Ausnahme bildet die Didaktik des Sachunterrichts, die - abgesehen von der Universität Göttingen - an allen niedersächsischen Hochschulstandorten durch eigenständige Professuren vertreten wird.

Entsprechend dieser Situation beziehen sich die nachfolgenden Analysen auf die im Berichtszeitraum im Rahmen der Schulpädagogik und Allgemeinen Erziehungswissenschaft geleistete grundschulpädagogisch relevante Forschung an den niedersächsischen Universitäten und Hochschulen. Da an der Universität Göttingen das Studium des Lehramtes an Grundschulen nicht absolviert werden kann, bleibt die dortige erziehungswissenschaftliche Forschungslage in den nachfolgenden Ausführungen unberücksichtigt. Eine Bewertung der Forschungslage in der Didaktik des Sachunterrichts wird an anderer Stelle dieses Berichtes vorgenommen (vgl. Kap. 3.3).

#### Die Standorte im Einzelnen

An der Technischen Universität *Braunschweig* schließt die von den dortigen Schulpädagogen auf das regionale Schulumfeld konzentrierte Schulbegleitforschung auch grundschulspezifische Fragestellungen ein (z. B. Schuleingangsdiagnostik; Hochbegabung in der Grundschule; grundschulspezifische Unterrichtsformen). Nach der methodischen Anlage und der Datenbasis beurteilt, handelt es sich um empirisch orientierte Kleinforschung mit einer vornehmlich auf das regi-

onale Schulumfeld zentrierten Ausstrahlung. Neben der noch nicht beendeten Auswertung der bei der Durchführung eines größeren Forschungsprojektes in Grundschulen erhobenen Daten bietet die im Institut für Allgemeine Pädagogik angesiedelte Spielforschung wie auch die historische Bildungsforschung in ihren Themen und Befunden bislang kaum genutzte Anschlussmöglichkeiten für eine Ausdehnung und Intensivierung der grundschulpädagogischen Forschung an der Universität Braunschweig.

An der Universität **Hannover** existiert unter der Bezeichnung „Schulentwicklung und Unterrichtsplanung/-analyse“ eine Lehr- und Forschungseinheit, in deren Rahmen die Grundschulpädagogik so vage Konturen besitzt, dass sie in den dokumentierten Forschungsthemen und –kooperationen als von der Schulpädagogik abgegrenztes, gesondertes Forschungsfeld nur schwer identifizierbar ist. Grundschulpädagogische Forschung wird auch von den im Institut für Erziehungswissenschaften angesiedelten weiteren Forschungseinheiten nicht betrieben.

An der Universität **Hildesheim** werden in der Konkretisierung des dort in der Schulpädagogik programmatisch vertretenen Theorie-Praxis-Verhältnisses in die schulpraktischen Studien (Modell Hildesheim) praxisnahe, kleinformartige Forschungsaktivitäten integriert, die von ihrer Fragestellung her neben schulpädagogischen auch grundschulspezifische Belange betreffen. Die am Standort geplanten Untersuchungen zum Lernen in heterogenen Lerngruppen greifen ein für die Grundschulpädagogik und –didaktik zentral bedeutsames Forschungsthema auf. Das Vorhaben befand sich zum Zeitpunkt der Begehung der Hochschule durch das Gutachtergremium noch in einem frühen Reflexions- und Planungsstadium, so dass Forschungsumfang, -aufwand, -durchführung und -qualität nicht definitiv präzisiert werden konnten.

Am elaboriertesten in der Theorie- und Methodenreflexion präsentiert sich die an der Universität **Lüneburg** im Institut für Schul- und Hochschulforschung anzutreffende, teilweise mit DFG-Mitteln finanzierte Grundschulforschung, deren Ergebnisse auf einer konsequenten und kompetenten Einhaltung der für das empirisch-quantitative Forschungsparadigma typischen Standards basieren. Die Untersuchungen zur Integration und Segregation von Grundschulern, zur Unterrichtsqualität in der Grundschule oder zur Professionalität des (Grundschul-)Lehrers finden beim Fachpublikum auch über die Grenzen Niedersachsens hinaus große Beachtung und Anerkennung.

Die vom Institut für Erziehungswissenschaften 1 der Universität **Oldenburg** unternommenen Forschungsanstrengungen von grundschulpädagogischer Relevanz fallen in thematischer Hinsicht dagegen wieder divergent aus und lassen sich weder einem gemeinsam geteilten Theorie-

modell noch einem einzigen Forschungstypus zuordnen. Zum Spektrum der bearbeiteten grundschulrelevanten Themen gehören u.a. die Geschichte des Erstleseunterrichts, die Schreibmotorik von Grundschulkindern, der Übergang Kindergarten-Grundschule, grundschulspezifische Unterrichtsformen, Konkretisierungsformen des politischen und sozialen Lernens in der Grundschule und die Sozialpädagogisierung der Grundschularbeit. Zu diesen wie noch weiteren grundschulpädagogischen und –didaktischen Einzelthemen liegen zum einen solide angelegte bzw. durchgeführte empirische wie historische Studien vor, die ihren Gegenstand distanziert prüfen und analysieren, zum anderen eine Reihe von publizierten Arbeiten und dokumentierten praxisnahen Initiativen, bei denen akademisch-szientifische Erkenntnisabsichten sich mit der Reflexion gesammelter (grund)schul- und unterrichtspraktischer Erfahrungen und Reformambitionen gegenseitig vermengen.

An der Universität **Osnabrück** ist innerhalb des Fachgebietes der Schulpädagogik nach dem Weggang der für die Forschungseinheit „Grundschulpädagogik und Lehrerprofessionalität“ zuständigen Privatdozentin keine grundschulspezifische Forschung mehr identifizierbar. Allerdings strebt hier eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe zum Zwecke der Initiierung und Bündelung grundschulspezifischer Forschungsprojekte die Errichtung eines Instituts für Grundschulpädagogik an, das mit diesem Aufgabenzuschnitt eine in der niedersächsischen Hochschullandschaft einmalige Einrichtung darstellen würde, sofern es erfolgreich mit einer personell und materiell forschungsfähigen Ausstattung etabliert wird.

Eine Ausrichtung auf grundschulspezifische Problemlagen ist in den schulpädagogischen Forschungsthemen der Hochschule **Vechta** nach dem kürzlichen Weggang der dortigen Fachvertreter für Schulpädagogik nicht mehr erkennbar.

### **Standortübergreifenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Innerhalb der Bandbreite der Forschungsaktivitäten, die die Fachvertreter/innen der Schulpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an niedersächsischen Hochschulen im Berichtszeitraum durchgeführt haben oder aktuell verfolgen, hat die grundschulpädagogische Forschung keinen dominanten Stellenwert. Sie ist an drei der vorstehend betrachteten sieben Hochschulstandorte in den jeweiligen Forschungsthemen und –kooperationen überhaupt nicht sichtbar. Bei einer intensiveren Betrachtung der in den Selbstberichten dokumentierten erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Habilitationen und Dissertationen zeigt sich zugleich als landeseinheitlicher Trend, dass die Grundschulpädagogik auch nicht im Zentrum des Forschungsinteresses potenzieller Nachwuchswissenschaftler/innen liegt. Dennoch ist an vier nieder-

sächsischen Hochschulstandorten grundschulspezifische Forschung existent. Ihre Dokumentation und Publikationen erfolgt sehr verstreut, wobei eine Veröffentlichung in referierten Organen mehr den Ausnahme- als den Regelfall darstellt. Im Landesvergleich betrachtet, weist die an niedersächsischen Hochschulen vorfindbare und der Grundschulpädagogik zurechenbare Forschung sowohl Unterschiede in den Themen wie in der Art und Weise ihrer theoretischen und methodischen Bearbeitung auf. Am profiliertesten in Theorie- und Methodenqualität werden grundschulspezifische Problemlagen an der Universität Lüneburg erforscht.

Insgesamt zeichnet sich an niedersächsischen Hochschulstandorten eine erkennbare Tendenz zur Vernachlässigung grundschulpädagogischer Forschung ab. Dieser Trend ist weniger den Vertretern der Schulpädagogik oder der Erziehungswissenschaft anzulasten als vielmehr eine Folge des Fehlens eigenständiger Professuren für Grundschulpädagogik an niedersächsischen Hochschulen. Sofern sie zukünftig nicht mit forschungsfähiger Ausstattung installiert werden, bestehen an niedersächsischen Universitäten und Hochschulen äußerst ungünstige Voraussetzungen für eine Intensivierung der Produktivität insgesamt, für eine Profilierung der grundschulpädagogischen Forschung und - nicht zuletzt - für eine forschungsbasierte Ausbildung der niedersächsischen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer.

#### **3.1.4 Weitere Subdisziplinen**

An nahezu allen Standorten des Landes ist die medienpädagogische und mediendidaktische Forschung strukturell gesehen schwach etabliert. Obwohl der rasche Wandel der Sozialisations-, Lern- und Unterrichtsmedien eine intensive empirische wie theoretische Forschung nachgerade erzwingt, sind die in den Selbstberichten dargestellten und bei den Interviews erläuterten medienwissenschaftlichen, medienpädagogischen und mediendidaktischen Forschungsinitiativen und Forschungsprojekte in dieser Hinsicht durchweg wenig profiliert. Allem Anschein nach fehlt es nicht selten an einer über die engen Grenzen des (Teil-)Faches und des Fachbereichs hinausreichenden Perspektive der Strukturentwicklung.

An manchen Standorten ist mediendidaktische und medienpädagogische Forschung nicht einmal wirklich institutionalisiert (Hannover, Göttingen und Vechta). An anderen ist sie eher partiielliert (Braunschweig und Oldenburg). An weiteren Standorten wäre sie leichter zu realisieren, wenn die Medienpädagogen sowie die Medien- und Fachdidaktiker von ihren einschlägigen, in der Sache durchaus konvergierenden Vorhaben wechselseitig Kenntnis nähmen und zu tragfähigen Kooperationen fänden (insbesondere in Lüneburg und Hildesheim). Was dem aber entgegen steht, ist vor allem die institutionalisierte Trennung der medientechnologischen, der me-

dienästhetischen sowie der medienwissenschaftlichen und –didaktischen Disziplinen. So gibt es etwa in Lüneburg in einem dem erziehungswissenschaftlichen benachbarten Fachbereich eine hervorragende Kulturinformatik - und im eigenen Fachbereich eine zwar noch sehr junge, aber gleichwohl schon glänzend ausgewiesene und arbeitende Kunstpädagogik; eine etablierte, ggf. auch drittmittelfähige Kooperation im Bereich von Forschung und Entwicklung besteht aber noch nicht. Sie ist ebenso wenig realisiert mit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, obwohl dort anerkannte literarisch-ästhetische Sozialisationsforschung betrieben wird. Vergleichbar ist die Situation auch in Osnabrück. Dort finden sich einschlägige und herausragende Drittmittelprojekte in den Forschungseinheiten der Didaktik der Mathematik und der Deutschdidaktik mit entsprechenden Kooperationen; nach vergleichbaren medienwissenschaftlichen, mediendidaktischen und medienpädagogischen, erst recht nach kunstmedien- und medienkünstlerischen Forschungsorientierungen und Forschungsprojekten, etwa in der Forschungseinheit Kunstpädagogik, sucht man aber vergebens.

Die Etablierung und Profilierung medienpädagogischer und mediendidaktischer Forschung wird an den meisten Standorten auch dadurch erschwert, dass sich die einschlägigen sprach-, literatur-, kunst- und musikdidaktischen Teildisziplinen als Forschungseinheiten auf höchst unterschiedlichem Niveau etabliert haben. So findet man etwa an ein und demselben Standort in der einen Fachdidaktik eine hohe, medien-, lern- und unterrichtswissenschaftlichen Forschungszwecken angemessene, an anderen eine ganz und gar unzulängliche Ausstattung mit Forschungstechnologien vor. Im positiven Sinne herausragend ist in dieser Hinsicht das eben erst wieder neu eingerichtete kunstpädagogische und kunstdidaktische Laboratorium der Universität Lüneburg; ein Negativbeispiel stellt ohne Zweifel die Ausstattung der Sprach- und Literaturdidaktik in Göttingen dar.

Ein erhebliches Handicap für die Einrichtung von Disziplinen übergreifenden Forschergruppen ist nicht zuletzt das fachliche Selbstverständnis der Mitglieder der Forschungseinheiten der evaluierten Hochschulen. Die durchweg individualistische Organisation der (sich einem eher traditionellen Wissenschaftlerbild verdankenden) Forschungspraxis verhindert nachgerade, dass bei begrenzten, aber gleichwohl brauchbaren Ressourcen technologisch, didaktisch, pädagogisch und theoretisch gesehen anspruchsvolle Forschung betrieben werden kann. Sie schließt die Entwicklung und Durchführung problemzentrierter und projektorientierter Forschungsvorhaben in vielen Fällen aus.

Dabei besteht an einschlägigen Aufgaben kein Mangel: Die digitalen Medien der sprachlichen, literarischen und ästhetischen Sozialisation zu erforschen und mit zu gestalten, dürfte eine der

dringlichsten Aufgaben entwicklungsorientierter, interventionistischer Forschung der Fachdidaktiken und der Medienpädagogik sein. Ihr kommen aber nur wenige der beobachteten Forschungseinheiten in angemessener Weise nach. Die Folgen dieser Forschungsdefizite für die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen und Qualifikationen der Studierenden müssen nicht eigens dargestellt werden.

### **3.1.5 Schlussfolgerungen - Erziehungswissenschaft in Niedersachsen**

Das Gesamtbild ist zwar nicht einheitlich, schon gar nicht einheitlich grau, aber die Befunde lassen sich nur zu einem Trend zusammenfassen, der kein befriedigendes Bild der Forschungssituation im Fach ergibt: In der disziplinären Struktur und im Selbstverständnis zu heterogen, im Theorie- und Methodenverständnis nicht selten diffus, in der aktuellen Forschungsleistung weder ambitioniert genug noch immer in dem Maße selbstkritisch und lernbereit, wie man das von einer modernen Sozialwissenschaft erwarten muss, gehört die Erziehungswissenschaft in Niedersachsen insgesamt, dann auch in den berufswissenschaftlich relevanten Teilen der Forschung, der Theoriearbeit und der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, eher zum Durchschnitt der Disziplin als zur Avantgarde des Faches. Es gibt bezeichnende Ausnahmen in einzelnen Arbeitsgebieten, die für die einzelnen Standorte auch erwähnt worden sind, aber sie sind stark personenabhängig sowie, und das macht die Situation im Kontext einer Evaluation relevant, in der Regel nicht institutionell so gesichert, dass auch nur die Kontinuität für die anstehenden Wiederbesetzungen eindeutig geklärt worden wäre. Auch die Zukunftsdiagnose für die Erziehungswissenschaft ist deshalb ambivalent. Angesichts der Bedeutung von Bildung, Erziehung und Lehrerberuf kann aber im Gesamtspektrum der berufswissenschaftlichen Forschung die Erziehungswissenschaft nicht fehlen, ohne dass substanzielle Defizite festgeschrieben würden.

Die hier für Niedersachsen gegebene Situationsdiagnose beschreibt aller Voraussicht nach nicht nur einen regional geltenden Befund, sondern einen bundesweiten Trend des Faches. Der Weg „von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ ist in den letzten Jahrzehnten zwar intensiv propagiert worden, - inzwischen ist auch bewusst, dass es keinen einfach auszuzeichnenden Königsweg disziplinärer Innovation gibt, den man dabei beschreiten muss, - aber in der Breite des Faches lassen sich immer noch Dimensionen der alltäglichen Arbeit identifizieren, die dem Anspruch einer forschungsbezogenen Disziplin mit eigener theoretischer Anstrengung nicht gerecht werden.

Mag auch die wissenschaftstheoretische Kontroverse ihre öffentliche Bedeutung verloren haben, in der Praxis der Arbeit – jetzt wieder nur für Niedersachsen gesprochen – ist theoretisch organisierte und methodisch kontrollierte Forschung auf der Höhe der Zeit nur ein Arbeitstypus neben anderen, zwar dominierender geworden als früher, aber immer noch begleitet von Aktivitäten, die ihre Legitimation eher aus emphatischen Bekenntnissen zu praktischen, politischen oder professionellen Normen und Hoffnungen als aus der wissenschaftlichen Distanz, aus empirischer Bewährung und theoretischer Prüfung beziehen. Diese Situation wird gelegentlich mit dem Anspruch und Versprechen der Praxisrelevanz positiv gedeutet, aber die Analyse der Forschungsleistungen des Faches hat ergeben, dass auch die Bedeutsamkeit für den schulischen Alltag, für die Qualifizierung der pädagogischen Profession und für die kritische Analyse von Bildungssystem und Bildungsreform nicht in dem Maße gegeben ist, wie es die emphatischen Bekenntnisse nahe legen. Normkonsens ersetzt die distanzierte Forschung nicht, und man muss befürchten, dass die so gewonnenen Bekenntnisse auch keine wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung begründen können.

Wahrscheinlich gehört die Orientierung an solchen Normen zu den naheliegenden Verführungen, mit denen man in praxisbezogenen Disziplinen rechnen muss, besorgniserregend sind sie deshalb auch nur dann, wenn das innerdisziplinäre Korrektiv lokal und überregional fehlt, das solche Differenzen bewusst macht. Die Erziehungsphilosophie könnte ein solches Korrektiv sein, sie ist aber auch in Niedersachsen, wenn sie überhaupt noch systematisch gepflegt wird und sich nicht allein in der Exegese und Pflege von Traditionen erschöpft, dieses Korrektiv nicht; Wissenschaftstheorie und Methodenlehre sind so gut wie nicht institutionalisiert, empirische Wissenschaftsforschung existiert nur ganz randständig. Vor diesem Hintergrund sollte das Instrument der externen Evaluation kontinuierlich – und selbstverständlich nicht nur in Niedersachsen – genutzt werden, um die Selbstreflexion im Fach anzustoßen und zu verstetigen.

### **3.2 Grundwissenschaften/Wahlpflichtfächer**

#### **Einleitung**

Unter dem Titel der „Grundwissenschaften“ sind in der Evaluation diejenigen Fächern zusammengefasst worden, die – nicht zuletzt in der niedersächsischen Prüfungsordnung für Lehrer – neben der Erziehungswissenschaft den speziellen Berufsbezug der Ausbildung sichern sollten, ohne Fachwissenschaften zu sein. Im Konsens der einschlägigen scientific community gehört zu diesen Grundwissenschaften die Pädagogische Psychologie, soweit sie sich mit Fragen des schu-

lischen Lehrens und Lernens beschäftigt. Nicht nur in Niedersachsen werden auch Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie zu dieser Fächergruppe gerechnet, die „Wahlpflichtfächer“ der niedersächsischen Lehrerausbildung. Die Distanz zu den Handlungsproblemen des Lehrers mag hier größer sein, und sicherlich reicht das Themen- und Forschungsfeld dieser Disziplinen über die Probleme der Lehrerbildung hinaus, aber unbestritten sind sie als Disziplinen, die Orientierungswissen über Organisationen und gesellschaftlich-politische Kontexte oder über Normen und Wertfragen bereitstellen, für eine angemessene Analyse von Bildungssystem und Lehrerarbeit unentbehrlich (vgl. auch die Ausführungen zu den „Berufswissenschaften“ in Kap. 2).

### 3.2.1 Pädagogische Psychologie

#### Besonderheiten und Rahmenbedingungen

Die Pädagogische Psychologie als "Berufswissenschaft" innerhalb der Lehrerausbildung ist hinsichtlich ihrer Forschungsperspektiven und -gegenstände, wie die sog. Berufswissenschaften insgesamt, in sich wiederum heterogen. Die Frage nach der angemessenen Unterrichtung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven beantworten, die in den Begriffen des konventionellen Fächerkanons der Psychologie beschrieben werden können. Die damit verbundenen Traditionen sind für die *Relevanz* der Forschung im Bereich der Pädagogischen Psychologie gleichwertig und gleichermaßen legitim. Die Definition der Pädagogischen Psychologie als Berufswissenschaft impliziert, dass die Relevanz der Forschungsleistung sich ausschließlich im Erkenntnisgewinn für die Profession des Unterrichtens und Erziehens erweist. Trotz aller Unsicherheiten, wie sich diese bestimmen ließe, werden im Einzelfall Aussagen darüber möglich sein, inwieweit ein bestimmtes Forschungsgebiet noch in einem erkennbaren Zusammenhang zur angestrebten Profession steht. Die *Qualität* der Forschung bemisst sich ausschließlich daran, inwieweit die Standards des Fächerkanons der Psychologie realisiert werden.

Die Pädagogische Psychologie als Berufswissenschaft innerhalb der Lehrerausbildung ist an allen Hochschulen des Landes Niedersachsen vertreten. Die Organisationsformen unterscheiden sich dabei beträchtlich. So finden sich einzelne oder mehrere Professuren in erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fachbereichen sowie einzelne oder mehrere Professuren in psychologischen Instituten (mit dem Diplomstudiengang Psychologie) mit und ohne klare Zuordnung zur Berufswissenschaft Pädagogische Psychologie.

Wie in den anderen Fächern der Berufswissenschaften ist die Personalstruktur der Pädagogischen Psychologie durchschnittlich gekennzeichnet durch einen vergleichsweise hohen Anteil

von Dauerstellen (Beamte und Angestellte), einem minimalen Anteil von Qualifikationsstellen und vernachlässigbaren Anteilen nichtwissenschaftlichen Personals. Dabei sind bemerkenswerte Abweichungen im Einzelfall möglich.

Die finanzielle Ausstattung ist eher gering, aber über die Standorte doch deutlich verschieden. Pro C-Stelle bewegt sich die Ausstattung für Forschung und Lehre (einschl. Bibliotheksmittel) sowie für studentische Hilfskräfte an drei Standorten zwischen ca. DM 17.000 und DM 38.000; eine genauere Beschreibung ist auf der Datenlage des Selbstreports nicht möglich. An den Standorten, an denen die Pädagogische Psychologie durch Hochschullehrer psychologischer Institute mit Hauptfachausbildung vertreten wird, ist der entsprechende finanzielle Anteil nicht zu bestimmen. Hinsichtlich der räumlichen Ausstattung steht den Hochschullehrern in der Regel (soweit sie nicht Hochschullehrer eines psychologischen Institutes sind) zu Forschungszwecken nur ihr Dienstzimmer zur Verfügung.

### Die Standorte im Einzelnen

Als Forschungsschwerpunkte des Instituts für Pädagogische Psychologie in **Braunschweig** werden soziale und berufliche Kompetenzen, Technik und Geschlecht, Kreativität, berufliche Professionalität und Sozialisation im Studium sowie Familienbeziehungen genannt. Nicht ausgewiesen, aber durch einzelne Veröffentlichungen erkennbar, wird auch historische Forschung betrieben. Praktisch keine Veröffentlichung findet sich in psychologischen Fachzeitschriften mit Review-Verfahren. Im Wesentlichen wird in psychologisch weniger hochrangigen (Dissertations-)Verlagen, in Herausgeberwerken oder in gering forschungsorientierten Zeitschriften veröffentlicht. Die Forschungsbeiträge sind eher anwendungsorientiert und entsprechen kaum den in der Psychologie gültigen Standards. Sie sind über den niedersächsischen Raum hinaus in der Psychologie als Wissenschaft von untergeordneter Bedeutung. Angesichts der praxisorientierten Verkürzung der bisherigen Forschung ist die Aussage bedenklich, das Institut wolle zukünftig die Anwendungsorientierung in der Forschung noch verstärken, wenn nicht gleichzeitig eine theoretisch und methodisch solidere Orientierung erfolgt.

Die Forschungen des Instituts werden wenig bis gar nicht auf wissenschaftlich-psychologischen Fachtagungen und Kongressen sichtbar. Kooperationen bestehen fast ausschließlich mit Einrichtungen der Praxis und kaum mit wissenschaftlichen Einheiten. Eine institutionalisierte Kooperation im ortsansässigen Institut für Psychologie (mit Ausbildungsgang Diplom-Psychologie) findet nicht statt.

Die Pädagogische Psychologie als Berufswissenschaft ist in **Göttingen** in zwei verschiedenen Institutionen untergebracht. Zum Ersten gehört sie in den Verantwortungsbereich der Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie des Georg-Elias-Müller-Instituts für Psychologie in der Fakultät für Biologie (inkl. Psychologie). Dieses Institut führt den Studiengang Diplom-Psychologie. Die Forschungen zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie in diesem Institut gelten in der scientific community als auf nationaler und internationaler Ebene herausragend und sind ohne Zweifel anerkannt. Wenn die Gymnasiallehrausbildung in Göttingen in diesem Bereich eine Stärke hat, dann ist dies nicht den bisherigen Strukturen der Lehrerausbildung zu verdanken, sondern denen des Psychologischen Instituts - und der Exzeptionalität des entsprechenden Hochschullehrers.

Trotz insgesamt vergleichsweise komfortabler Ausstattung ist die Abteilung mit dem Aufgabenbereich extrem hoch belastet. Eine personelle Verstärkung durch eine C3-Stelle ist dringend geboten.

Zum Zweiten wird das Fach (formell) von zwei Hochschullehrern, die sich eine Stelle teilen, im Pädagogischen Seminar der Sozialwissenschaftlichen Fakultät vertreten. Sie selbst bezeichnen sich jedoch als Vertreter des Faches "Pädagogische Beratung" und geben an, nur relativ wenig an der Lehramtsausbildung beteiligt zu sein. Ihnen zugeordnet ist die Stelle eines akademischen Rates. Einer der beiden Hochschullehrer forscht überhaupt nicht. Die übrige Leistung der Abteilung entspricht nicht den Standards psychologischer Forschung. Sie schlägt sich auch nicht in Publikationen in relevanten Organen nieder.

Die Pädagogische Psychologie in **Hannover** ist organisatorisch in einem Institut für Psychologie und Soziologie angesiedelt. Die Hochschullehrer nehmen für sich in Anspruch, die Fächer Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie, Methodenlehre, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie zu vertreten. In den forschungsbezogenen Publikationen sind diese Gebiete jedoch so nicht aufzufinden. Primär beziehen sich die Veröffentlichungen auf die Bereiche Geschichte der Psychologie, Pädagogische Psychologie und Rechtspsychologie. Betrachtet man den Kernbereich der Pädagogischen Psychologie, so ist eine stetige, wenn auch eher mäßige Forschungsleistung zu beobachten. Obwohl der weitaus größte Teil der Publikationen in eher untergeordneten Zeitschriften erscheint, gibt es einzelne Veröffentlichungen in hochwertigen deutschen Buchpublikationen (Enzyklopädien, Handwörterbücher). Es deutet sich auch eine Hinwendung zu internationalen Zeitschriften der Pädagogischen Psychologie an. Qualitativ bedeutsam und mit internationaler Reputation versehen sind die Forschungsleistungen im

Bereich der Rechtspsychologie. Diese Leistungen sind allerdings für die Berufswissenschaften der Lehrerbildung weniger relevant.

Das Institut ist in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Psychologie durch regelmäßige aktive Teilnahme seiner Mitglieder an Fachkongressen und Tagungen verankert und national bekannt. Durch Bündelung der Forschungsaktivitäten auf weniger Themen und verstärkte interne und externe Kooperation könnte es den Institutsmitgliedern trotz materieller und struktureller Schwächen des Institutes gelingen, die Forschungen auf einer solideren Grundlage zu vertiefen und über die Hochschule hinaus deutlich sichtbare Schwerpunkte zu bilden.

Das Institut für Psychologie in **Hildesheim** definiert seine Forschungsschwerpunkte als kognitionspsychologisch, sozialpsychologisch, kulturvergleichend und praxisorientiert. Innerhalb dieses relativ breiten Spektrums liegt der Schwerpunkt der Institutsleiterin auf dem Gebiet der kulturvergleichenden Psychologie, und es bestehen weltweite Forschungsk Kooperationen, die sich auch in internationalen Publikationen niederschlagen. Der praxisorientierte Forschungsbereich bezieht sich auf die Entwicklung und Evaluation von Beratungs-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Insgesamt ist das Institut forschungsaktiv. Seine positive Entwicklung verdient uneingeschränkt Unterstützung.

Der derzeitige Schwerpunkt des Instituts für Psychologie in **Lüneburg** ist im Bereich der Gesundheitspsychologie (in Bezug auf Lehramtsstudierende und Lehrer bzw. in Bezug auf Schüler) zu sehen. Die durch bemerkenswerte Drittmittel finanzierte Forschung findet jedoch keinen Niederschlag in einschlägigen psychologischen Fachzeitschriften mit Review-Verfahren. Sie wird von den Fachvertretern auch nicht auf Kongressen oder Tagungen der psychologischen Öffentlichkeit vorgestellt. Dies ist umso erstaunlicher, als Gesundheitspsychologie sich als eine expandierende Domäne in der Psychologie etabliert hat. Das Eintreten der Wissenschaftler in den öffentlichen Wettbewerb durch Auftritte auf einschlägigen Tagungen und durch Publizieren in wissenschaftlichen Organen könnte geeignet sein, einerseits die Qualität der Forschung zu steigern und andererseits den Bekanntheitsgrad über den engeren niedersächsischen Raum hinaus zu erweitern.

Die Lehre im Bereich der Psychologie für die Lehramtsstudiengänge in **Oldenburg** obliegt grundsätzlich allen Angehörigen des Institutes für Psychologie (mit dem Studiengang Diplom-Psychologie). Nach Aussagen der Hochschulleitung bzw. einzelner Institutsangehöriger sind 40% bzw. 25% der Lehrkapazität für die Lehramtsausbildung vorzuhalten. Ressourcen in dieser Größenordnung stehen für eine einschlägige Forschung in Bezug auf die Berufswissenschaft Pädä-

gogische Psychologie in den Lehramtsstudiengängen offensichtlich nicht zur Verfügung. Da die Hauptaufgabe der Wissenschaftler in der Ausbildung von Diplom-Psychologen liegt, lässt sich nicht abschätzen, welche Ressourcen originär für berufswissenschaftliche Forschung in der Pädagogischen Psychologie zur Verfügung stehen bzw. aufgewendet werden.

Sieht man von der auch international anerkannten, exzellenten Forschung zum Einfluss des Lärms auf kognitive Leistung (u.a. von Schülern) und von der soliden Forschung zum Problem des studentischen Lernens ab, gehen von der Universität Oldenburg keine nennenswerten Impulse für die Forschung im zu evaluierenden Bereich aus. Das, was an positiven Beispielen zu beobachten ist, geht ausschließlich auf individuelles Engagement zurück. Die gegenwärtige Situation lässt keine Hinweise auf eine strukturelle Änderung erkennen und ist insofern nicht zufriedenstellend.

An der Universität **Osnabrück** ist die Lehreinheit Psychologie als Fachgruppe im Fachbereich Humanwissenschaften für die Forschung und Lehre (mit dem Studiengang Diplom-Psychologie) in den Lehramtsstudiengängen zuständig. Die Lehre wird gegenwärtig von einem Fachwissenschaftler wahrgenommen. In diesem Zusammenhang sind zwei bemerkenswerte Lehrbücher für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden erschienen. Die fundierte Forschung ist jedoch nicht auf das Berufsfeld des Lehrers bezogen, sondern konzentriert sich eher auf kriminalpsychologische Fragestellungen. Damit erweist sich die Universität Osnabrück als ein Standort, der keinen nennenswerten Beitrag zur Forschung in der Berufswissenschaft Pädagogische Psychologie in den Lehramtsstudiengängen leistet.

Die Pädagogische Psychologie an der Hochschule **Vechta** ist im Institut für Erziehungswissenschaft angesiedelt. Die Interessen des gut ausgestatteten Instituts richten sich innerhalb der Pädagogischen Psychologie vornehmlich auf den recht speziellen Gegenstandsbereich des Vertrauens in familialen, professions- und organisationsbezogenen Kontexten. Die weitere Vertiefung des Schwerpunkts zeichnet sich durch die Gründung des Zentrums für Vertrauensforschung ab. Darüber hinaus wird der Erziehungsstilforschung und der Lehrer-Schüler-Interaktion eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt. Die Veröffentlichungen sind anwendungsnah platziert und überwiegend auf Herausgeberschriften, Dokumentationen und Sammelbände begrenzt. Hingegen sind die Publikationen in einschlägigen Fachzeitschriften in den letzten Jahren etwas zurückgestellt worden.

Das größte Einzelprojekt wird mit deutlich über DM 100.000 Volumen vom Senat der Hochschule selbst finanziert. Aufgabe des Projektes ist die "Evaluation von Lehre und Studium an der

Hochschule Vechta". Das Finanzvolumen entspricht etwa dem, was die Hochschule jährlich als Bonusbeitrag für Drittmittelwerbungen zur Verfügung stellt. Dies erscheint unüblich und sollte für die Hochschule Anlass sein, die Muster der Mittelallokation zu überprüfen.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Die Forschungsleistung im Rahmen der Pädagogischen Psychologie in den Lehramtsstudiengängen an den Hochschulen Niedersachsens ist heterogen. Das Spektrum reicht von hochqualifizierter Spitzenleistung bis hin zur Bedeutungslosigkeit. Die mehrheitlich eher wenig bedeutsame Forschungsleistung kann zum Teil mit den deutlich defizitären Strukturen und Ressourcen in den Instituten erklärt werden. Jedoch reicht diese Erklärung nicht aus; einzelne Beispiele belegen, dass sie sich durch entsprechendes Verhalten der Hochschullehrer zumindest teilweise überwinden lassen.

Kleine Einheiten oder gar einzelne Hochschullehrer, die für sich selbst eine Vielzahl von Forschungsschwerpunkten reklamieren, können eigentlich nur Forschung im Stile eines Generalisten betreiben. Unter den gegenwärtigen materiellen Bedingungen können mit dieser Strategie Spitzenleistungen nur schwer erreicht werden. Eine Schlussfolgerung daraus ist nahe liegend: Es gilt, die knappen Ressourcen zu bündeln und sich auf weniger Forschungsschwerpunkte oder Themen zu konzentrieren und durch Kooperationen eine höhere Effizienz zu erreichen.

An den Publikationen wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Hochschullehrer/innen nicht in psychologischen Fachzeitschriften mit Review-Verfahren vertreten ist. Die Beteiligung am öffentlichen Diskurs auf psychologisch-wissenschaftlichen Kongressen und Fachtagungen ist gering. Die Gutachter empfehlen, sich am Wettbewerb im Wissenschaftsbetrieb der Psychologie zu beteiligen, den Anschluss an die vorherrschenden Standards der wissenschaftlichen Forschung in der Psychologie zu suchen und damit die Relevanz und Sichtbarkeit der Forschung insgesamt zu erhöhen.

Forschung wird in bedeutendem Maße auch über Promotionsprojekte betrieben. Die Promotionsordnungen an den einzelnen Standorten lassen es zu, dass u.a. Diplom-Psychologen, Diplom-Pädagogen, Lehramtsstudierende mit Staatsexamen und Absolventen von Magisterstudiengängen promoviert werden können. Die Absolventen dieser Studiengänge unterscheiden sich offensichtlich entlang ihrer wissenschaftlichen psychologischen Qualifikation. Notwendigerweise werden ihre Arbeiten hinsichtlich der Bedeutung für die wissenschaftliche Psychologie höchst unterschiedlich sein. Es stellt sich also die Frage, für welchen Wissenschaftsbereich oder welche Kar-

riere die Promovenden letztlich qualifiziert werden sollen. Eine erfolgreiche Karriere im Bereich der Psychologie (auch im Bereich der Pädagogischen Psychologie in den Lehramtsstudiengängen) dürfte unter diesen Bedingungen den meisten der geförderten Nachwuchswissenschaftler/innen verschlossen bleiben.

Mit Ausnahme des Standorts Göttingen mit der Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie am Georg-Elias-Müller-Institut hat die Pädagogische Psychologie als Berufswissenschaft in den Lehramtsstudiengängen keine zufriedenstellende Organisationsform gefunden. An Standorten mit Diplom-Psychologie-Ausbildung (Oldenburg und Osnabrück) kommen die Institute ihrer Verpflichtung innerhalb der berufswissenschaftlichen Forschung nur unzureichend nach. Sieht man von den Bemühungen an der Universität Hildesheim ab, findet sich an den übrigen Standorten eine mehr oder weniger deutliche Distanz zu den Standards psychologischer Forschung. Daher wird empfohlen, Strukturen zu entwickeln, die eine institutionalisierte Verbindung zwischen Instituten mit dem Hauptfach Psychologie und den Einheiten der Lehramtsausbildung schaffen. In der Bundesrepublik insgesamt finden sich dafür Beispiele. In Braunschweig müsste eine entsprechende Entwicklung am ehesten möglich sein (dort gibt es ein Institut mit Hauptfach-Ausbildung in Psychologie). Eine solche Entwicklung setzt jedoch den entschiedenen Willen der Bildungspolitik, der Hochschulleitungen und der einzelnen Hochschul-lehrer/innen voraus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es nicht ausreicht, wenn die Einheiten der Pädagogischen Psychologie für Lehramtsstudiengänge in Psychologische Institute umbenannt werden; vielmehr müssen sie auch wie Psychologische Institute geführt werden.

### **3.2.2 Wahlpflichtfächer**

#### **Besonderheiten und Rahmenbedingungen**

Im Zuge der Begehung der Standorte erwies es sich als Regelfall, dass diejenigen Fachvertreter der „Grundwissenschaften“ Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie, die an der Evaluation überhaupt teilnahmen und deren Professuren keine spezifisch fachdidaktische Bewidmung oder Teilbewidmung trugen, weder ihre eigenen Forschungsleistungen als klar lehrerbildungsbezogen einstufen noch die Notwendigkeit erkannten, einen solchen Bezug künftig herzustellen. Als Begründung wurde zumeist auf die Denomination der Stellen, auf geringe Stundenanteile in der Lehrerbildung und auf einen geringen Anteil der Lehramtsstudierenden an den Studierenden der Fächer insgesamt verwiesen. Bezüge zur Lehrerbildung sind in Konsequenz

dieser Situation bestenfalls in der (nicht zu evaluierenden) akademischen Lehre zu erwarten. Für die Forschung ergab sich in den meisten Fällen ein Negativbefund, von dem sich die wenigen Ausnahmen um so positiver abhoben.

Den Negativbefund durch einen definitorischen Trick aufzuweichen, der *jegliche* soziologische, politikwissenschaftliche und philosophische Fachforschung umstandslos als lehrerbildungsrelevant einstuft, nur weil die Disziplinen *als solche* prüfungsrechtlich zu „Wahlpflichtfächern“ der Lehrerbildung erhoben worden sind oder weil bestimmte Forschungsinhalte in einem lockeren thematischen Bezug zum weiteren professionellen Umfeld des Lehrerberufes stehen, käme einer bequemen Scheinlösung gleich, die indes weder mit dem Auftrag noch mit dem Selbstverständnis der Gutachtergruppe zu vereinbaren wäre. Dasselbe gilt für an die Fachvertreter adressierte Schuldzuweisungen, die hier dezidiert abgelehnt werden.

### Die Standorte im Einzelnen

Empirische Forschungen mit direktem Unterrichtsbezug sind in der Abteilung für Politische Wissenschaft und Politische Bildung in **Braunschweig** nicht erkennbar. Gleichwohl ist der mittelbare Berufsfeldbezug deutlich konturiert, und zwar auf normativer Ebene (Braunschweiger Manifest), auf analytischer Ebene (bundesweite Bestandsaufnahme der Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik), auf historischer Ebene (Geschichte der Lehrerbildung in Braunschweig) sowie auf der Ebene der Lehr- und Studienbuchkonstruktion (Demokratie-Lernen). Im landesweiten Vergleich nimmt Braunschweig damit durchaus eine positive Ausnahmestellung ein.

Unmittelbar für die Lehrerbildung relevante Forschung wird ausweislich der Selbstbeschreibungen der Fächer Philosophie, Politik und Soziologie an der Universität **Göttingen** aktuell nicht betrieben, mittelbare Bezüge bleiben vage. An eine Delegation von Stellen an das Institut für Fachdidaktik wird nicht gedacht.

Für die Wahlpflichtfächer der Lehrerbildung zeichnet in **Hannover** die Abteilung Soziologie im Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften verantwortlich. Im Fachbereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften existieren weitere Stellen der Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft, die jedoch von Seiten der Universität nicht in das Verfahren einbezogen wurden. Von den angegebenen Forschungsschwerpunkten im erziehungswissenschaftlichen Fachbereich, die sehr individuell und additiv strukturiert erscheinen und ein ausgeprägtes Gesamtprofil vermissen lassen, weisen vor allem die Schwerpunkte Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie sowie Frauenforschung, Strukturwandel in Arbeit und Wirtschaft sowie Multimediaanwen-

dungen und Kommunikative Kompetenz einen mittelbar thematischen Berufsfeldbezug auf. Die organisatorische Trennung der Abteilung Soziologie vom Zentrum für Didaktik der Natur- und Sozialwissenschaften (vgl. Kap. 3.3.4) sollte angesichts der Altersstruktur der Fachvertreter und im Hinblick auf die Schaffung klarer Forschungsprofile eingehend überprüft werden.

Keines der Fächer Philosophie, Politische Wissenschaft und Soziologie an der Universität **Hildesheim** beteiligt sich derzeit an der Arbeit des im Dezember 2000 gegründeten Centrums für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU). Die Philosophie verfolgt rein fachwissenschaftliche Forschungsschwerpunkte, in der politischen Wissenschaft überwiegen diese (zur C4-Professur für Didaktik der Politik vgl. Kap. 3.3.4); lediglich die in der Soziologie durchgeführten empirischen Forschungsprojekte vor allem zur interkulturellen Erziehung und zu interkulturellen Beziehungen und Konflikten im Schulalltag erscheinen geeignet, zwar nicht den schulischen Unterricht selbst, aber seine soziokulturellen Rahmenbedingungen genauer zu erfassen. In diesem Sinne ist ein Berufsfeldbezug zur Lehrerbildung durchaus gegeben.

Die Abteilung für Politikwissenschaft im Institut für Sozialwissenschaften der Universität **Lüneburg** verfügt lediglich über eine C4-Professur ohne Mitarbeiterstelle. Der Lehrstuhlinhaber war am Begehungstag leider nicht anwesend. Die in der Selbstbeschreibung aufgeführten Forschungsaktivitäten sind rein fachwissenschaftlicher Natur und weisen keinerlei Bezug zur Lehrerbildung auf.

Die Fächer Philosophie, Politische Wissenschaft und Soziologie an der Universität **Oldenburg** verfügen über eine sehr unterschiedliche Stellenausstattung. Die Philosophie besitzt keine eigene Stelle und wird durch einen wissenschaftlichen Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung mit Privatdozentenstatus in der Hälfte seiner regulären Arbeitszeit vertreten. Das Fach Politikwissenschaft wurde anlässlich der Begehung lediglich durch einen Emeritus vertreten. Die übrigen Fachvertreter/innen sahen sich offenbar nicht genötigt, die ggf. vorhandenen berufswissenschaftlichen Bezüge in die Evaluation einzubringen. Unmittelbar lehrerbildungsrelevante Forschungen werden in keinem der genannten Fächer betrieben. Dies gilt im Prinzip auch für die (vergleichsweise komfortabel ausgestattete) Soziologie, wenngleich sich in einigen Projekten vor allem zur Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie gewisse indirekte thematische Bezüge auf das weitere Umfeld des Lehrerberufs ergeben. Soweit zu sehen ist, beteiligt sich keines der Fächer an den Arbeitsstellen des Didaktischen Zentrums, auch wenn es auf der Leitungsebene wie bei Einzelprojekten einige Individualkooperationen gibt.

Laut Selbstbeschreibung der Universität **Osnabrück** werden die Fächer Philosophie, Soziologie und Wissenschaft von der Politik auch in Osnabrück als Wahlpflichtfächer in den Grundwissenschaften

der Lehrerbildung angeboten, jedoch nahm keines dieser Fächer - mit Ausnahme der Philosophie im Rahmen der „AG Werterziehung in Gesellschaft und Religion“ - an der Evaluation teil.

Die im Institut für Sozialwissenschaften der Hochschule *Vechta* versammelten Disziplinen Soziologie, Philosophie und Wissenschaft von der Politik haben keine Berichte abgefasst. Der Direktor des Instituts begründete dies in zwei jeweils an die Persönliche Referentin des Rektors gerichteten Schreiben vom 15. und 16. Mai 2001 damit, dass die genannten Disziplinen „keine lehrerbildenden Fächer darstellen“: Sie leisteten „im Rahmen ihrer Hilfsfunktion als sogenannte Wahlpflichtfächer zwar Unterstützung für die Lehrerbildung“, produzierten „aber ihre Forschungen spezifisch in keiner Weise für die Lehrerbildung. Die Forschungen aus den genannten drei Disziplinen haben nichts mit didaktischer Forschung zu tun und betreffen daher auch nicht die hier anstehende Forschungsevaluation.“ In diesen Schreiben wird am schärfsten expliziert, was sich an anderen Standorten zum Teil nur als stummer Protest durch Nichtteilnahme an der Evaluation artikulierte: das eingangs erwähnte strukturelle Spannungsverhältnis zwischen den Bestimmungen des Prüfungsrechts, der Bewidmung der Professuren, dem Selbstverständnis und den Aktivitäten der Fachvertreter sowie dem Evaluationsauftrag und dem Forschungsbegriff der Gutachterinnen und Gutachter.

Gleichwohl machte die Begehung deutlich, dass am Standort immerhin Ansätze zu einer berufsfeldbezogenen Forschung existieren: In der Philosophie konzentrieren sie sich auf die Themen "Philosophieren mit Kindern" und Ethik (Menschenrechte, Gerechtigkeitskonzeptionen), in der Wissenschaft von der Politik auf "Entwicklungstheorie in Wissenschaft und Unterricht" - ein Projekt, das sich u.a. mit der Analyse der Darstellung von Entwicklungsländern in Geographie- und Sozialkundelehrbüchern befasst hat.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Bei der Analyse und Evaluation der Forschung in den „Wahlpflichtfächern“ der Lehrerbildung hatte die Gutachtergruppe es mit einem Strukturproblem grundsätzlicher Art zu tun. Es resultiert daraus, dass die Bestimmungen des Prüfungsrechts, die Bewidmung der Professuren, das Selbstverständnis und die Aktivitäten der Fachvertreter sowie Evaluationsauftrag und Forschungsbegriff der Gutachtergruppe in einem strukturellen Spannungsverhältnis zueinander stehen, das man aktuell lediglich konstatieren kann, das man aber zumindest an den niedersächsischen Standorten, die weiterhin Lehrerausbildung betreiben wollen, perspektivisch wird aufheben müssen. Die Gutachterinnen und Gutachter empfehlen daher, an die Forschung in den Wahlpflichtfächern der Lehrerbildung an solchen Standorten, die weiterhin Lehrerbildung betreiben (wollen), künftig besondere Anforderungen zu stellen. Die Erfüllung dieser Anforder-

rungen darf nicht in das Ermessen einzelner Fachvertreter gestellt sein oder sich auf der Ebene freiwilliger Rücksichtnahme auf die Qualifikationsbedürfnisse der Lehramtsstudierenden bewegen, sondern sie kann nur durch entsprechende Stellenbewidmungen gewährleistet werden, die berufsfeldbezogene Forschung in den Wahlpflichtfächern der Lehrerbildung festschreiben. Als Beispiele für die Festschreibung solcher Berufsfeldbezüge seien Bildungssoziologie, Organisationssoziologie und Bildungspolitik genannt.

### 3.3 Fachdidaktiken

#### Einleitung

In den 1970er Jahren wurden die Fachdidaktiken in einigen Bundesländern durch Einrichtung einer großen Zahl neuer Professuren gefördert. Inzwischen sind viele dieser Professuren umgewidmet worden und in die Fachwissenschaften diffundiert, oder sie wurden von den entsprechenden Fachbereichen bei Streichaktionen der Landesregierungen geopfert. Dies hat viele Gründe. Ein fachdidaktikimmanenter, aber für die Arbeit der Gutachtergruppe besonders folgenreicher Grund soll hier vor der Einzeldiskussion der Forschungssituation in den Fachdidaktiken an den niedersächsischen Hochschulen etwas ausführlicher behandelt werden:

Trotz der günstigen Ausgangslage ist es bis heute nicht flächendeckend gelungen, die Fachdidaktiken als eigenständigen Wissenschaftsbereich mit präzise unterscheidbaren Aufgaben, Methoden und Profil bildenden spezifischen Standards in der Forschung zu etablieren. Noch immer herrschen einerseits eher fachwissenschaftliche Orientierungen vor, zum anderen werden wissenschaftspraktische wie -theoretische Anleihen bei der als Grundlagendisziplin für die Erforschung von Lehr-/Lernprozessen wahrgenommenen Pädagogischen Psychologie getätigt. Solche Referenzen begründen sich aber z.B. im Bereich der sozial- und kulturwissenschaftlichen Didaktiken nicht von selbst.

Das systematische Problem und – als Folge – das erkennbare Forschungsdefizit resultieren u.a. daraus, dass viele Fachdidaktiker noch immer primär die jeweilige Fachdisziplin als Bezugswissenschaft verstehen und keinen genuin fachdidaktischen Forschungsbereich repräsentieren und angemessen bearbeiten. Die Empirische Pädagogik oder die Pädagogische Psychologie waren ihrerseits nicht in der Lage, dieses Defizit auszugleichen. Fachdidaktik als Vermittlungs- und Designwissenschaft hat sich insoweit als forschende und empirisch orientierte Disziplin nur in wenigen Ansätzen entwickeln können. Für die Evaluation der Berufswissenschaften in der Lehrerbildung war es angesichts dieser offenen Fragen notwendig, das Verständnis der Gutachterin-

nen und Gutachter von fachdidaktischer Forschung zu explizieren und neben den allgemeinen auch feldspezifische Kriterien der Qualität von Forschung zu entwickeln.

Die Empirische Pädagogik und die Pädagogische Psychologie können hierbei durchaus einen methodologischen Bezugsrahmen bilden, um die Aufgaben fachdidaktischer Forschung zu bestimmen. Als solche Aufgaben werden im wissenschaftlichen Referenzfeld, aber auch in der aktuellen Diskussion von Bildungsplanung und Bildungspolitik vor dem Hintergrund bereits publizierter oder noch zu erwartender Ergebnisse großer nationaler und internationaler Untersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU usw.) insbesondere die Folgenden genannt:

- Die Beschreibung von gewünschten Soll- oder Zielzuständen der Lernenden, bezogen auf ein Wissensgebiet (Kompetenzanalyse, Lehrzieldefinition, Inhaltsanalyse, Curriculumentwicklung),
- die Beschreibung zielrelevanter Ist-Zustände von Personen vor Beginn der Instruktion (Analyse der Lernvoraussetzungen),
- die Explikation des Übergangsprozesses vom Ist- zum Soll-Zustand (Analyse der Lernprozesse),
- das Design der Bedingungen, die den Lernprozess fördern (Instruktions-Design),
- die Beschreibung und Entwicklung von Verhaltensalternativen der Lehrerinnen und Lehrer und der Schülerinnen und Schüler und ihre kognitive und motivationale Basis (Verhaltensregulation),
- die Entwicklung von Verfahren zur Beurteilung des Lernerfolgs und anderer Effekte (Mess- und Evaluationsprozeduren),
- die den fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch/psychologischen und fachdidaktischen Kriterien genügende Entwicklung des Lerngegenstands und entsprechenden Unterrichtsmaterials sowie
- die Spezifizierung und Evaluation der Implementation geeigneter Instruktions-Designs.

Dieses Modell fachdidaktischer Forschung dominiert international, es bestimmt die großen Studien zur Leistungsmessung von Schulsystemen und die aktuell weltweit in der empirischen Bildungsforschung als Vorbild anerkannte Arbeit in den Fachdidaktiken. In Deutschland existiert ein großer Nachholbedarf an Forschung dieser Art, zum Schaden des Bildungssystems und der Kompetenz der Lehrprofession.

Neben diesem instruktionspsychologischen Forschungsparadigma als dem aktuell dominierenden wissenschaftspraktischen und wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmen der Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie gibt es aber weitere Forschungsstrategien. Vor allem in den sprach-, literatur-, text- und medienwissenschaftlichen Disziplinen und ihrer didaktischen Forschung gewinnt eine kultur-, handlungs- und zeichentheoretische Orientierung der Forschung mehr und mehr an Bedeutung, gerade dort, wo es um die Genese und Aneignung, die Tradierung und Rekonstruktion des kulturellen Wissens durch Lernende geht. Im Kontext dieser Forschungsorientierung ist eine auf die methodologische Unterscheidung von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften fixierte Polarisierung oder die Tradierung von Dualen wie „Empirie“ versus „Hermeneutik“, „Erklären“ versus „Verstehen“, „deskriptiv-explanatorische“ versus „hermeneutisch-sinnorientierte“ oder „quantitative“ versus „qualitative“ Forschung wenig sinnvoll. Solche Unterscheidungen verdanken sich wissenschaftstheoretischen Traditionen, die auch lern- und unterrichtstheoretisch nicht mehr aktuell sind, soweit sie Kognition und Kommunikation untersuchen.

Auch fachdidaktische Forschung in diesem Paradigma ist theorieabhängig, methodisch organisiert und den üblichen Gütekriterien unterworfen, muss also in ihren Forschungsergebnissen objektiv, valide und reliabel sein und themenspezifisch den damit verbundenen Erkenntnisanspruch ausweisen. Die Gutachter haben in der Evaluation von Forschungsarbeiten, die diesem Paradigma folgen, nicht etwa schon intuitives Vorgehen oder nur traditionale Argumentation als "Forschung" akzeptiert, sondern Standards zu Grunde gelegt, die für alle wissenschaftliche Arbeit gelten müssen. Die Gutachtergruppe musste so verfahren, weil „hermeneutische“ oder „geisteswissenschaftliche“ Arbeit schon lange nicht mehr dem Bild entspricht, das etwa in den Methodenkontroversen der 1970er Jahre problematisiert oder verteidigt wurde.

Die Konstitution und Rekonstruktion der Prozesse und Strukturen kultureller Sozialisation im Kontext institutionalisierten Lehrens und Lernens (exemplarisch und vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse auch aktuell: die Entwicklung und Förderung literaler Kompetenzen und Qualifikationen durch Unterricht) kann und sollte deshalb in unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven erforscht werden und sich einer breiten, domänenspezifischen Methodenpalette bedienen. Forschung im Bereich der Lehrer bildenden Berufswissenschaften hat also notwendigerweise interdisziplinären Charakter und muss darauf gerichtet sein, auf Unterrichtsqualität bezogene Probleme zu bearbeiten, ohne eine potenzielle Verallgemeinerbarkeit aus dem Blick zu verlieren. Fachdidaktische Forschung kann und sollte zugleich grundlagentheoretischer Art sein, und sie sollte sich nicht zuletzt neben rekonstruktiven und analytischen auch konstruktiven For-

schungsaufgaben zuwenden, etwa bei der Analyse, der Kritik und dem Design von Lehr-/Lernmodellen oder Lehr-/Lernmedien.

An die Kompetenzen der fachdidaktischen Forscherinnen und Forscher werden deshalb hohe Anforderungen gestellt: Ohne Frage sollten sie mit den Praktiken, Prinzipien und Standards der Forschung in ihren Bezugswissenschaften einschließlich ihrer Didaktik vertraut sein. Sie sollten ebenso selbstverständlich das Methodenrepertoire der unterrichts-, lern- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen beherrschen und fachbezogen wissenschaftsgeschichtlich versiert sein. Aus der Zuordnung dieser Fächer zu den Berufswissenschaften der Lehrerbildung leitet sich darüber hinaus die Verpflichtung ab, explizite Kenntnisse des zur Forschung gehörenden Praxisfeldes zu erwerben.

Es ist offensichtlich, dass ein solches Kompetenzprofil den Idealfall darstellt; aber sowohl als Maßstab zur Beurteilung von Forschungsleistungen und als Referenzpunkt ihrer Qualitätssteigerung als auch bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken stellt dieses Anforderungsprofil eine notwendige, ja unausweichliche Vorgabe dar. Die Gutachtergruppe hat es daher bei ihrer Analyse der Forschungsleistungen in Niedersachsen zu Grunde gelegt und ihre zentralen Empfehlungen für die Fachdidaktiken daran ausgerichtet (vgl. Kap. 3.3.9).

### **3.3.1 Sprachlich-literarische Fachdidaktiken**

#### **Besonderheiten und Rahmenbedingungen**

Genuine sprach- und literaturdidaktische Forschung sollte zweifellos die individuelle, soziale und historische Genese verbaler, literaler und ästhetischer Kompetenzen und Qualifikationen und ihrer Medien zum Gegenstand haben. Sie sollte dabei insbesondere auf die Erforschung der Prozesse und Strukturen ihrer Tradierung, Aneignung und Transformation in den Bildungseinrichtungen Wert legen. Sie sollte sich selbstverständlich nützlicher Forschungsinstrumentarien und geeigneter Forschungsmethoden bedienen und hinsichtlich des Problem- und Gegenstandsverständnisses theoretisch auf der Höhe der Zeit sein. Sie kann als Individualforschung betrieben werden oder als disziplinäres oder Disziplinen übergreifendes gemeinsames Projekt mehrerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sie sollte über ein qualifiziertes Management und über angemessene strukturelle und finanzielle Ressourcen (insbesondere über entsprechende Drittmittel) verfügen – und nicht zuletzt darf erwartet werden, dass die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Entwicklung der wissenschaftlichen Lehre angemessene Be-

rücksichtigung findet. Die sprach- und literaturdidaktische Forschung sollte ebenfalls vor dem Hintergrund des raschen Wandels der sozialen, medialen und technologischen Bedingungen des Lehrens und Lernens theoretisch und didaktisch qualifizierte Entwicklungsforschung sein können.

Sprach- und literaturdidaktische Forschung sollte sich somit nicht als eine von Einzelinteressen bestimmte Forschung zu (subjektiv gesehen) didaktisch relevanten Problemen oder etwa als allein ebenfalls von solchen Interessen bestimmte unterrichtsmethodische Expertise verstehen. Ebenso wenig erscheint es sinnvoll, die Institutionalisierung und Organisation sprach- und literaturdidaktischer Forschung vollständig von der *rein* fachwissenschaftlichen (also der eher fachtheoretischen) Forschung zu trennen – und sie darüber hinaus mit einer vergleichsweise deutlich geringeren Ausstattung an Sach- und Personalmitteln zu versehen. Erst recht kann es nicht angehen, die Ressourcen auf dem Wege der (vermeintlichen) Integration vormaliger Pädagogischer Hochschulen durch die Umwidmung oder den Entzug von Professoren- und Nachwuchsstellen in einer Weise zu beschneiden, dass für qualifizierte Forschung in diesem Bereich kaum noch Mittel und Wege vorhanden sind.

Orientiert man sich an diesen leitenden Gesichtspunkten, dann stellen sich die verschiedenen sprach-, literatur- und mediendidaktischen Forschungseinheiten an den Hochschulen des Landes Niedersachsen höchst unterschiedlich dar.

### Die Standorte im Einzelnen

An der Technischen Universität **Braunschweig** weisen die verschiedenen Sprach- und Literaturdidaktiken je Forschungseinheit unterschiedliche Forschungsengagements und damit zusammenhängend unterschiedlich hohe Drittmittelinwerbungen auf, wobei die Sprachdidaktiken ein erheblich höheres Aufkommen verzeichnen können. Es dominiert der Forschungstyp der Individualforschung. Disziplinäre und interdisziplinäre Forschungsk Kooperationen sind kaum auszumachen; technik-, medien-, sprach- und literaturdidaktische Projekte sind intendiert. In Braunschweig ist die erforderliche Grundausrüstung in den Fachdidaktiken (bei zum Teil hoher Lehrnachfrage), wie auch an anderen Standorten, nicht überall angemessen.

Die Sprach- und Literaturdidaktiken in **Göttingen** sind rein gymnasial ausgerichtet, verfügen aber insbesondere im Fach Deutsch über eine für diesen Zweck nicht mehr verantwortbar geringe Struktur- und Personalausstattung. Ein einschlägiges Forschungsprofil ist hier nicht auszumachen (Drittmittelprojekte fehlen ganz). Forschungsbezogene Zusammenarbeit mit den grund-

ständigen fachlichen (Teil-)Disziplinen besteht überhaupt nicht – und wird auch von diesen durchweg nicht nachgesucht. Das gleiche gilt für eine der Sache nach wünschenswerte Kooperation mit den pädagogisch-psychologischen und den didaktikwissenschaftlichen Grundlagendisziplinen der Universität. Entsprechend desolat ist die Situation im Bereich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Als außerordentlich nachteilig für die fachdidaktische Forschung wirkt sich an diesem Standort die Nichtintegration der Sprach- und Literaturdidaktiken der vormaligen Pädagogischen Hochschule Göttingen aus. Deren Forschungspotenziale sind ersichtlich an andere Universitäten des Landes verlagert worden – und fehlen nun. Zumal ein eigenes sprach- und literaturdidaktisches Forschungs- und Lehrprofil für die gymnasiale Oberstufe in Göttingen bei weitem noch nicht erkennbar ist. Die relevanten fachwissenschaftlichen Disziplinen lassen zudem so gut wie keine Bereitschaft zur Entwicklung eines solchen Profils erkennen.

Auch in *Hannover* herrscht primär der Forschungstyp der Individualforschung vor, wobei in Teilen eher ein kontingenter didaktischer Interventionismus das Selbstverständnis der Fachvertreterinnen und Fachvertreter bestimmt – so weit genuin fachdidaktische (und nicht, trotz eindeutiger Stellenzuweisung, fachtheoretische) Forschung betrieben wird. Überdies bestehen erhebliche, einer Forschungsk Kooperation nicht im Entferntesten zuträgliche Verwerfungen zwischen den an verschiedenen Orten institutionalisierten Fachdidaktiken und Fachwissenschaften: von einer wechselseitigen Anerkennung oder gar Kooperation sind zum Beispiel die sich als Fachwissenschaftler verstehenden Schriftforscher und die der Didaktik zugerechneten Orthographieforscher deutlich entfernt. So gut wie gar nicht genutzt werden im Übrigen trotz erkennbar sehr ähnlicher Schwerpunktsetzungen in zentralen Bereichen (Sprach- und Schrifterwerb, Sprachstörungen, Sprachdiagnostik) die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik. Das Drittmittelaufkommen der Sprach- und Literaturdidaktiken ist durchweg sehr gering. Eine gezielte Nachwuchsförderung ist nicht erkennbar, Promotionen gibt es fast keine. Freilich schlägt hier, wie bei der Mehrzahl der anderen Standorte auch, die strukturell und institutionell misslungene Integration der Pädagogischen Hochschule durch: Wenn die PH nicht eingegliedert, sondern nur angegliedert wird (und damit zugleich von den bereits etablierten fachlichen Disziplinen abgeschottet wird), stellt das die Dignität und Relevanz fachdidaktischer Forschung (insbesondere hinsichtlich der frühen Stadien der Entwicklung und Aneignung kultureller Kompetenzen) nicht zuletzt in der Perspektive der didaktischen Forscherinnen und Forscher nachhaltig in Frage.

In **Hildesheim** liegen die Dinge nur teilweise anders: Der Umbau der Pädagogischen Hochschule zur Universität bedeutet für die Sprach- und Literaturdidaktiken ein strukturelles Problem, welches zur Kenntnis genommen werden sollte, wenn auch hier fehlende größere, insbesondere auch kooperative interdisziplinäre Forschungsprojekte (und entsprechende Drittmittelwerbungen) und eine Fokussierung auf praxisorientierten Interventionismus konstatiert werden müssen. Mit der Wiederbesetzung von Professoren- und der Einrichtung von Nachwuchsstellen dürften vielleicht auch Kooperationen mit den einschlägigen Nachbardisziplinen Wirklichkeit werden; Kompetenzen und Ressourcen sind spätestens dann sicher vorhanden.

Die Sprach- und Literaturdidaktiken der Hochschule **Lüneburg** haben durchweg eine begrenzte Stellenausstattung und verfügen über relativ geringe Mittelzuweisungen. Dem Fach Deutsch gelingt es gleichwohl, einen eigenen, mit Drittmitteln geförderten Schwerpunkt in der Literaturdidaktik zu etablieren, der auch über seine Veröffentlichungen in der Außenwahrnehmung von Bedeutung ist und in Teilen die Nachwuchsförderung auf Dauer zu stellen vermag. Das Fach Englisch dagegen setzt bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf eine Kooperation mit Fachkolleginnen und Fachkollegen anderer Universitäten des Landes, versteht sich (wohl auch der kümmerlichen Grundausrüstung wegen) als eine, wenn nicht die Institution der schulbezogenen Lehrwerkproduktion und Lehrwerkanalyse – und ist in der fachdidaktischen Forschung schlicht nicht präsent. Beide Fachdidaktiken kooperieren auch an diesem Standort nicht mit den einschlägigen Grund- und Nachbardisziplinen bzw. –fachbereichen und nutzen insofern nicht die gerade an dieser Hochschule bestehenden Möglichkeiten der Schärfung der Forschungsprofile zugunsten qualifizierterer, zum Beispiel literatur-, sprach- und fremdsprachendidaktischer Vorhaben.

Die Universität **Oldenburg** ist in der sprachdidaktischen Forschung (im Fach Deutsch) hervorragend ausgewiesen: Sie zeichnet sich durch relevante Schwerpunktsetzungen, anerkannte Forschungsleistungen, ein disziplinär etabliertes Forschungsparadigma, durch eine herausragende Drittmittelwerbung (DFG, BMBF, KMK) sowie interdisziplinäre und interuniversitäre Forschungsk Kooperationen aus. Sie zeigt herausragende Ergebnisse bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Von der literaturdidaktischen Forschung (im Fach Deutsch) lässt sich das hingegen keineswegs feststellen. Aber auch in Oldenburg ist eine forschungsbezogene Kooperation mit den bestehenden philologischen Bezugsdisziplinen durchweg nicht gegeben. Nachgerade desolat ist vergleichsweise die Forschungssituation im Bereich der Englischdidaktik. Das Fach dürfte angesichts der minimalen personalen Grundausrüstung bei gleichwohl hoher Lehr- und Prüfungsnachfrage gänzlich außer Stande sein, Forschungsengagements der wün-

schenswerten Art auch nur zu projektieren. Drittmittelprojekte nennenswerter Art und erwähnenswerten Umfangs kann auch das Fach Deutsch als Fremdsprache nicht vorweisen. Das Forschungsengagement des einzelnen Fachvertreters orientiert sich an bildungs- und unterrichtswissenschaftlicher Intervention in solchen schulischen Praxisfeldern, die dem sprach- und literaturdidaktischen common sense folgend eher vernachlässigt werden – ohne dass dafür geeignete Kooperations- und Förderungsmöglichkeiten in Anspruch genommen würden. Einen eigentümlichen Stellenwert hat die sprach- und literaturdidaktische Forschung in der Oldenburger Niederlandistik. Hier dominiert die individuelle Forschungspraxis keine fachdidaktische, sondern eine einzelphilologische Forschung, obwohl schon unter Aspekten der Regionalforschung (in der Perspektive der *Area Studies* etwa) oder des euregionalen (frühen) Zweitsprachenerwerbs eine (auch auf die germanistische Sprachdidaktik Bezug nehmende) Sprachlehr- und -lernforschung sinnvoll und zweckmäßig wäre. Sie würde darüber hinaus die Aussichten der Einwerbung von Drittmitteln und von Ressourcen zur Nachwuchsförderung durchaus verbessern.

An der Universität **Osnabrück** bestehen hinsichtlich der sprach- und literaturdidaktischen Forschung teilweise die gleichen strukturbedingten Probleme wie an anderen Standorten: Die disziplinäre Trennung der Fachdidaktik von der Fachwissenschaft ist auch hier weitgehend aufrecht erhalten, zum Nachteil der internen Forschungspraxis und der über die Einwerbung von Drittmitteln zu fördernden Forschungsprojekte. Auch hier sind die verschiedenen Sprach- und Literaturdidaktiken recht unterschiedlich erfolgreich. Auf der einen Seite gibt es in der germanistischen Didaktik innovative sprach-, schrift- und mediendidaktische Forschungsschwerpunkte, wobei die Mehrzahl der Projekte mit ganz erheblichen Drittmitteln (der DFG, der BLK) gefördert wird. Hier bestehen zudem hervorragende Kooperationen mit den lern- und kognitionswissenschaftlichen Nachbardisziplinen der Universität und mit einer außeruniversitären Forschungseinrichtung des Landes. Der wissenschaftliche Nachwuchs wird mit internen Haushaltsmitteln und mit Hilfe von Drittmitteln systematisch gefördert. Ansehen und Geltung im Fach sind nicht zuletzt durch einschlägige fachliche Publikationen und über die Mitwirkung in anerkannten wissenschaftlichen Fachgesellschaften erworben. Auf der anderen Seite findet sich etwa in der anglistischen Didaktik (beim Schwerpunkt Sprachwissenschaft/Sprachlehr-/lernforschung) angesichts einer geringen strukturellen und personellen Ausdifferenzierung eine Forschungspraxis, die sich auf keinerlei forschungsfördernde Drittmittel stützen kann, der disziplinären und Disziplinen übergreifenden Kooperation entbehrt und, weil sie eher als Individualforschung nach dem Muster des didaktischen Interventionismus verstanden wird, überdies paradigmatisch als nicht sonderlich innovativ gelten kann (Wiewohl der zuständige Fachvertreter über ein höheres Standing in einer wissen-

schaftlichen Gesellschaft seiner Disziplin verfügt.). Insgesamt stellen sich auch die Osnabrücker Verhältnisse in den Sprach- und Literaturdidaktiken sehr differenziert dar. Für diesen Befund sind nicht zuletzt, von den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten abgesehen, auch die personalen Ressourcen, Kapazitäten und Kompetenzen von entscheidender Bedeutung.

Die Hochschule *Vechta* ist im Bereich der sprach- und literaturdidaktischen Forschung kaum profiliert. Die disziplinäre Organisation der Sprach-, Literatur- und Kunstdidaktik repräsentiert keineswegs den üblichen Standard. So vermisst man z.B. sprachdidaktische Forschung im engeren Sinne. Das disziplinäre Selbstverständnis eines Teils der Fachdidaktiker steht einer didaktischen Forschung entgegen. Einzelne haben sich offensichtlich von der Wahrnehmung von Forschungsaufgaben im Zusammenhang mit der Lehrerbildung ganz und gar verabschiedet und verstehen sich weitgehend als grundlagentheoretisch interessierte fachwissenschaftliche Forscher. Dem hat ganz gewiss auch die Einrichtung neuer, nicht mehr lehrerbildungsbezogener Forschungsschwerpunkte an der Hochschule Vorschub geleistet: die Professur für Geographie und ihre Didaktik hat auch gegenwärtig ihren Schwerpunkt im Bereich der fachwissenschaftlichen Forschung. Soweit denkbar forschungsnahe Vorhaben realisiert werden, sind sie nicht mit Mitteln Dritter finanziert, entsprechen nur in Grenzen den üblichen Forschungsstandards (ein Projekt „Leseforschung“ etwa), sind fachdidaktisch nicht relevant (so die literaturwissenschaftliche Rezeptionsforschung zu „Rolf Dieter Brinkmann“) oder nicht fachdidaktisch, sondern unterrichtsmethodisch intendiert und konzipiert (wie in der anglistischen Literaturdidaktik). Wichtige, an anderen Hochschulen des Landes wahrgenommene Forschungsaufgaben werden so vernachlässigt. Dies gilt in gleicher Weise für die systematische, institutionalisierte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, wofür von den Fachvertretern im Übrigen die angeblich geringen fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen und Qualifikationen der Absolventen der Grund-, Haupt- und Realschul-Lehramtsstudiengänge in Vechta verantwortlich gemacht werden.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Der Gesamteindruck ist, dass sich die sprach- und literaturwissenschaftlichen Didaktiken an den Universitäten des Landes in der Forschung höchst unterschiedlich etabliert und profiliert haben. Das hängt zu einem erheblichen Teil mit der Form ihrer Institutionalisierung und ihrer strukturellen Organisation zusammen, zum Teil auch mit dem faktischen Selbstverständnis der fachdidaktisch Forschenden an den verschiedenen Hochschulen. Hier findet sich die ganze Bandbreite von im besten Falle als Individualforschung zu charakterisierendem didaktischem Interventionis-

mus einerseits und Drittmittel geförderter, kooperativer Forschung im Rahmen von zweifelsfrei unterrichts-, lern- und bildungswissenschaftlich bedeutsamen Aufgabenfeldern andererseits.

Durchgängig stellt sich dabei die forschungsbezogene Zusammenarbeit mit den so genannten grundständigen, Nachbar- und den berufswissenschaftlichen Bezugswissenschaften als ein Problem dar. Vielfach werden die vorhandenen Möglichkeiten der projektförmigen, kooperativen Forschung weder genutzt, noch überhaupt wahrgenommen. Die unübersehbaren institutionellen und personalen Abgrenzungen zwischen den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teildisziplinen spielen dabei eine wesentliche Rolle; Abgrenzungen, die ganz ohne Frage auch mit der Art und Weise der (Re-)Integration der Didaktiken in die Hochschulen des Landes zu tun haben, die bei näherer Betrachtung an manchen Standorten kaum als gelungen bezeichnet werden kann und z.B. von einer Fach-zu-Fach-Integration als einer zweckmäßigen Option weit entfernt ist.

Unübersehbar ist aber auch, dass an nahezu allen Standorten die erforderliche Grundausstattung mit Sach- und Personalmitteln sprach- und literaturdidaktischen Forschungsinitiativen deutliche Grenzen setzt. Hier bestehen schon innerhalb der jeweiligen Hochschulstandorte erhebliche Schief lagen zwischen den einzelnen Sprach- und Literaturdidaktiken.

Allerdings wird auch bei deutlich größeren Mittelzuweisungen (etwa zur Verbesserung der teils sehr geringen Grundausstattung insbesondere in den fremdsprachlichen Didaktiken) innovative sprach- und literaturdidaktische Forschung - und Nachwuchsförderung - erst dann zu erwarten sein, wenn die Steuerungsmöglichkeiten verbessert werden. Einzelne Hochschulen führen ja vor, in welchem Ausmaß qualifizierte fachdidaktische Forschung gelingen kann, wenn das institutionelle Umfeld, die Organisation und das Management fachübergreifende Projekte fördert, etwa mit der Einrichtung zentraler didaktischer Forschungszentren.

### **3.3.2 Fachdidaktiken der Naturwissenschaften**

#### **Besonderheiten und Rahmenbedingungen**

In den Fachdidaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer ergibt sich insgesamt ein sehr uneinheitliches Bild, das der allgemeinen Einschätzung der Fachdidaktiken entspricht (vgl. Kap. 3.3). Die Lage in Niedersachsen unterscheidet sich nicht von der Lage im Bundesgebiet insgesamt. Der größte Teil der Arbeitsgruppen ist an den Inhalten der jeweiligen Fächer ausgerichtet. Diese Ansätze fachlich orientierter, eher intuitiv vorgehender Fachdidaktik hält einer kritischen Überprü-

fung an wissenschaftlichen Standards nicht stand, sie befindet sich auf einem Niveau erfahrungsbasierter, kritischer Selbstreflexion, das aber nicht selten von Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert wird und ihrem Wunsch nach inhaltlicher Beratung nachkommt. Neue fachliche Inhalte werden schulnah aufbereitet, oder es werden Unterrichtseinheiten zu spezifischen Fachthemen geplant, wobei die Brauchbarkeit der erarbeiteten Arrangements oder auch nur ihre Plausibilität ausschließlich an fachlicher Konsistenz gespiegelt wird. Für Relevanz wird der Praxis- und der Erfahrungsbezug als Begründung bemüht und als genuin fachdidaktische Ausprägung von Wissenschaftlichkeit bezeichnet. Eine solche Praxis ist in der Gemeinde der Fachdidaktiker/innen durchaus anerkannt und genügt dennoch nicht den genannten Kriterien wissenschaftlicher Forschung. Größer angelegte Konzepte von Unterricht, die einer Überprüfung anhand wissenschaftlicher Kriterien für Unterrichtsqualität zugänglich wären, sind nur in wenigen Gruppen ansatzweise zu erkennen.

Besonders schwierig wird die Situation dadurch, dass an den meisten Standorten die Fachdidaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer nicht adäquat besetzt sind. Häufig haben die Fakultäten die entsprechenden Lehrstühle dem äußeren Spardruck geopfert. Nicht selten sind die Einheiten so klein, dass sie kaum den Lehrverpflichtungen nachkommen können und wissenschaftliche Arbeit deshalb nur schwer möglich ist. Die Entwicklung einzelner Modelle zur Koordinierung und Stärkung der Lehrerbildung stehen hierzu im Widerspruch, da die Einheiten auch wegen ihrer Größe nicht in der Lage sind, in größeren Zusammenhängen zu kooperieren.

### **Die Standorte im Einzelnen**

An der Universität *Braunschweig* sind die Naturwissenschaften im Gegensatz zur Situation an allen anderen Universitäten des Landes im Fachbereich Erziehungswissenschaften organisiert. Dies hat nicht zu einer entsprechenden Ausrichtung der Forschung geführt. Offensichtlich ist die Verbindung zum Fach dadurch nicht beeinträchtigt.

In einem neu gegründeten Institut für Didaktik der Naturwissenschaften war kein Rahmenkonzept, keine gemeinsame Forschung und keine Bestrebung zu erkennen, das Institut zu einer gemeinsamen Forschungseinrichtung zu entwickeln. Die betroffenen Fachdidaktiken arbeiten unabhängig voneinander und ohne erkennbare gemeinsame Systematik. Die Didaktik der Physik wird gerade neu besetzt. Nach Ausschreibungstext scheint es so, dass die Besetzung fachorientiert vorgenommen werden soll. Angesichts der konzeptuellen Schwäche der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken am Standort muss bezweifelt werden, dass eine neue Lehrstuhlbesetzung mit wenig Erfahrung im Bereich empirischer Forschung und der Organisation von Forschungs-

operationen in der Lage sein wird, das Institut für Didaktik der Naturwissenschaften im Sinne eines gemeinsam auszuhandelnden, zukunftsweisenden Konzepts zu entwickeln. Zur Zeit ist das Forschungsniveau im deutschen Maßstab als eher mittelmäßig einzuschätzen. International und national werden die Aktivitäten nicht wahrgenommen. Gemeinsame Nachwuchsförderung ist nicht zu erkennen. Die Unterbesetzung der einzelnen Didaktikbereiche kommt erschwerend hinzu, ist für die Forschungsqualität aber nicht ausschlaggebend. Ebenfalls zu erkennen war eine folgenreiche Fehleinschätzung der Forschungsförderung durch die DFG. Es entspricht nicht den Tatsachen, dass die DFG keine Interventions- und Implementationsforschung unterstützt. Allerdings müssen die Standards dieses Forschungstyps erreicht werden. Die gemeinsame Entwicklung von entsprechenden Anträgen sollte deshalb nicht von vornherein abgelehnt werden. Allerdings müsste hierzu der zu erkennende reduktionistische Ansatz experimenteller Schulnaturwissenschaft wenigstens um den Aspekt der didaktischen Rekonstruktion erweitert werden. Das zur Zeit im Institut für Didaktik der Naturwissenschaften bevorzugte geisteswissenschaftlich-hermeneutische Forschungsparadigma ist keine gute Basis zur Entwicklung der Folgeforschung, die nach den veröffentlichten Ergebnissen der PISA-Untersuchung erfolgen muss. Die nächsten Untersuchungsrounden 2003 und 2006 werden noch mehr als die erste Runde einen naturwissenschaftlichen Bezug haben. Ein Beitrag zu entsprechender Forschung (TIMSS, PISA 2000, IGLU usw.) und an Implementation (BLK-SINUS) wurde vom Institut auch in der Vergangenheit nicht geleistet, obwohl ein deutlicher Bedarf an Fachdidaktikern zu erkennen ist.

An der Universität **Göttingen** hat sich eine paradoxe Situation entwickelt. Entgegen der Bedeutung der Universität in Deutschland und gemessen am eigenen Anspruch sind die Fachdidaktiken der Naturwissenschaften nicht existent. Aus der Selbstbeschreibung des seit vier Jahren bestehenden Instituts für Fachdidaktik wird deutlich, dass die Universität nicht viel Energie und Sorgfalt auf die Entwicklung der Forschung in diesem Bereich aufwendet. Es ist weder ein Rahmenkonzept zu erkennen noch werden die über die einzelnen Fachdidaktiken hinausgehenden Leistungen des Instituts dargestellt. Für die naturwissenschaftlichen Fächer existiert nur die Didaktik der Biologie (C3, C1), die Fächer Physik und Chemie bilden zwar Lehrerinnen und Lehrer für das Gymnasium aus, Fachdidaktiken sind aber nicht eingerichtet. Es bleibt offen, wie auf dieser Grundlage professionelle Lehrerbildung betrieben werden kann. Die Didaktik der Biologie ist allerdings nicht nur durch ihre Existenz zu bemerken. Obwohl die Professur gerade erst besetzt ist, wird Unterrichtsforschung auf hohem Niveau betrieben. Es ist allerdings zu befürchten, dass die Rahmenbedingungen eine längere Verweildauer nicht befördern. Der laut Selbstbericht vorgesehene C4-Lehrstuhl ist nicht besetzt. Die Gründe hierfür sind nicht ersichtlich.

An der Universität **Hannover** existiert ein Institut für Didaktik der Naturwissenschaften (IDN). Ein übergreifendes Konzept des Instituts ist allerdings bisher nicht entwickelt. Die Arbeitsgruppen Chemie und ihre Didaktik und Didaktik der Physik sind zwar, wie auch an anderen Standorten, unterbesetzt, die Chance zur Erzeugung einer überkritischen Masse - durch Kooperation zur Entwicklung didaktischer Forschung - wird dennoch nicht verfolgt. Sie könnte von der relativ gut besetzten Arbeitsgruppe Didaktik der Biologie ausgehen (C4, 2x C1, AOR, BAT IIa). Da diese Stellen gerade neu besetzt sind oder in unmittelbarer Zukunft neu besetzt werden, besteht die Möglichkeit, die Struktur des IDN nach den Erfordernissen moderner Fachdidaktik zu gestalten. Ein bereits existierendes Doktorandenkolloquium kann sicher als erster Schritt in diese Richtung genutzt werden. Nationale und internationale Kooperationen sind im Ansatz nur in der Didaktik der Biologie zu erkennen. Von keiner der Arbeitsgruppen werden Publikationen angegeben, die dies belegen könnten. Zentral für die anzustrebende Sichtbarkeit des IDN über den regionalen Kontext hinaus scheint, wie auch an anderen Standorten, die Entwicklung eines tragfähigen Forschungsparadigmas zu sein. Als Beispiel für die engen Grenzen des derzeitigen Forschungshorizonts (die Didaktik der Biologie ausgenommen) seien einige im Selbstbericht genannte Themen der Projekte aufgeführt: Die "Didaktik der chemischen Bindung", „das Feldenergiekonzept“, „die Beantragung und Einrichtung von Computerpools“ oder „Astronomie im Physikunterricht“ gehen über eine normative Neustrukturierung fachlicher Inhalte nicht hinaus und erfüllen nicht die bereits ausführlich dargelegten Standards wissenschaftlicher Forschung.

An der Universität **Hildesheim** sind die Fachdidaktiken der Naturwissenschaften formal nur durch „Biologie und ihre Didaktik“ und wissenschaftliche fachdidaktische Tätigkeit lediglich durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin repräsentiert. Nationale oder gar internationale Kooperation, entsprechende Publikationen oder die Entwicklung eines Forschungskonzepts sind deshalb nicht zu erwarten. Die Lage wird nicht zu verbessern sein, wenn die Arbeitsgruppe weiterhin hauptsächlich biologische Forschung betreibt. Aber auch mit intensiver Unterrichtsforschung muss die Arbeitsgruppe (C3, AOR, BAT IIa) in universitäre Strukturen zur Förderung wissenschaftlicher Kooperationen vor Ort eingebunden werden. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass der am Standort vorgefundene Mangel an fachdidaktischer Kompetenz sich unmittelbar auf die Qualität fachdidaktischer Lehre auswirkt. Die Lehrerbildung sollte deshalb in diesem Bereich entweder eingestellt oder quantitativ (C4,C3) und qualitativ angemessen ausgebaut bzw. betrieben werden.

An der Universität **Lüneburg** gibt es keine nennenswerte fachdidaktische Forschung im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer. Die einschlägige Professur mit der Denomination „Chemie

und ihre Didaktik“ ist ausschließlich fachlich orientiert, eine Annäherung an fachdidaktische Fragestellungen war nicht festzustellen. Das „Lehrgebiet Physik und ihre Didaktik“ ist mit zwei Fachdidaktikern (C2, A14) dramatisch unterbesetzt. Dennoch sind im Rahmen der Möglichkeiten Ansätze fachdidaktischer Forschung zu erkennen. Es ist allerdings unklar, ob die Stelle nach 2006 wieder der Fachdidaktik Physik zugeordnet werden soll. Die Universität sollte den dargestellten strukturellen Mangel bei der geplanten Einrichtung der „Akademie für Lehrerbildung und Schulentwicklung“ bedenken. Der am Standort zu erkennende Mangel an fachdidaktischer Kompetenz wirkt sich sicher auf die Qualität fachdidaktischer Lehre aus. Die Universität sollte deshalb entweder diesen Bereich der Lehrerbildung ganz schließen oder ihn quantitativ (C4,C3) und leistungsfähig (ausgewogen empirisch und hermeneutisch) ausbauen.

Die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken an der Universität **Oldenburg** sind in allen drei Fächern im Bereich geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Forschung mit national anerkannten Arbeitsgruppen vertreten. Besonders hervorzuheben ist die von der Didaktik der Biologie ausgegangene Einrichtung eines Graduiertenförderprogramms des Landes, das an anderer Stelle des Berichts im Detail diskutiert wird (vgl. Kap. 3.6 - Exkurs) und inzwischen vollständig eingerichtet ist. Die Struktur der Forschungsförderung (in den letzten Jahren kaum DFG-Förderung) und der geringen Aktivitäten im Rahmen der zur Zeit durchgeführten internationalen und nationalen Großprojekte (TIMSS, PISA, SINUS, IGLU usw.) lässt allerdings erkennen, dass trotz Anerkennung in der Gemeinde der Fachdidaktiker (national und teilweise international) das anzustrebende Niveau noch nicht erreicht ist. Zu häufig findet eine unreflektierte Bearbeitung inhaltlicher Aspekte statt, z.B. ist in der Chemiedidaktik ein historischer Ansatz unter Ignorierung der historischen Forschungsstandards zu erkennen oder eine Einschränkung der Lehr-/Lernforschung auf die Berücksichtigung des Vorverständnisses bei der Planung von Unterricht. Das didaktische Dreieck als Rahmenkonzept ist zwar eher der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzurechnen und nicht unbedingt als „Forschungsparadigma“ zu bezeichnen; es eröffnet aber die Möglichkeit, Unterrichtsforschung in Richtung empirischer Forschung auszuweiten. Ein solches Bestreben ist zu erkennen und wird durch das Graduiertenprogramm unterstützt. Behindert wird die positive Entwicklung durch die Unterbesetzung der Arbeitsgruppen. Eine durchgehende C4/C3-Besetzung ist anzustreben.

Da Oldenburg der einzige Standort ist, an dem alle Fachdidaktiken der Naturwissenschaften und auch der Sachunterricht mit einem zum größeren Teil akzeptablen wissenschaftlichen Niveau vertreten sind, sollte nach einem Weg gesucht werden, die Kooperation in diesem Bereich anzustoßen. Dies kann im Hinblick auf eine mittelfristige Entwicklung zum Unterricht in Naturwissen-

schaften (Science) als selbstständigem Fach besonders wichtig werden. Unter einem Rahmenprogramm (mit dem Ziel der Einrichtung einer Forschergruppe) sollten gemeinsame Forschungsthemen drittmittelrelevant entwickelt werden (eventuell zusammen mit der Didaktik der Mathematik).

An der Universität *Osnabrück* ist kein Lehrstuhl für Didaktik der Chemie denominiert. In keinem der vertretenen Bereiche der Naturwissenschaften ist fachdidaktische Forschung, auch nicht mit geisteswissenschaftlich-hermeneutischem Ansatz, zu erkennen. Der Denomination wird in keiner der Arbeitsgruppen entsprochen. Es ist nicht zu erkennen, wie unter diesen Bedingungen Lehrerbildung mit angemessenem Niveau erreicht werden kann.

An der Hochschule *Vechta* existiert als naturwissenschaftliche Fachdidaktik nur die Didaktik der Biologie. Das Niveau ist auch im Sinne eines sehr weit gefassten Forschungsbegriffs indiskutabel. Die Gutachter sind nicht in der Lage, sich auf dieser Grundlage eine angemessene Lehrerbildung vorzustellen.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Die Fachdidaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer sind nicht an allen Standorten angemessen vertreten. Nur in Oldenburg sind alle drei Fächer repräsentiert. Die schlechte personelle Ausstattung der Arbeitsgruppen erfordert deutliche Anstrengungen oder grundsätzliche Entscheidungen. Im Rahmen der an den meisten Universitäten eingerichteten Institute für Fachdidaktik oder sogar Didaktik der Naturwissenschaften muss überlegt werden, welche inhaltliche und strukturelle Gestaltung zur Sicherung eines wünschenswerten Standards den Zielen und den Potenzialen entspricht. Mit Hilfe externer Experten sollten Rahmenkonzepte, Pläne zur Drittmittelwerbung, Graduiertenförderung und der Herstellung von Komplementarität durch inneruniversitäre Kooperation entwickelt werden; unter Umständen durch eine Konzentration auf die Stärken. Die dadurch entstehenden Defizite für die Lehre müssen sorgfältig durch Kooperationen ausgeglichen werden.

Bis auf wenige Ausnahmen beschränkt sich die Publikationstätigkeit auf nationale Organe, die eher im Bereich Lehrerfortbildung anzusiedeln sind. Die Artikel werden zwar begutachtet, die Auswahlkriterien orientieren sich aber eher an der Frage, ob sie Lehrerinnen und Lehrern zugutbar sind.

Forschungskooperation zwischen den unterschiedlichen Fachdidaktiken an einzelnen Standorten findet selten statt (sie ist nicht an den Publikationen zu erkennen), ebenso gibt es keine interna-

tionale Forschungsk Kooperation, die Eingang in Publikationen gefunden hat. Kooperationen mit deutschen Arbeitsgruppen an anderen Standorten gibt es in Oldenburg und Göttingen. Nur eine Arbeitsgruppe (Göttingen, Didaktik der Biologie) ist an einem nationalen Projekt (SINUS) beteiligt. Die Drittmittelakquisition ist insgesamt unterdurchschnittlich. Nur ein Projekt wird von der DFG gefördert (Göttingen). Allerdings erhalten einzelne Arbeitsgruppen nicht-projektgebundene Zuwendungen der Industrie.

Zukünftige Planung sollte den Bedarf des Landes und des Bundes an berufswissenschaftlich relevanter empirischer Forschung berücksichtigen. Hierzu ist es notwendig, mittelfristig eine ausgewogene Struktur zu erreichen, die empirische Forschung ebenso einbezieht, wie die bisher bevorzugte geisteswissenschaftlich-hermeneutische Forschung. Eine solche Orientierung würde die genannten Defizite bei Kooperationen, Publikationen und Drittmittelakquisition spezifisch lösen können.

### 3.3.3 Mathematikdidaktik

#### Besonderheiten und Rahmenbedingungen

Außer in Göttingen ist die Didaktik der Mathematik an allen Standorten vertreten. In der Tradition der Didaktik der Mathematik als selbstständige und selbstbewusste Disziplin kann im Mittel ein gutes Niveau festgestellt werden. Mit den Arbeitsgruppen in Oldenburg und Osnabrück sind in Niedersachsen zwei international anerkannte bzw. führende Arbeitsgruppen angesiedelt, die alle Anforderungen an wissenschaftliche Forschung auf höchstem Niveau erfüllen. Aber auch an den anderen Standorten findet sich überwiegend solide bis akzeptable didaktische Forschung, teilweise mit guten Entwicklungsperspektiven.

#### Die Standorte im Einzelnen

An der Universität *Braunschweig* wird von einer vergleichsweise starken Arbeitsgruppe national anerkannte Lehr-/Lernforschung unter Berücksichtigung kognitionspsychologischer Forschung betrieben. Die im Selbstbericht angegebenen Publikationen lassen allerdings keine interne Forschungsk Kooperation erkennen. Ein Rahmenkonzept ist auf die „Forschungsmethodologische Übereinstimmung der Hochschullehrer“ beschränkt und inhaltlich bisher nicht entwickelt, die gemeinsame Bearbeitung einzelner Forschungsfragen ist bisher nicht geplant. Das Potenzial scheint noch nicht optimal genutzt. Die im Bericht des Faches angegebenen externen nationalen und internationalen Kooperationen sind ebenfalls nicht durch Publikationen dokumentiert. Über

Maßnahmen zur Nachwuchsförderung wird nicht berichtet. Bei der Akquisition von Drittmitteln (DFG, BMBF) wird der nationale Mittelwert nicht erreicht.

Die Didaktik der Mathematik existiert an der Universität **Göttingen** nicht.

Am Standort **Hannover** ist die Mathematikdidaktik recht gut ausgestattet. Entwicklungsarbeiten stehen im Zentrum des Interesses, sie werden von einzelnen Arbeiten im Bereich Lernforschung ergänzt. Es sollte überprüft werden, ob innerhalb der Universität eine Stärkung durch Kooperationen mit anderen Fachdidaktiken und Grundwissenschaften der eigenen Universität und der Didaktik der Mathematik in Hildesheim mit dem Ziel verstärkter Drittmittelinwerbung und Nachwuchsförderung erreicht werden kann.

An der Universität **Hildesheim** wird qualitative Forschung mit einem national anerkannten Standard betrieben. Unter Beachtung der internationalen Forschungslandschaft ist eine Erweiterung des Forschungsansatzes in Richtung quantitativer Methoden und Methodentriangulation angebracht. Hierzu bietet sich eine Kooperation mit dem Institut für Psychologie und, innerhalb Niedersachsens, die Abstimmung der Forschungsfragen unter den Fachdidaktikern der Mathematik an.

An der Universität **Lüneburg** muss zunächst entschieden werden, ob Lehrerbildung und wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich in ein Gesamtkonzept eingebunden werden können. Die Professur für Didaktik der Mathematik, die voraussichtlich 2002 neu besetzt werden soll, ist aber sicher eine Schlüsselstelle, die unbedingt zur Lehrerbildung und zur Forschung in diesem Bereich gehört. Die Besetzung der Stelle sollte in jedem Falle mit großer Sorgfalt auf das noch zu entwickelnde Gesamtkonzept bezogen werden und Forschung und notwendige Lehre anderer Fachdidaktiken ergänzen, die eventuell nicht im Rahmenkonzept enthalten sind, für deren Fächer aber Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden sollen. Ohne Rahmenkonzept sollte die Stelle zunächst vertreten und nicht unmittelbar besetzt werden.

Die Mathematikdidaktik an der Universität **Oldenburg** besitzt einen national und international führenden Standard, der auch durch die Einwerbung von DFG-Mitteln bestätigt wird. Die Weiterentwicklung wird vor allem durch eine schlechte personelle Ausstattung der Arbeitsgruppe seitens der Universität und eine hohe Lehrbelastung behindert. Das Forschungskonzept ist national und international relevant und die Beteiligung an internationaler Forschung (PISA) wird, wenn die personellen Voraussetzungen geklärt sind, der Arbeitsgruppe langfristig eine positive Entwicklung entlang der international anerkannten Standards sichern.

An der Universität *Osnabrück* wird Didaktik der Mathematik auf einem national und international führenden Niveau betrieben. Wie in Oldenburg ist die Arbeitsgruppe aber nicht ausreichend ausgestattet, um die vorhandenen Potenziale optimal auszuschöpfen. Das Bemühen, sich an internationalen Forschungsprojekten zu beteiligen, wird dadurch massiv behindert. Ebenso fehlt die Kapazität für die Integration der Fachdidaktiken der Universität in die Arbeitsgruppe „Internationale Forschung in der Lehrerbildung“. Von der Stärke der Didaktik der Mathematik ausgehend sollte der hohe Standard dieser Gruppe genutzt werden, um ein universitäres Rahmenkonzept (Forschungskonzept, Nachwuchsförderung) für Forschung und Lehre zu entwickeln und die anderen Fachdidaktiken an den Standard heranzuführen.

Die Didaktik der Mathematik gehört zu den höher entwickelten Forschungsbereichen der Hochschule *Vechta*. Es sind Bemühungen sichtbar, zu national anerkannten Standards aufzuschließen. Der weitgehend desolate Zustand der anderen Berufswissenschaften lässt aber innerhalb der Hochschule keine Perspektiven erkennen. Ein Rahmenkonzept ist offensichtlich nicht zu entwickeln und Forschungsk Kooperation wird durch individuelle Probleme und große forschungsmethodische und forschungsstrategische Defizite erschwert, wenn nicht sogar vereitelt. Es ist deshalb eine Kooperation mit einschlägigen Fachdidaktiken und der Pädagogik anderer Universitäten zu empfehlen.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Die Gutachtergruppe empfiehlt eine weitere Stärkung der Mathematikdidaktiken durch landesweite Kooperationsvereinbarungen, durch ausdrückliche Berücksichtigung der Mathematikdidaktiken in einem jeweils standortspezifischen und über die Wissenschaftliche Kommission abzustimmenden Rahmenplan für Lehrerbildung und durch besondere Berücksichtigung der Arbeitsgruppen bei der landesweit auszubauenden Nachwuchsförderung in Oldenburg. In einem neu zu gründenden Expertenrat für die Nachwuchsförderung in Oldenburg sollte deshalb, wenn dies keine individuellen persönlichen Probleme bereitet, die niedersächsische Mathematikdidaktik vertreten sein.

In unterschiedlicher Ausprägung werden von den meisten Gruppen, bis auf Hildesheim und Lüneburg (Neubesetzung!), die wissenschaftlichen Standards erreicht. Dies betrifft auch disziplinäre und interdisziplinäre Zusammenarbeit. Bemerkenswert ist, dass Kooperationen in der Regel nicht in den von der jeweiligen Universität geschaffenen Strukturen (Didaktische Zentren o.ä.) stattfinden. Die jeweiligen Querstrukturen sollten daraufhin überarbeitet werden. Denkbar ist eine Orientierung an exzellenten Arbeitsgruppen und eine Zuordnung der Fachdidaktiken in

unterschiedlichen Qualitätsstufen. Auf einer ersten Stufe wird z.B. fachdidaktische Forschung mit allen bereits existierenden DFG, VW, BLK usw. Projekten zusammengeschlossen (Ziel Forschergruppe) und dort auch Nachwuchsförderung organisiert, auf einer zweiten Stufe werden Antragskizzen mit Hilfe der Beratung durch potenzielle Gutachter zur Antragsreife gebracht (Ziel DFG Normalverfahren).

### 3.3.4 Historisch gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken

#### Geschichtsdidaktik

Da das Fach Geschichte einschließlich seiner Didaktik an den niedersächsischen Universitäten bereits im Vorjahr evaluiert worden ist,<sup>2</sup> fanden an mehreren Standorten lediglich Informationsgespräche mit Fachvertretern statt, weil eine abermalige Bewertung der Forschungsleistungen in einem so kurzen Zeitabstand nicht erforderlich schien. Gleichwohl dokumentierte sich in diesen Gesprächen ein erfreulich positives Verständnis von Evaluation als *Prozess*. Deshalb sollte unbedingt an dem Typus Informationsgespräch festgehalten werden.

Da in die Evaluation des Vorjahres nicht alle Vertreter der Geschichtsdidaktik einbezogen waren, bestand in Göttingen und im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hannover die Möglichkeit, das Versäumte nachzuholen.

Was den Standort **Braunschweig** betrifft, so müssen die Gutachter mit Befremden zur Kenntnis nehmen, dass dort entgegen den eindeutigen Empfehlungen der Gutachterkommission für das Fach Geschichte (vgl. die standortbezogenen Empfehlungen im Abschlussbericht) eine der C4-Professur für Geschichte und ihre Didaktik zugeordnete C1-Stelle der Geschichtsdidaktik inzwischen nicht mehr zur Verfügung steht, sondern innerhalb des Fachbereichs gegen eine A13-Stelle „eingetauscht“ wurde. Den Bemühungen um die Schaffung forschungsaffiner Personalstrukturen in der Geschichtsdidaktik läuft diese Maßnahme diametral entgegen.

In **Göttingen** verfügt die Geschichtsdidaktik über eine im Institut für Fachdidaktik angesiedelte C4-Professur, deren Forschungsschwerpunkt auf der Geschichte des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik liegt. Bei der anstehenden Wiederbesetzung der Stelle wird empfohlen, zusätzlich eine dringend benötigte Nachwuchsstelle einzurichten.

---

<sup>2</sup> Vgl. „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen - Geschichte - Bericht der Gutachter. Hrsg. vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Hannover 2000 (Drucklegung 2001)

Im erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Universität **Hannover** ist die Geschichtsdidaktik in das Zentrum für Didaktik der Natur- und Sozialwissenschaften integriert. Anstelle einer alten A14-Stelle ist vor kurzem eine neue C1-Stelle für Geschichte und ihre Didaktik eingerichtet worden, deren Inhaberin allein zugleich das Gesamtfach vertreten und sich habilitieren muss. Diese Konstruktion erscheint weder im Hinblick auf die notwendige Breite des Lehrangebots noch unter dem Gesichtspunkt einer effektiven Nachwuchsförderung vertretbar, da jede dieser beiden Zielsetzungen nur auf Kosten der jeweils anderen erreichbar ist. Deshalb wird empfohlen, eine fachbereichsbergreifende organisatorische Gesamtlösung für die Geschichtsdidaktik in Hannover anzustreben (vgl. hierzu auch die allgemeinen Empfehlungen der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission).

### **Fachdidaktiken im Bereich der Wahlpflichtfächer Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie**

In dieser Fächergruppe ist die Ausstattung mit fachdidaktischen Professuren landesweit eindeutig als defizitär zu bezeichnen. Hierin liegt vermutlich die entscheidende strukturelle Ursache für den erhobenen Negativbefund im Hinblick auf berufsfeldspezifische Forschungen in den Grundwissenschaften der Lehrerbildung. Allein in der Politikwissenschaft sind überhaupt fachdidaktische Stellen auszumachen: **Hannover** verfügt über eine A14-Stelle für die Didaktik der Politischen Bildung, **Hildesheim** über eine C4-Professur für Didaktik der Politik, die allerdings im Jahre 2005 frei wird und mit einem kw-Vermerk versehen ist. Ansonsten gibt es lediglich in **Oldenburg** eine demnächst wiederzubesetzende C3-Professur für Theorie und Praxis der politischen Bildung und in Hildesheim eine weitere C3-Professur für Politische Wissenschaft - Sozialkunde. Alle anderen Standorte verfügen, soweit zu sehen ist, nicht oder nicht mehr - wie etwa der Standort **Göttingen**, an dem in den letzten Jahren eine Stelle für Didaktik der Sozialwissenschaften in Sozialpolitik umgewidmet und eine Stelle für Didaktik von der Politik durch kw-Vermerk weggefallen ist - über Stellen mit einer spezifisch didaktischen Bewidmung oder Teilbewidmung. Wenn die in diesem Bereich zu konstatierenden Defizite nicht wenigstens dort korrigiert werden, wo weiterhin Lehrerausbildung stattfinden soll, dann kann man schon jetzt voraussagen, dass der ohnehin geringe Berufsfeldbezug in den Forschungen dieser Fächer mittelfristig völlig verloren geht.

### 3.3.5 Didaktiken technischer und ökonomischer Bildung (einschl. Textilgestaltung)

#### Technikdidaktik

Die Forschungseinheit an der Universität *Oldenburg* fungiert primär als werkstattbezogenes Ausbildungszentrum. Demonstriert werden Objekte, deren Fertigung auf die Übernahme von Entwicklungsaufträgen im Bereich des Modellbaus zurückgeht. Die Arbeitseinheit war außerdem in der technikdidaktischen Lehrbucherstellung für die Lehrerbildung sowie in der Begleitung beruflicher Fortbildungsprojekte des Bundesinstituts für Berufsbildung tätig, ohne hier allerdings einen erkennbaren Schwerpunkt zu setzen. Ein fachdidaktisches Forschungsprofil im engeren Sinne liegt nicht vor. Die Projektplanung bezieht sich überwiegend auf die Erbringung fachdidaktischer Dienstleistungen. Im regionalen und lokalen Zusammenhang ist die Arbeit in vielfältige institutionelle Kontakte eingebunden.

#### Textil- und Bekleidungswissenschaft

Die ebenfalls in *Oldenburg* angesiedelte Forschungseinheit weist ein in sich gut verzahntes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Forschungsprofil auf. Das Gebiet wird als Transformationsprojekt älterer Traditionen der Frauen- und Mädchenbildung begriffen. Im Kern der jüngeren Profilierung des Fachs in Forschung und Lehre steht die ethnographische und historische Analyse textiler Produktionspraktiken. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Kleidung als Mode sowie generell als Ausdrucksform der Situierung von Menschen in Orten und Räumen der gesellschaftlichen Anerkennung. Insgesamt sind es drei thematische Schwerpunkte, die das Profil bilden: Textile Alltagskultur, ökologische Modernisierung und unterrichtliche Kontextierung textilen Wissens. Die verschiedenen Ebenen der Werkstattpraxis, der Textiltechnik/Textilanalyse und der kulturwissenschaftlichen Rekonstruktion der Alltagspraxis werden als einheitliche, inhaltlich sinnvoll differenzierte Forschungspraxis erkennbar. Die Forschungstätigkeit erfolgt im anerkannten nationalen Rahmen. Es ist kritisch anzumerken, dass verlässliche Strukturen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses fehlen.

Im Bereich der Textil- und Bekleidungswissenschaft an der Universität *Osnabrück* wird Fachdidaktik im Sinne einer historisierenden Analyse textilen Alltagswissens und textiler Alltagsästhetik in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen betrieben. Textilien werden als Zeichen und Marken gedeutet. Schulen bilden aus dieser Sicht Kontexte der Ästhetisierung und Graduierung textiler Arbeits- und Markierungspraktiken aus. In der Forschung wird mit Methoden der

ethnografischen, historischen und ästhetischen Rekonstruktion gearbeitet. Fachdidaktik und Fachwissenschaft sind aufeinander bezogen und bilden ein gut erkennbares Profil, das Fragen der schulischen Vermittlung an solche des Wandels textiler Herstellung und Kultur anschließt. Das Publikationsspektrum bewegt sich im anerkannten nationalen Rahmen. Zum Profil gehört die Beteiligung an bedeutsamen Ausstellungs- und Museumsprojekten in Verbindung mit der Gestaltung von Katalogbeiträgen.

### **Wirtschaftslehre/Ökonomische Bildung**

An der Universität *Hildesheim* wurde im Berichtszeitraum schwerpunktmäßig zur ökonomischen Dogmengeschichte publiziert. Fachdidaktische, an der Vermittlungs- und Institutionalisierungsthematik des Wissens ausgerichtete Schwerpunkte sind nicht erkennbar.

In *Oldenburg* hat die Forschungseinheit ihren Schwerpunkt in der Lernmittelforschung, in der Erstellung von Lehrbüchern zur Wirtschaftslehre und zum IT-Unterricht, in der Entwicklung internetgestützter Weiterbildungsprogramme sowie in der Begleitung und Unterstützung von Wissenstransferprojekten. Insgesamt kann man von der Arbeit an einer Wissensinfrastruktur der ökonomischen Bildung für den allgemein bildenden Sektor der Sekundarstufe II sprechen, die sich in einer umfangreichen fachdidaktischen Praxis der Lehrbucharbeit sowohl für den schulischen Einsatz als auch für die Lehrerbildung ausdrückt. Thematisch sind die Osteuropakontakte in einer Reihe von Arbeiten zur Transformationsproblematik vertreten. Im Rahmen der Studiengangsentwicklung und der Entwicklung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen bestehen intensive Kontakte zu russischen Universitäten. Das Drittmittelaufkommen der Einheit, die Integration in institutionelle Netzwerke und die Ausrichtung an internationalen Kontakten sind beeindruckend. Die Lehrbucharbeit hat Standardwerke für den Ökonomieunterricht hervorgebracht.

Die Gruppe trägt zur fachdidaktischen Wissensdistribution eher in der Form der Projektentwicklung, der Projektberatung und -durchführung als in der Form der Forschung im engeren Sinne bei. Sie wirkt gut integriert auf der Grundlage thematisch sinnvoll aufeinander bezogener Arbeitsschwerpunkte.

### **3.3.6 Musisch-ästhetisch-expressive Fachdidaktiken**

#### **Besonderheiten und Rahmenbedingungen**

Die musisch-ästhetisch-expressiven Fachdidaktiken werden nicht in der ganzen Breiten an allen Standorten der Lehrerbildung vorgehalten, im Prinzip sind alle Didaktiken dieses Bereichs teilex-

klusive Fächer. Gleichwohl haben sie, wie auch die anderen betrachteten Fachdidaktiken, in mehr oder minder großem Ausmaß mit den institutionellen, den strukturellen und den konzeptionellen Folgelasten der Auflösung oder Übernahme der alten PH-Einrichtungen zu kämpfen. In der Mehrzahl ist schon die Stellenausstattung derart gering, dass angesichts gleichwohl hoher Lehr- und Ausbildungsnachfrage ernst zu nehmende Forschungsinitiativen und eine auch forschungsorientierte Nachwuchsförderung kaum zu erwarten sind. Dies gilt z.B. für die Didaktiken der Musik in Lüneburg und Hildesheim; von den Didaktiken der Kunst und der Musik kann etwa in Göttingen nicht einmal die Rede sein. Demgegenüber ist die Ausstattung an anderen Standorten wiederum vergleichsweise gut, z.B. in der Kunstdidaktik in Oldenburg und Osnabrück oder der Musikdidaktik in Oldenburg.

### Die Standorte im Einzelnen

In **Braunschweig** scheint eine Kooperation mit der HBK Braunschweig die ästhetische Ausbildung der Lehramtsstudierenden zu gewährleisten. Aktivitäten im Bereich der kunstdidaktischen Forschung sind in den Lehrer bildenden Disziplinen des Fachbereichs selbst nicht zu erkennen. In der Musikdidaktik herrscht (auch an den eher unterrichtsmethodisch motivierten Publikationsschwerpunkten und -orten ersichtlich) eine traditionelle, praxisnahe Orientierung vor.

Über eine musik- und kunstdidaktische Forschung an der Universität **Göttingen** können keine Aussagen gemacht werden.

In **Hannover** beschäftigt man sich (bei mäßiger Stellenausstattung) mit der Förderung der „kreativen Kompetenz“ von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen oder mit den „Wechselwirkungen zwischen künstlerischer Produktion und ästhetischer Reflexion im Bildungsprozess“; die empirische Erforschung der Genese ästhetischer Kompetenzen und ihre Förderung durch den Kunstunterricht vermisst man aber, ebenso wie entsprechende Aktivitäten in der Akquisition von Drittmitteln. Als wissenschaftliche Veröffentlichungen werden Ausstellungskataloge angeführt.

Für **Hildesheim** ergibt sich (bei deutlich schwacher Stellenausstattung) ein ähnliches Bild. Man macht für die Kunstdidaktik eine enge Verzahnung von „wissenschaftlich-theoretischer Betrachtung und künstlerischer Praxis“ geltend und betont, „schwerpunktmäßig neue Formen der Vermittlung künstlerischer und künstlerisch-wissenschaftlicher Inhalte im Kontext (schulischer) ästhetischer Erziehung und Bildung“ als Aufgabe der Forschung. Die einschlägigen Veröffentlichungen sind deutlich eher unterrichtsmethodischer als unterrichts- oder lernwissenschaftlicher Art. Äußerst bescheiden ist die Stellen-, die räumliche und die mediale Ausstattung in der Hil-

desheimer Didaktik der Musik. Um so erstaunlicher sind die innovativen musikdidaktischen, -pädagogischen und -ästhetischen Forschungsinitiativen und Publikationstätigkeiten insbesondere der Nachwuchswissenschaftlerinnen dieser Disziplin.

In *Lüneburg* ist im Bereich Kunst gerade eine Berufung erfolgt. Die Forschungseinheit ist damit personell sowohl kunsttheoretisch, kunstmedientheoretisch als auch –didaktisch bestens ausgewiesen, sowohl über Publikationen als auch über hervorragende nationale und internationale Kooperationen. Zur Erforschung des zentralen Schwerpunktes „interaktive Bildpraxen“ ist ein Antrag „Bildpragmatik“ auf dem Weg. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird angesichts der bescheidenen Grundausrüstung über solche Drittmittelprojekte realisiert werden müssen. Hingegen ist nach der Selbsteinschätzung der Musikwissenschaftler/innen Forschung angesichts der Stellen- und Sachmittelausrüstung wegen der relativ hohen Lehr- und Prüfungsnachfrage nachgerade ausgeschlossen. Die erkennbaren Forschungsansätze sind nur vage skizziert und fachdidaktisch kaum als einschlägig zu bezeichnen. Davon ausgenommen sind die Planungen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die sich zukünftig im Bereich einer „interkulturellen Musikpädagogik“ profilieren möchte und dies auch schon mit einigen Veröffentlichungen unterstrichen hat. Bisher sind keine nennenswerten Drittmittel eingeworben worden, so dass zwei durchaus interessante musikpädagogisch-historische Dissertationsvorhaben durch Privatinitiative der Nachwuchswissenschaftlerinnen finanziert werden. Insgesamt muss festgehalten werden, dass bei einer ähnlichen, vergleichsweise bescheidenen Grundausrüstung beider Bereiche die Initiativen in der Kunstdidaktik derzeit deutlich engagierter und forschungsstrategischer vorangebracht werden.

Die Universität *Oldenburg* ist in der Kunstdidaktik außergewöhnlich gut ausgestattet und verfügt allein schon von den Denominationen der Professuren her (Kunstgeschichte, Theorie der Ästhetik, Geschichte, Theorie und Didaktik der Visuellen Medien, Theorie, Didaktik und Praxis der Ästhetischen Erziehung, Kunstpädagogik mit dem Schwerpunkt Künstlerische Medienpraxis, Theorie und Geschichte der Bildenden Künste, Kunstwissenschaft, Frauen- und Geschlechterstudien, Kunstpädagogik) über ein Profil an Kompetenzen, das erheblich mehr Möglichkeiten zu insbesondere ästhetikdidaktischer, Drittmittel geförderter Forschungskooperation böte, als tatsächlich wahrgenommen werden. Die Darstellung der unterschiedlichen Forschungsaktivitäten bleibt programmatisch, genuine ästhetikdidaktische Forschungsschwerpunkte (im oben erläuterten Sinn) finden sich nicht. Das Drittmittelaufkommen ist nicht erwähnenswert. Ein klares Konzept systematischer Nachwuchsförderung ist nicht zu erkennen, wenngleich „Aufbaustudiengänge“ geplant sind, die der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dienen sollen.

Auch das Fach Musik ist gut ausgestattet und in seinem Forschungsprofil strukturell ähnlich entwickelt. Man findet keine genuin musikdidaktischen Schwerpunktsetzungen in der Forschung; die einschlägigen Publikationen sind größtenteils musikhistorischer, -soziologischer, -pädagogischer und -theoretischer Art. Die Oldenburger kunst- wie musikdidaktischen Disziplinen sollten sich angesichts der bestehenden institutionellen Möglichkeiten insgesamt mehr so organisieren, dass sich die unterschiedlichen Forschungsinteressen, -kompetenzen und -aktivitäten entschieden deutlicher und intensiver auf eine (vor allem auch mit Drittmitteln geförderte) empirische Erforschung des Bereichs der ästhetischen Bildung durch Unterricht konzentrieren.

In **Osnabrück** ist die „Kunstpädagogik“, dem Selbstverständnis nach, „künstlerische Forschung“ als eine Praxis des „in Gang Setzens künstlerischer Prozesse“. Sie bewegt sich somit eher in einer Ausbildungstradition, die der Kunsterziehungsbewegung und ihren Einrichtungen in den ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entspricht. Die Wissenschaftlichkeit der Projekte ist nur in wenigen Ansätzen erkennbar, didaktische Forschung wird primär „praktizistisch“ verstanden. Ausgewiesene Forschungsschwerpunkte, Drittmittel oder forschungsbasierte Publikationen sind nicht vorhanden. Insgesamt bietet sich der Begutachtung in diesem Bereich kein einschlägiges fachdidaktisches oder fachtheoretisches Profil dar. Hingegen finden sich in der Musik zwei klar erkennbare, deutlich abgegrenzte musikdidaktische Schwerpunkte: Gemeinsam mit der systematischen Musikwissenschaft wird u.a. ein Projekt „Computerunterstützter Musikunterricht in der Grundschule“ verfolgt, das aktuell noch nicht Drittmittel gefördert ist, aber den Standards der Forschung durchaus folgt. Auf der anderen Seite werden im Bereich Musik und Medientechnologie aufwändige Studien betrieben, die auch in ein größeres DFG-Drittmittel-Projekt eingebunden sind. Auch hier handelt es sich um einen konturierten, gut funktionierenden Forschungs- und (auch interdisziplinären) Entwicklungsschwerpunkt.

Insgesamt besitzt die gut ausgestattete Musik damit zwei ausgewiesene, miteinander und hochschulübergreifend kooperierende, innovative Forschungseinheiten mit erheblichem Drittmittelaufkommen. Die darüber hinausgehenden Aktivitäten erreichen nicht ganz dieses Niveau, sondern folgen eher einem traditionellen, auf die ästhetische Praxis abzielenden Arbeitsstil.

Die Hochschule **Vechta** stellt mit ihrem Institut für Kunst, Musik und Literatur eine institutionelle Verflechtung von Kunstwissenschaft, Kunstdidaktik und Kunstpraxis dar, die weder institutionell noch konzeptionell überzeugen kann. Nicht fachdidaktische (und die Fachdidaktiken übergreifende) Forschung, sondern unterrichtsmethodische Expertise kennzeichnet im Wesentlichen das Profil. Die angeführten (eher kunstwissenschaftlichen) Forschungsschwerpunkte sind eher als eine Sammlung von Ideen für denkbare Studien-, Lehr- und Arbeitsgebiete zu verstehen. Ein

„Forschungsprojekt Kunstwissenschaft“ wirbt beispielsweise Mittel ein für das Sponsoring einer Ausstellungsdocumentation. Ein forschungsspezifisches Drittmittelaufkommen für kunst-, und musikdidaktische Forschung gibt es nicht. Eine planmäßige Ausbildung und Förderung der Forschungsqualifikationen des wissenschaftlichen Nachwuchses ist ebenfalls nicht erkennbar.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Im Ergebnis präsentieren sich die musisch-ästhetisch-expressiven Fachdidaktiken höchst unterschiedlich und nicht unbedingt, wie eingangs prognostiziert, in Abhängigkeit von der Größe und Ausstattung der Forschungseinheiten. So ist die der Ausstattung nach kleine, eben erst wieder komplettierte Forschungseinheit der Kunstdidaktik in Lüneburg im Vergleich mit den großen Kunstdidaktiken in Oldenburg oder in Osnabrück hinsichtlich ihrer Forschungsinitiativen und -projekte kaum weniger leistungsstark.

Die Forschungskonzepte und Forschungspraktiken unterscheiden sich auffallend. In den ästhetischen Teildisziplinen herrscht (etwa in Hannover, Oldenburg und Osnabrück) eine kunstpädagogische und kunstdidaktische Praxisorientierung vor; Forschung wird zum Teil (besonders in Osnabrück, aber auch in Oldenburg - und wohl auch in Hildesheim) eher als Projekt der Förderung ästhetischer Bildung durch Teilhabe an der künstlerischen Praxis oder auch (wie im Falle der in den musisch-ästhetischen Didaktiken in der Forschung überwiegend gering profilierten Hochschule Vechta) als unterrichtsmethodische Expertise verstanden. Der kunstdidaktische Forscher verortet sich mancherorts offenbar eher innerhalb der Tradition der PH-Lehrerbildung: der Kunsterzieher forsche dann, wenn er (so ausdrücklich Osnabrück) künstlerische Prozesse initiiere. Forschung wird (jedenfalls durchweg im Fall der Kunst, nicht selten auch im Fall der Musik) als individuelles Engagement für ästhetische (oder musische) Praxen, Objekte und Institutionen aufgefasst. Obwohl die Stellenausstattung (wie in der Kunstdidaktik in Oldenburg und in Osnabrück) durchaus kooperative Forschung ermöglichen würde, sind entsprechende Projekte nicht erkennbar.

In den hier behandelten didaktischen Disziplinen sind so gut wie keine Forschungsprojekte erwähnenswert, die insbesondere die Entwicklung und Förderung der musisch-ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, also die Genese ästhetischen Könnens und Wissens im weiteren Sinne zum Gegenstand hätten. Eine Ausnahme bildet in der Musikdidaktik trotz minimaler Ausstattung die Musikdidaktik in Hildesheim. Von einer entsprechenden Unterrichtsforschung und Lern(medien)forschung kann (bis auf die Didaktik der Musik in Osnabrück) ebenfalls keine Rede sein.

Drittmittel für einschlägige Forschungsprojekte werden in den Kunst- und Musikdidaktiken durchweg nicht nennenswert eingeworben. Soweit in bescheidenem Umfang finanzielle Mittel aggregiert worden sind, dienen sie z.B. der Erstellung von Ausstellungskatalogen, von Künstlerportraits oder der Begleitung kommunaler kunstpraktischer Initiativen.

### 3.3.7 Religionspädagogik und Religionsdidaktik

#### Besonderheiten und Rahmenbedingungen

Religionspädagogik und Religionsdidaktik sind an allen niedersächsischen Standorten der Lehrerbildung vertreten, und an vier von diesen Standorten sowohl für die katholische als auch für die evangelische Konfession, in Braunschweig, Göttingen und Oldenburg nur als evangelische Religionspädagogik, in Vechta nur als katholische. Die zahlenmäßig starke Repräsentanz spiegelt das Gewicht des Schulfaches Religion im allgemein bildenden Schulwesen und zugleich die Konsequenzen des deutschen Staatskirchenrechts. Im Kontext einer Forschungsevaluation sind weniger diese rechtlichen Rahmenbedingungen relevant als die besondere Stellung der Religionspädagogik innerhalb des jeweiligen Fachkontextes disziplinär, innerhalb der Fachdidaktiken, und dann disziplin- und standortübergreifend, sowie auch innerhalb der Berufswissenschaften. Unter diesem Blickwinkel zeigen sich für die Religionspädagogik und –didaktik einige charakteristische Besonderheiten.

Noch deutlicher als in anderen Fachdidaktiken gehört es zum Status der Religionspädagogik und ihrem fachspezifischen Kontext, dass sie zugleich die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik repräsentieren muss, ohne nach der Zahl der Professuren oder dem Grad fachlicher Ausdifferenzierung den Standard einer theologischen Fakultät erreichen zu können, also immer fachliche Kompromisse schließen muss. Als Fachdidaktik ist sie nie in den organisatorischen oder fachlichen Rahmen einer theologischen Fakultät eingebunden, auch dort nicht, wo eine solche Fakultät existiert, wie in Göttingen, und auch abgesehen von der Sonderlösung, dass die katholischen theologischen und religionspädagogischen Institute bzw. Professuren in Osnabrück und Vechta zusammen den Status einer Fakultät haben und auch die damit verbundenen Graduierungsrechte. Für die übrigen Institute bzw. Professuren ist die relative Abkoppelung von Theologie als der systematischen Mutterwissenschaft bzw. die nur partielle Vertretung der theologischen Fachdisziplinen nicht nur problematisch wegen der Nachwuchsbildung, ablesbar auch daran, dass in Niedersachsen im Berichtszeitraum (1996 bis 2000) nur eine einschlägige Habilitation erfolgreich absolviert wurde, sondern auch in Forschung und Lehre.

Die Religionspädagogik und die Einrichtungen, in denen sie theologisch verankert ist, antworten auf diese Situation in durchaus produktiver Weise. Betrachtet man die niedersächsische Situation im Ganzen, dann zählt es an allen Standorten, zu denen aussagekräftige Befunde vorliegen, zu den selbstverständlichen Ansprüchen innerhalb der theologisch geprägten Fächer, dass sie die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als eigenes Thema aufnehmen und die besondere Problematik der Lehrbarkeit theologischen Wissens und der besonderen Erwartungen des Schulfaches Religion berücksichtigen, und zwar in Forschung und Lehre. Zu den produktiven fachinternen Besonderheiten zählt es dabei auch, dass die Konfessionsgrenzen zwar in der Denomination der Professuren erkennbar sind, dass aber die ökumenische Kooperation in der Lehre, z.B. in der Anerkennung von Studienleistungen, als auch in der Forschung, wenn auch in lokaler Varianz, nahezu selbstverständlich ist.

Relativ zu den übrigen Fachdidaktiken in Niedersachsen gehört die Religionspädagogik deshalb nicht nur zu den besonderen Fächern mit einem eigenen Profil, sondern auch zu den forschungsintensiven Fächern. Dabei spiegelt sie als Disziplin die Spannweite der Forschungskonzepte, die insgesamt in den Fachdidaktiken anzutreffen sind. Keineswegs ist es dann so, dass eine hermeneutische Methode allein dominiert. Zwar ist es von den Aufgaben des Faches und der Funktion der Fachdidaktik aus verständlich, dass die besondere Situation der Religion im Bildungswesen und im Alltag der Schüler kontinuierlich die Frage nach dem Sinn des einschlägigen Wissens und nach der Geltung der implizierten normativen Ansprüche in der Lehre aufwirft und dann auch schwierige Aufgaben der Konstruktion von Wissen und Unterricht hinterlässt. Aber die Religionspädagogik in Niedersachsen hat sich in einem durchaus erstaunlich zu nennenden Umfang der Frage der empirischen Vergewisserung ihrer Ansprüche gestellt. Dabei wird, zum einen, die empirische, sowohl soziologische als auch psychologische, Forschung über Religion und Werterziehung intensiv rezipiert, zum anderen sind eigene empirische Arbeiten, dem Thema entsprechend in dominant qualitativer Methodik, an zahlreichen Standorten in Niedersachsen, auch in interdisziplinärer und standortübergreifender Kooperation, durchaus geläufig, wenn auch nur an wenigen Standorten drittmittelintensiv.

Vor diesem Hintergrund hält die Gutachtergruppe deshalb auch als allgemeinen Befund zuerst fest, dass Religionspädagogik und –didaktik in Niedersachsen insgesamt, noch unbeschadet der standortspezifischen Varianz, zu den produktiven Fächern im Kanon der Berufswissenschaften der Lehrerbildung zu rechnen sind. Die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die aufgabenspezifische Forschung und die schul-, adressaten- und methodenspezifische Reflexion

und pädagogische Konstruktionsarbeit sind problembewusst und können an zahlreichen Standorten durchaus als Muster der Arbeit für andere Fachdidaktiken dienen.

### Die Standorte im Einzelnen

In **Braunschweig** sind zwei Professuren (C4/C3) für Evangelische Theologie und Religionspädagogik eingerichtet, die sich in ihren Forschungsschwerpunkten sowohl fachwissenschaftlich – dann für Systematische Theologie bzw. Bibelwissenschaften - als auch fachdidaktisch orientieren und gemeinsam mit ihren Mitarbeitern in kooperativer Weise arbeiten. Konzentriert auf die fachdidaktische Forschung, die auch im Folgenden für die übrigen Standorte allein diskutiert werden kann, überzeugt in Braunschweig die Orientierung an empirischen Fragen, die sich u.a. in handwerklich soliden, theoretisch reflektierten qualitativen Projekten zur Situation von Glaube und Religion bei Kindern und Jugendlichen zeigt, die gemeinsam mit Sozialwissenschaften und dem Comenius-Institut (Münster) betrieben werden, oder in aktuellen, ortsübergreifend betriebenen Arbeiten zur „Religionsunterrichtsforschung“; hervorzuheben ist daneben auch die Kooperation mit den Fachkollegen in Hildesheim innerhalb der Evaluation von Fernstudienaktivitäten. Der Forschungstypus der Handlungswissenschaften und damit die Verbindung von Beobachtung und Praxisveränderung charakterisiert hier insgesamt das Selbstbewusstsein des Faches und hat anerkennenswerten Status, schon weil er sowohl fachwissenschaftlich als auch von einem nüchternen Aufgabenbewusstsein kontrolliert wird, bis hin zur scharfen Pointierung der Präferenzen: „Die Empirie geht, die Bibel bleibt.“

In **Göttingen** hatte die Religionspädagogik in ihrem Selbstbericht nur knapp und ohne intensive Diskussion der Perspektive über die Lage der Forschung und die Dimensionen der eigenen Anstrengungen berichtet; die Gutachter konnten – als erwünschte Ergänzung – leider auch für die Gespräche am Ort keinen auskunftsfähigen Fachvertreter finden. Eine Bewertung der Forschungsleistungen ist deshalb nicht möglich. Das Feld selbst ist mit zwei Professuren (C4/C3) im Plan ausgestattet und für „Praktische Theologie/Religionspädagogik“ bzw. für „Biblische Theologie und ihre Didaktik“ ausgewiesen. Die Gutachtergruppe hält insofern die Voraussetzungen für die notwendige einschlägige Arbeit im Kontext der Berufswissenschaften der Lehrer an sich für gegeben, schon angesichts der Tatsache, dass in Göttingen eine renommierte Fakultät den fachwissenschaftlichen Anteil selbst übernehmen könnte. Keinesfalls kann darauf verzichtet werden, auch innerhalb der Ausbildung der Gymnasiallehrer Religionspädagogik selbstständig in Forschung und Lehre zu vertreten.

In **Hannover** ist die Religionspädagogik sowohl als katholische als auch als protestantische vertreten, mit zwei Professuren für „Evangelische Theologie und Religionspädagogik“, die fachspezifisch „Biblische Theologie und Ethik“ bzw. „Systematische Theologie und Kirchengeschichte“ mit vertreten, sowie mit drei Professuren für „Katholische Theologie und Religionspädagogik“, von denen zwei „Systematische Theologie, insbesondere Fundamentaltheologie/Dogmatik“ bzw. „Biblische Theologie, insbesondere Neues Testament“ auch fachwissenschaftlich behandeln. Innerhalb der fachdidaktischen Forschung ist für Hannover für die evangelischen Fachvertreter neben der konfessionsübergreifenden Kooperation die eigene, seriöse, methodisch den hermeneutischen Traditionen verpflichtete Arbeit über Religionsunterricht und über Religion in der Alltagswelt unter Bedingungen pluraler, multikultureller Gesellschaften sowie die konstruktive Lehrbucharbeit bezeichnend. Die katholischen Fachkollegen folgen in ihren Forschungen ebenfalls solchen Traditionen, explizit als „narratives Paradigma“ ausgewiesen und mit dem systematischen Anspruch der Theologie eng verbunden. Innerhalb des Fachbereichs in Hannover stiften schließlich Arbeiten zum Thema der „religiösen Sozialisation“ Arbeitsbeziehungen zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, die aber für die Forschung und ihre Steigerung noch ausbaufähig erscheinen; gleichzeitig bestimmt die Kooperation mit den anderen katholischen Standorten – Hildesheim, Osnabrück und Vechta – die fachwissenschaftliche Arbeit und Kommunikation sowie die Nachwuchspflege.

In **Hildesheim** gibt es für die evangelische und die katholische „Theologie und Religionspädagogik“ jeweils zwei Professuren, die ebenfalls die fachwissenschaftlichen Anteile des Studiums – Systematische Theologie bzw. Biblische Theologie – mit vertreten. In der fachdidaktischen und religionspädagogischen Forschung überzeugen methodisch und theoretisch vor allem die Mikrostudien zu entwicklungspsychologischen und geschlechtsspezifischen Aspekten des Religionsunterrichts und zu Studien von Gottesbildern bei Schulkindern bis zur Orientierungsstufe, die durchaus mit guten Gründen nationale Anerkennung finden. Daneben sind auch die Arbeiten zu Programm und Praxis von Schulen in konfessioneller, hier: evangelischer, Trägerschaft als qualitative Studien auf der Basis von Dokumentenanalysen gut ausgearbeitet, neben den bei Braunschweig als Kooperationsvorhaben bereits erwähnten evaluativen Untersuchungen zu Fernstudienaktivitäten. Innerhalb der katholischen Religionspädagogik leidet die Forschung durch eine seit 1998/99 bestehenden Vakanz der C4-Professur. Die Arbeit der Fachvertreter konzentriert sich jetzt auf relativ konventionelle schulbezogene Reflexion von Unterricht.

In **Lüneburg** werden - nur evangelische - „Theologie und Religionspädagogik“ durch zwei Professuren vertreten. Standard und Methode der Forschung sind relativ traditionell, anders als bei

diesem Standort sonst, bietet die Forschung weder in der Fragestellung noch in den Ergebnissen mehr als konventionelle Arbeit an den alltäglichen Ausbildungsaufgaben ohne weitergehend-produktive Perspektive.

In **Oldenburg** gibt es für das gesamte Aufgabengebiet nur eine C4-Professur für „Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik“. Sie muss sowohl die fachwissenschaftliche als auch die fachdidaktische Ausbildung und Forschung vertreten und ist damit offenbar überfordert. Ein spezifisches Forschungsprofil im Kontext der Fachwissenschaften konnte sich nicht ausbilden, aber innerhalb des Faches wird eher der Mangel und das Problem verwaltet als nach produktiven Lösungen gesucht.

In **Osnabrück** dagegen bieten Theologie und Religionspädagogik wiederum das positive Bild, das den Trend für Niedersachsen kennzeichnet, ja man kann – besonders für die evangelische Seite des Faches – sogar hervorheben, dass hier Forschungs- und Entwicklungsarbeit betrieben wird, die aus guten Gründen nationale und, für Teilarbeiten, auch internationale Anerkennung innerhalb und außerhalb des engen Fachzirkels findet. Sie verbindet eine auf die Lehre und die spezifischen Probleme der Schule, des Curriculums und des Unterrichts bezogene fachsystematische und fachdidaktische Arbeit in produktiver Weise mit interdisziplinärer Kooperation. Die evangelische Theologie und Religionspädagogik sind dafür mit insgesamt 4 Professuren ausgestattet, von denen neben der „Praktischen Theologie und Religionspädagogik“ die Theologie des Alten bzw. des Neuen Testaments und die Historische Theologie vertreten werden, z.T. in Kombination, u.a. mit der Lehre vom „antiken Judentum“. Dagegen steht für die katholische Seite nur eine Professur für „Pastoraltheologie und Religionspädagogik“ zur Verfügung. In den Forschungskonzepten konfessionsübergreifend vergleichbar, nämlich qualitativ empirisch orientiert, hat sich die einschlägige Forschungsarbeit vor allem im protestantischen Bereich mit ihren empirischen Studien, der lehrplan- und schulbezogenen Entwicklungsarbeit und mit systematischen Debatten einen ortsübergreifend anerkannten Namen gemacht. Am Standort geht auch eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, wesentlich von der Religionspädagogik inspiriert und befördert, den einschlägigen Fragen der Wertentwicklung und Werterziehung nach, auch unter Forschungsansprüchen.

In **Vechta** wird die – hier nur katholische, stark auf die Kooperation mit Osnabrück bezogene – theologische und religionspädagogische Arbeitsgruppe von vier Professuren gebildet: zwei fachdidaktisch einschlägige Stellen (C4/C2) für „Praktische Theologie: Religionspädagogik“ sowie zwei eher fachwissenschaftliche Professuren, für „Biblische Theologie und Exegese des Neuen Testaments“ sowie für „Dogmatik und Dogmengeschichte“. Die Arbeitsgruppe gehört insge-

samt mit ihren Forschungsansprüchen zu den aner kennenswerten Aktivitäten der Hochschule, sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch. Die Fachwissenschaftler nehmen die spezifischen Probleme eines schulischen Curriculums Religion als eigenes systematisches Thema auf, u.a. in der Entwicklung eines Kerncurriculums Religion unter dem Anspruch der „Elementarisierung“, die Fachdidaktiker verfolgen auch Ansprüche empirischer Forschung in der Religionspädagogik.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Die grundsätzliche Orientierung in der religionspädagogischen und –didaktischen Forschung in Niedersachsen ist konzeptuell problemangemessen, systematisch und im Ertrag anzuerkennen und sollte fortgesetzt werden. Zwar entsprechen nicht alle Standorte dem wünschenswerten Standard, aber das Fach hat in Niedersachsen Vorbilder im eigenen Revier, an denen sich die Entwicklungsarbeit orientieren kann. Landesweit sollten Formen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gesucht werden, die den Nachteilen der meist fehlenden Theologischen Fakultät, der kurzen Studiengänge und der z.Zt. noch hinderlichen Vorschriften mancher Promotionsordnungen begegnen und das Eigenrecht der religionspädagogischen Arbeit stärken. Die aktuell gut entwickelte ökumenische Kooperation in Forschung und Lehre sollte weiter gestärkt werden, trotz einiger von außen hereingetragener kirchenpolitischer Eifersüchteleien und Querelen, die von den Fachkollegen aktuell als Bedrohung empfunden werden.

#### **3.3.8 Didaktik des Sachunterrichts**

Von der Position der übrigen Fachdidaktiken innerhalb der universitären Lehrerbildung unterscheidet sich die Didaktik des Sachunterrichts insofern als sie ausschließlich auf einen primarstufenspezifischen Lernbereich konzentriert ist und keine eindeutige fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin besitzt, sondern mit den Ansprüchen einer Vielzahl von natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie auch denjenigen der Grundschulpädagogik konfrontiert wird. Diese Situation spiegelt sich in der unterschiedlichen institutionellen Verortung der Sachunterrichtsdidaktik an niedersächsischen Universitäten wider (z.B. Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht in Hildesheim; Seminar für Sachunterricht und Politik in Braunschweig). Die Varianten in der institutionellen Verankerung korrespondieren mit einer konzeptionellen Unbestimmtheit des Fachprofils mit der Folge, dass ein konsensfähiges Theorie- und Forschungsverständnis bei den Vertretern der Sachunterrichtsdidaktik sowohl an niedersächsischen Hochschulen wie auch anderswo bislang fehlt.

Niedersachsen gehört zu den wenigen Bundesländern, an deren Hochschulen, abgesehen von der Universität Göttingen, die Didaktik des Sachunterrichts durch eigenständige Professuren (C3/C4) vertreten wird. An den Universitäten in Braunschweig, Hannover, Lüneburg, Oldenburg und Osnabrück gibt es jeweils eine Professur für die Didaktik des Sachunterrichts. An den Hochschulen in Vechta und Hildesheim existieren jeweils zwei Professuren für die Didaktik des Sachunterrichts. Da zum Zeitpunkt der Begehung der Hochschulen durch das Gutachtergremium (Juni 2001) beide Professuren in Hildesheim vakant waren, bleibt der Standort bei den nachfolgenden Ausführungen unberücksichtigt.

Mit der Einrichtung von C3-/C4-Professuren für Sachunterrichtsdidaktik wurde an niedersächsischen Universitäten zumindest in personeller Hinsicht eine Mindestvoraussetzung für Forschungsentwicklung geschaffen. Deren Forcierung wird allerdings durch die nahezu von allen Fachvertreter/Innen beklagte Überbelastung mit Lehr- und Prüfungsverpflichtungen beeinträchtigt und zudem durch das weitgehende Fehlen von Nachwuchsstellen wie unzureichender infrastruktureller Ausstattung erschwert. Trotz der beklagten ungünstigen Bedingungen existierten zum Zeitpunkt der Begehung der Hochschulstandorte mit einer Ausnahme (Hochschule Vechta) überall entweder jüngst abgeschlossene oder aktuell laufende sachunterrichtsdidaktisch relevante Dissertationen, die die Forschungsproduktivität des Faches belegen. Demgegenüber fehlen Habilitationen fast gänzlich, die angesichts der bundesweit desolaten Nachwuchssituation in der Sachunterrichtsdidaktik in größerer Anzahl dringend erforderlich wären. Lediglich an der Universität Hannover ist eine Habilitation mit einem sachunterrichtsdidaktisch relevanten Thema in Bearbeitung.

Da für die Didaktik des Sachunterrichts ein eigenes Publikationsorgan fehlt, finden sich die Veröffentlichungen der niedersächsischen Fachvertreter verstreut, variieren je nach Standort in quantitativer wie qualitativer Hinsicht, wobei, in bilanzierender Zusammenschau betrachtet, praxisnahe gegenüber rein theorie- und forschungsbasierten Beiträgen überwiegen. Fast überall werden nach den Selbstauskünften der Fachvertreter/Innen hochschulinterne und – externe Forschungsk Kooperationen gepflegt, vereinzelt auch auf internationaler Ebene (Lüneburg, Osnabrück). Die publizistische Dokumentation der Zielsetzungen und Ergebnisse der Forschungsk Kooperationen wird bislang allerdings weitgehend vernachlässigt. Die Einwerbung von Drittmitteln für spezifisch sachunterrichtsdidaktische Forschungsvorhaben stellt eher den Ausnahme- als den Regelfall dar.

## Die Standorte im Einzelnen

Eine Bestandsaufnahme der an den einzelnen Hochschulstandorten im Berichtszeitraum initiierten und durchgeführten Forschungsprojekte innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik führt im landesweiten Vergleich zu dem Befund, dass sich trotz intensiver Bemühungen ein kontinuierlicher Forschungsstrang mit Methoden und Resultaten von hoher oder gar herausragender Qualität noch an keiner Hochschule etablieren konnte.

An der Technischen Universität **Braunschweig** stand die Vertreterin für die Didaktik des Sachunterrichts am Tag der Begehung für eine Befragung nicht zur Verfügung. Nach den Angaben im Selbstbericht konzentriert sich das Arbeitsinteresse auf die ansonsten innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts vernachlässigten Fragen des politisch-sozialen Lernens. Die dazu vorgelegten Publikationen werden vom Fachpublikum wahrgenommen. Im Umkreis der erwähnten Thematik liegen auch die im Selbstbericht aufgeführten Forschungsaktivitäten, die dem empirisch qualitativen Paradigma folgen und sich derzeit auf einem Stand bewegen, der nach eigenem Bekunden der Fachvertreterin in theoretischer und methodischer Hinsicht noch nicht ausgereift ist. Da in **Hannover** der Vertreter der Sachunterrichtsdidaktik für eine Befragung durch das Gutachtergremium nicht zur Verfügung stand und zudem bei dem im Selbstbericht der Universität aufgeführten Forschungsthemen des Instituts für Sozialwissenschaften mit Ausnahme eines Habilitationsvorhabens unklar bleibt, ob sie der Sachunterrichtsdidaktik zurechenbar sind, kann für den Hochschulstandort die Forschungssituation in der Sachunterrichtsdidaktik an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

In **Lüneburg** ist die im Institut für integrative Studien angesiedelte Didaktik des Sachunterrichts thematisch auf eine dem Prinzip der Nachhaltigkeit verpflichtete Umweltbildung mit erkennbar programmatischen Anspruch ausgerichtet. Dazu wurden in Überschreitung des Rahmens der Didaktik des Sachunterrichts teilweise durch beachtliche Drittmittel geförderte Fortbildungs- und Kooperationsprojekte – vereinzelt auch auf internationaler Ebene - veranstaltet. Mit dem Bekenntnis zur Transdisziplinarität wird in der Sachunterrichtsdidaktik an der Universität Lüneburg ein Forschungsselbstverständnis vertreten, das mit unscharfen Erkenntnisansprüchen und -prozeduren operiert und daher in seiner Bedeutung für die sachunterrichtsdidaktische Forschung bislang undurchsichtig bleibt. Hier besteht ebenso Nachbesserungsbedarf wie in der publizistischen Dokumentation der Vielzahl der im Selbstbericht aufgeführten Forschungsprojekte.

Die an der Universität **Oldenburg** tätige Fachvertreterin, die zwei auswärtige Rufe abgelehnt hat, wird auf Grund ihrer regen von Reformengagement getragenen Publikationstätigkeit über

die Grenzen Niedersachsens hinaus in der Fachöffentlichkeit wahrgenommen. Sie hat mit ihrer in die Sachunterrichtsdidaktik einführenden Monographie die bislang auflagenstärkste Publikation in dem Fach verfasst. Bei den aktuell von der Fachvertreterin verfolgten und initiierten, teilweise drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten, die sich thematisch mit geschlechtsspezifischer Sozialisation sowie mit virtuellen Lernumgebungen im Sachunterricht befassen, minimiert die praxisverändernde Absicht die Distanz zum Untersuchungsfeld, mit der Folge, dass unklar bleibt, welchem Methoden- und Theorietypus die empirisch angelegte Bearbeitung der Themen zurechenbar ist.

An der Universität *Osnabrück* wirkt der Vertreter für die Didaktik des Sachunterrichts im Rahmen eines durch SOKRATES geförderten Vorhabens an einem internationalen Netzwerkprojekt zum Thema „Children's Identity and Citizenship in Europe“ mit, das noch nicht abgeschlossen ist. Wenn die ansonsten aktuell betriebenen und geplanten Forschungsprojekte über die unterrichtliche Erprobung von konkreten Sachunterrichtseinheiten hinausreichen sollen, bedürfen sie der Fundierung durch themenrelevante Theorien wie einer methodenreflexiven Vorgehensweise.

An der Hochschule in *Vechta* befinden sich drei sachunterrichtsdidaktische Forschungsprojekte im Planungsstadium. Sie haben in einem Fall den Charakter eines in jeder Hinsicht gänzlich unreflektierten Vorhabens, in den beiden anderen Fällen besteht für eine solide Durchführung erheblicher Nachbesserungsbedarf bei der Präzisierung der Fragestellungen wie bei den Techniken der Erhebung und Auswertung empirischer Daten.

### **Standortübergreifende Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die an niedersächsischen Hochschulen unternommenen Forschungsanstrengungen in der Didaktik des Sachunterrichts sich in einem wissenschaftlichen Rahmen bewegen, mit dem das Niveau einer anspruchsvollen Forschung, die etwa DFG-Standards genügt, noch nicht erreicht ist, was allerdings auch an den Universitäten außerhalb Niedersachsens nicht als Regelfall anzutreffen ist. Bei einer solchen Bilanz muss aber im historischen Rückblick zugleich beachtet werden, dass nach der universitären Erstinstallation des Faches an niedersächsischen Hochschulen in den 1980er Jahren der Prozess der Verwissenschaftlichung der Sachunterrichtsdidaktik von einem Vertreter an der Universität Hildesheim maßgeblich forciert wurde, nämlich durch die von ihm 1992 gegründete und jahrelang von ihm geführte Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). Mit ihrer Einrichtung hat der Hildesheimer Fachvertreter bundesweit innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts einen Prozess mit anhaltendem Aufwärtstrend eingeleitet, die Entwicklung der Sachunterrichtsdidaktik von einer

ursprünglich rein lehrenden zu einer forschenden Universitätsdisziplin, wie das publizistisch in den seit Jahren erscheinenden Tagungs- und Forschungsbänden der GDSU dokumentiert ist. Um diese Entwicklungsrichtung an niedersächsischen Universitäten zu forcieren, wird empfohlen, die Sachunterrichtsprofessuren zukünftig mit Qualifikationsstellen auszustatten, die gegenwärtig an fast allen Hochschulstandorten fehlen.

### 3.3.9 Schlussfolgerungen - Fachdidaktiken in Niedersachsen

Die Gutachterinnen und Gutachter halten vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse eine umfassende institutionelle und personelle Förderung der Fachdidaktiken in Niedersachsen für dringend geboten. Die Fachdidaktiken selbst müssen sich intensiver und eindeutiger als spezifisch forschende Disziplinen verstehen. Für die Frage, in welchen Strukturen oder Organisationsformen ein solches Leitbild am besten gedeihen kann und die aus ihm erwachsenden Aufgaben am erfolgreichsten angegangen werden können, gibt es sicher keine Patentlösung, auch nicht in Niedersachsen. Die Aufhebung der Fach-zu-Fach-Zuordnung der Professuren garantiert (wie zu beobachten) weder ein angemessenes theoretisches und methodisches Reflexionsniveau, noch eine thematische Konzentration der Didaktiken auf unterrichts- und lernwissenschaftlich orientierte Forschungsinitiativen und -projekte. Die Ghettoisierung ganzer übernommener wie überkommener PH-Einrichtungen in eigens für sie vorgehaltene Fakultäten oder Fachbereiche tut das freilich noch weniger. Auch die Integration der Fachdidaktiken in die Fachdisziplinen ist nicht in jedem Falle eine Garantie für Innovationen in der Forschung.

Wenngleich sich angesichts der zum Teil sehr differenten Strukturen pauschale Lösungen verbieten, darf nach Ansicht der Gutachtergruppe ein Minimum an Ausstattung nicht unterschritten und der Qualitätsstandard in der Bewertung der Forschung bei Stellenbesetzungen und Mittelzuweisungen nicht ignoriert werden. Dies bedeutet im Einzelnen:

- ☞ Fachdidaktische Professuren müssen in den zentralen Fächern der Lehrerbildung an jedem Hochschulstandort jeweils eigenständig verfügbar sein;
- ☞ Solche Professuren müssen als forschungsfähige Einheiten installiert werden, d.h., nicht unterhalb einer Ausstattung, die eine Professur (mindestens nach C3), die Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters zur Nachwuchsqualifizierung sowie eine Dauerstelle (A13/14, ggf. für abgeordnete Lehrer) und Sekretariatskapazität neben den notwendigen Sachmitteln umfasst;

- 
- ☞ Bei Berufungen muss neben der Praxiserfahrung auch Forschungskompetenz als notwendiges Kriterium zur Geltung kommen;
  - ☞ Besetzungen sollten nicht nur unter Beteiligung der hochschulinternen Kompetenz der Fachwissenschaften und der Berufswissenschaften erfolgen, sondern auch auswärtigen Sachverstand in der Fachdidaktik einschließen;
  - ☞ Mittelzuweisungen innerhalb von Hochschulen müssen neben der Sicherung der Lehre die Forschungsfähigkeit und -leistung in den Fachdidaktiken gleichgewichtig zur Bemessungsgröße machen.
  - ☞ Darüber hinaus sind für Fachdidaktik (und Unterrichtsforschung) dringend Nachwuchsförderungsprogramme erforderlich, die dem geltenden Anspruch wissenschaftlicher Professionalisierung und Professionalität gerecht werden, um in der Forschung die Aufgaben zu bearbeiten, die für eine Qualitätssteigerung des Bildungswesens und für die Bildung und Unterstützung einer kompetenten Lehrerschaft unentbehrlich sind.

### 3.4 Sonderpädagogik

#### 3.4.1 Kriterien - Allgemeine Aspekte

##### **Lokalisierung, Aufteilung und Gliederung des Bereichs**

Die Forschungs- und Lehreinheiten Sonderpädagogik sind in leicht differierender Untergliederung an zwei Standorten, Universität Hannover und Universität Oldenburg, vertreten. Dabei sind die Fächer des nach der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I) zu studierenden Grundlagen- und Kompetenzbereichs (Pädagogik sowie Psychologie bei sonderpädagogischem Förderbedarf) an beiden Orten angesiedelt. Vom Kanon der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen werden in Hannover angeboten: Päd. bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens, der Sprache und des Sprechens sowie des Verhaltens, in Oldenburg: Pädagogik bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, bei körperlichen Beeinträchtigungen, bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens sowie des Verhaltens. Die Fächer Lernbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik sind also, wie sich dies unter Aspekten der Prävalenz anbietet, an beiden Studienorten vertreten, die weiteren Fachrichtungen jedoch jeweils nur an einer der beiden Universitäten. Angebote zu Seh- und Hörgeschädigtenpädagogik erfolgen an niedersächsischen Hochschulen nicht.

Diese Angebotsstruktur dürfte im Blick auf die Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Behinderungsformen sachgerecht sein. Zu empfehlen wäre allerdings, die Fachrichtung „Beeinträchtigungen des Sprache und des Sprechens“ ebenfalls zu doppeln, d.h. in Oldenburg neu einzurichten, da Sprachstörungen sehr oft mit den anderen Behinderungsformen verbunden sind und den Verhaltensstörungen zahlenmäßig kaum nachstehen. Der Wunsch zur Einrichtung eines entsprechenden Forschungs- und Lehrgebiets (gegebenenfalls im Stellenaustausch mit anderen, stärker besetzten Lehrgebieten) wurde von den Fachvertreterinnen und -vertretern nachdrücklich vorgetragen. Angesichts der derzeitigen Umschichtungsprozesse im Sonderschulbereich wäre eine entsprechende Umwidmung sinnvoll und vertretbar.

Die Forschungs- und Lehreinheit Sonderpädagogik ist in Hannover in relativ eigenständige Abteilungen untergliedert, die der Systematik der Behinderungsformen folgen. Die Forschungseinheiten in Oldenburg verstehen sich dagegen mehr als Gesamtinstitut mit behinderungsspezifischer Fachgruppenbildung; sie haben eigene fächerübergreifende Strukturen zur Forschungs- und zur Nachwuchsförderung etabliert, z.B. fachübergreifende Projekte, teils auch in Zusam-

menarbeit mit dem Didaktischen Zentrum, ein eigenes überregionales Doktorandenzentrum in Kooperation mit Nachbaruniversitäten sowie gezielte Ausbildungsprogramme. Wenngleich im Einzelnen keine häufigere und engere Kooperation der Fächer ersichtlich ist als in Hannover, erscheint der in Oldenburg gewählte Ansatz als funktional zweckmäßig und vor allem ausbaufähig. Er sollte daher weiter forciert und seine Institutionalisierung auch für Hannover bedacht werden. Derartige Instrumentarien dienen fraglos der Sicherung von Qualitätsstandards sowie der wechselseitigen fachlichen Anregung und Unterstützung, zumal die Beratungskapazitäten bei der in der Regel (zu) hohen Lehr- und Prüfungsbelastung in den Fächern im Einzelnen nicht selten begrenzt sein dürften.

Für das sonderpädagogische Doktorandenzentrum sollte geprüft werden, ob eine stärkere Vernetzung bzw. organisatorische Anbindung an den fachbereichseigenen Promotionsstudiengang (vgl. den Exkurs auf S. 113) realisiert werden kann, wobei die Möglichkeit der Bearbeitung sonderpädagogisch-fachspezifischer Fragen jenseits von fachdidaktischen Fragestellungen natürlich erhalten bleiben muss.

Verglichen mit sonderpädagogischen Studienangeboten in anderen Bundesländern fällt auf, dass der Bereich berufliche Bildung und Eingliederung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen an den Hochschulen Niedersachsens keine besondere Beachtung findet. Hannover mit seinem großen Spektrum an berufsbildenden Fächern böte sich hier, kooperierend mit Sonderpädagogik, idealiter für eine Schwerpunktbildung an.

### **Strukturbesonderheiten der sonderpädagogischen Fächer**

Heutige Sonderpädagogik, verstanden als Theorie und Praxis der Erziehung und pädagogisch-rehabilitativen Hilfe bei Menschen mit erheblichen Beeinträchtigungen, greift in ihren Zielsetzungen und Aufgabenstellungen deutlich über den Bereich der älteren Sonder-Schul-Pädagogik hinaus, wenngleich hier nach wie vor ein wesentlicher Schwerpunkt der Disziplin liegt. Die Einrichtung von Diplomstudiengängen neben den Lehramtsstudiengängen trägt dieser Entwicklung studienorganisatorisch seit geraumer Zeit auch Rechnung. Konkret bedeutet dies für die einzelnen Fächer jedoch, dass hier Forschung und Lehre nicht nur bezogen auf Schulanwendung betrieben werden kann und betrieben werden darf. Vielmehr hat jede sonderpädagogische Fachrichtung sowohl genuine fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Aspekte zu berücksichtigen, und zwar im Blick auf die gesamte Lebenswelt und die volle Lebensspanne des Menschen, nicht nur auf Schule und Schulalter. Alle diese Aspekte sachangemessen einzubeziehen, ist schwerlich möglich. Dennoch muss eine gewisse Balance in der wissenschaftlichen Arbeit ange-

strebt werden, die sich an den Studienbedürfnissen, aber auch an Fachnotwendigkeiten zu orientieren hat. Bundesweit sind an den größeren sonderpädagogischen Studienorten die Lehrgebiete daher mehrfachbesetzt mit je unterschiedlichen Spezifizierungen.

In Niedersachsen scheint diese Balance in manchen personell schwach besetzten Lehrgebieten der Sonderpädagogik nicht durchweg erreicht zu werden. So wird etwa an beiden Standorten in den Lehrgebieten „Allgemeine Behindertenpädagogik“ zwar in Teilen qualifizierte Forschung betrieben, jedoch ist dieser Qualitätsstandard noch nicht in allen Bereichen festzustellen. Neuere Publikationen zu einer übergreifenden, im klassischen Sinn Allgemeinen Behindertenpädagogik/Sonderpädagogik fehlen. Ein solches Manko verweist allerdings weniger auf Defizite einzelner Forschungseinheiten als vielmehr auf strukturelle Gegebenheiten der sonderpädagogischen Fachdisziplinen, die sich erst langsam zu ändern beginnen.

### **Input-/Output-Indikatoren für den Forschungsbereich Sonderpädagogik**

Hochschulplanerische Vorgaben haben in Niedersachsen, wie bereits an einigen anderen Stellen des Berichts angesprochen, im Lehrer bildenden Bereich generell zu einer erhöhten *Lehr- und Prüfungsbelastung* des Personals im Vergleich zu Forschungsmöglichkeiten geführt (Verhältnis Dauer- zu Zeitstellen, NC in den meisten sonderpädagogischen Fächern, Freigabe zu Wiederbesetzungen primär nach Lehrbedarf etc.). Hinzu kommt, dass die Pro-Kopf-Sachmittelquote relativ gering ist und im Bereich Sonderpädagogik der Fremdmiteinsatz (abgesehen von wenigen Ausnahmen) sogar gegen Null geht. Hier kommen sicher Unerfahrenheit in der Drittmitteleinwerbung zur Geltung, aber vermutlich auch begrenzte Einwerbungsmöglichkeiten, wenn man das fachbezogene Themenrepertoire bedenkt.

Es sind zu wenig Stellen für die *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* vorhanden, wie dies wohl bei allen Fächern der früheren PHN der Fall ist. In Gesprächen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Standorte wurde mehrfach moniert, dass die früher bestehende Möglichkeit, Lehrkräfte aus dem aktiven Schuldienst für zwei bis drei Jahre zu Qualifizierungszwecken an die Hochschulen abordnen zu lassen, entfallen sei. Die Einrichtung von Stellen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (FwN-Stellen) habe diese Lücke nicht adäquat ausfüllen können. Einerseits reichen diese FwN-Stellen nach Aussagen des Faches bei weitem nicht aus, andererseits seien speziell für den Bereich Sonderpädagogik Abordnungsstellen als das sachadäquatere Qualifizierungsinstrumentarium zu bevorzugen. Für eine potenzielle Berufung zählt die Doppelqualifikation, erziehungs-/schulpraktische Abschlussprüfung plus wissenschaftliche Qualifikation, vielerorts zu den Bewerbungsvoraussetzungen. Interessenten für die

Hochschullaufbahn müssen daher bemüht sein, zunächst ihr Lehramtsstudium abzuschließen, dann ihren Erstberuf aufgeben und eine befristete FwN-Stelle mit offenem Qualifikationsende anstreben oder umgekehrt eine wissenschaftliche Graduiertenqualifikation erreichen und zusehen, wo und wie sie anschließend in ein Referendariat eintreten können. Der Modus der Abordnung aus dem Schuldienst hat derartige Komplikationen minimiert; denn ein entsprechender Bewerber konnte zumindest kein „Praxisversager“ sein und bei mangelnder Eignung für wissenschaftliche Arbeit „ohne Beschädigung“ in seinen Erstberuf zurückkehren. Es wird daher empfohlen zu prüfen, wie weit sich das Instrumentarium „Abordnung von Lehrern/Lehrerinnen aus dem Schuldienst“ wieder einrichten lässt. Die Förderung über FwN-Stellen sollte dabei erhalten bleiben (evtl. im Verhältnis 60% : 40%).

Sonderpädagogische Problemstellungen sind überregional wie auch international zwar nach Art und Umfang vergleichbar anzutreffen, sind aber in ihren praktischen Lösungsmodalitäten sehr stark lokal eingebunden. Lösungsmodelle zur „gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder und Jugendlicher mit nichtbehinderten“ (sog. Integration bzw. Inklusion) zeigen ortsabhängig z.B. große Unterschiede. Die je ländereigenen Bildungssysteme, Umfeldbedingungen und normativen Vorstellungen führen stets zu eigenständigen Modellen, die sich keineswegs linear übertragen, ja nicht einmal ohne weiteres vergleichen lassen. Insofern sind zwar in mancher sonderpädagogischen Grundlagenforschung Projekte von grenzüberschreitender Bedeutung möglich (funktionale Abweichungen kindlichen Verhaltens, Diagnose- und Therapieinstrumente, Feldanalysen etc.), im Bereich örtlich verankerter Erziehungs- und Unterrichtsforschung können Aussagen aber oft nur begrenzte Reichweite gewinnen.

Die Ortsabhängigkeit einschlägiger Forschung spiegelt sich auch deutlich im Publikationswesen der Disziplin wider, und die internationale Forschungslage ist zu wenig rezipiert. Die meisten Fachblätter sind nur zu Teilen wissenschaftsorientiert. Im deutschsprachigen Raum existiert z.B. nur eine einzige Zeitschrift, die sich auf die Publikation von Forschungsarbeiten (einschl. ansatzweisem Review-Prozess) spezialisiert hat. Die anderen Fachzeitschriften nehmen Beiträge verschiedener Kategorien auf, die sich zudem an Leser mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Interessenlagen richten. Auch streuen Sonderpädagogen (teilweise durchaus gezielt) populärwissenschaftliche Beiträge sowie Positions-Artikel in vielerlei Blättern. Die zur Forschungsevaluation eingereichten Literaturlisten zeugen von dieser Vielfalt, und einzelnen Artikeln (auch manchen als Schlüsselpublikationen genannten) ist nicht durchweg wissenschaftliche Dignität zuzuerkennen. Internationalität der Beiträge ist nur in geringem Maße gegeben. Die skizzierte Sachlage für diesen Bereich gilt allerdings keineswegs nur für deutsche Verhältnisse, und kein Land reicht

an den Forschungsvorsprung der Vereinigten Staaten auf diesem Sektor heran, der sich aus dem dortigen unvergleichlich höheren Potenzial für Grundlagenforschung entwickelt hat. Umgekehrt haben Forschung und Lehre deutscher Institute in einigen anderen Ländern jedoch durchaus Vorbildfunktion erlangen können.

Insgesamt gesehen ist an beiden Standorten sonderpädagogischer Forschung und Lehre in Niedersachsen rege Aktivität zu verzeichnen. Dies gilt sowohl für den engeren Forschungsbereich, wo teilweise substanzielle Publikationen vorliegen, weit mehr aber noch für das Gebiet der Transferleistungen. Von vielen Kommunal- und Sozialinstitutionen wird hier Beratungs- und Begleitservice erbeten, der in zahlreichen Projekten fachgerecht erfüllt wird. Bei nicht wenigen Forschungsprojekten genügen jedoch (will man den Forschungsbegriff nicht überdehnen) Forschungsmethodik und Forschungsertrag heutigen wissenschaftlichen Standards nicht hinlänglich (vgl. hierzu auch die Kapitel 2 und 3.3). Eine Vielzahl der von den einzelnen Lehrgebieten im Selbstbericht genannten Forschungsthemen haben proklamatorischen Charakter, sind auf Zukunft angelegt, ohne schon verlässlichen Ertrag erreicht zu haben. Die Publikationen beziehen sich oft auch nicht auf eigene Forschungsergebnisse, sondern sind eher Darstellung und Diskussion von Fachfragen, die andernorts erforscht werden. Zwar gehören letztere fraglos ebenfalls zum Aufgabenkanon der Lehrgebiete, sollten aber nicht mit originären Forschungsvorhaben verwechselt werden. Einige Grundzüge der hier angesprochenen Thematik sind für die Fachdidaktiken in Niedersachsen insgesamt charakteristisch und gelten sinngemäß auch für den sonderpädagogischen Bereich. Allerdings ist hier zu beachten, dass zu den Aufgaben sonderpädagogischer Forschung neben der Bearbeitung der engeren fachdidaktischen Fragestellungen mit keineswegs geringerer Bedeutung auch Beiträge zur Klärung von spezifisch fachlichen Fragen gehören. Für beide Fälle gilt jedoch die Forderung nach Einhaltung heutigen Forschungsstandards.

Anzumerken ist noch, dass an beiden Standorten in ansehnlichem Umfange Promotionen vorgenommen und Habilitationen unterstützt werden. Hierzu sei nochmals an die Empfehlung erinnert, zur Erreichung eines möglichst hohen Qualitätsstandards gegebenenfalls fachübergreifende Strukturen zu etablieren, die mit dazu dienen sollen, die Promovenden bei der Erstellung ihrer Arbeiten zu unterstützen

### 3.4.2 Sonderpädagogische Fächer im Einzelnen

Soweit nachfolgend Aussagen zu Forschungsaspekten und zum Forschungs-Output gesondert mit (H) oder (O) gekennzeichnet sind, beziehen sie sich auf die jeweiligen Standorte *Hannover* (H) oder *Oldenburg* (O). Ansonsten ist die Lage im Fach insgesamt gemeint.

## **Allgemeine Behindertenpädagogik**

Forschungsthemen streuen hier sehr breit und scheinen erheblich von der Interessenlage und den Möglichkeiten der einzelnen Fachvertreter abhängig. Klar überregional angelegt und national anerkannt sind die Arbeiten zur Sozial- und Familienproblematik (O); für diese Arbeiten konnten auch kontinuierlich Drittmittel eingeworben werden. Publikationen dokumentieren den Forschungsertrag, Nachwuchsförderung ist gegeben. Die betreffende Professur steht jedoch noch in diesem Jahr zur Wiederbesetzung an. Einwerbungen sind auch zur Thematik „Unterstützte Kommunikation“ gegeben (H). Ansonsten ist zum einen weitere solide wissenschaftliche Arbeit zu verzeichnen, jeweils sektoriell gewichtet (H: Frühförderung, Kooperative Pädagogik, Förderung von Kindern mit Down-Syndrom, Gebärden-Unterstützte Kommunikation usw.), zum anderen soll eine Reihe von Beiträgen vornehmlich der pädagogisch-emanzipatorischen Information, Aufklärung und Anleitung dienen. Wie weit man bei der übergroßen Themenvielfalt und der Mannigfaltigkeit der schriftlichen Produktionstypen von einem erkennbaren Forschungsprofil der Forschungs- und Lehrereinheit sprechen kann (H), sei dahingestellt. Sinnvoll dürfte sicher eine stärkere Bündelung und Konzentration der Arbeiten sein.

## **Psychologie der Behinderten (H) / Sonderpädagogische Psychologie (O)**

Auf der Grundlage solider wissenschaftlicher Arbeit (H/O) treten zwei national anerkannte Forschungsschwerpunkte hervor, wobei im Bereich Hochbegabtenforschung (H) internationale Zusammenarbeit gegeben ist und entsprechend publiziert wird (Zeitschriften mit Review-Verfahren) und im Forschungsschwerpunkt Psychomotorik/Diagnostik/Förderpläne (H) z.B. Arbeiten zur Diagnostik bei geistiger Behinderung sowie zur Psychomotorik bundesweit anerkannte Orientierungsgrundlagen lieferten. Wichtige Aufarbeitungen zu verschiedenen zentralen Fragestellungen der Sonderpädagogik (Beratung/Supervision, Förderdiagnostik, Methodik der Einzelfallforschung) wurden ebenfalls in diesem Fach (O) geleistet. Moniert wurde dagegen von Fachvertretern (H) das Fehlen von Anschubfinanzierungen seitens der Hochschule für DFG-Projekte.

## **Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens (H) / Lernbehindertenpädagogik (O)**

Im Ganzen ist in diesem Bereich solide wissenschaftliche Arbeit zu verzeichnen. Hervorzuheben sind in Hannover Forschungsprojekte zur Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen sowie zur Professionalisierung von Sonderpädagogen. Dabei kommen substantielle hochschulinterne Querverbindungen in zwei fächerübergreifenden Projekten zum Tragen („Schulentwicklungs- und Professionalisierungsförderung“, „Innovationen der sonderpädagogi-

schen Förderung und Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle in den Förderbereichen Lernen und Verhalten“). Über das letztgenannte Projekt bestehen zudem Verbindungen zu einer aktiven internationalen Arbeitsgruppe (Spanien, USA, England, Deutschland) unter entsprechender Thematik. Personell relativ stark ausgebaut (drei Professuren, ein AOR), jedoch ohne jegliche Nachwuchsstelle, ist die Arbeitsgruppe Lernbehindertenpädagogik in Oldenburg. Hier wurde kürzlich eine gründliche Aufarbeitung zum aktuellen Stand der Lernbehindertenpädagogik in Deutschland unter Einbeziehung vergleichender Daten zu europäischen Nachbarländern publiziert. Für den gesamten Bereich sind derzeit keine Mitteleinwerbungen gegeben.

### **Pädagogik bei Verhaltensstörungen (H) / Verhaltensgestörtenpädagogik (O)**

Auf der Basis von im Ganzen solider wissenschaftlicher Arbeit in diesem Bereich heben sich zwei Schwerpunkte verstärkter Forschung ab: Beratung für Erziehungshilfe in der Schule / Qualität in der ambulanten schulischen Erziehungshilfe (H) sowie Vernetzung der Dienste in der Erziehungshilfe (O). Im letzteren Falle ist der zuständige Fachvertreter unerwartet verstorben und die Stelle vakant. Das erstgenannte Forschungsvorhaben ist das derzeit einzige DFG-unterstützte Projekt im Bereich Sonderpädagogik an beiden Studienorten. Hier ist auch internationale Zusammenarbeit im Rahmen der oben genannten internationalen Arbeitsgruppe gegeben. Gerade die Zusammenarbeit nebst weiterer Querverbindungen der beiden Fächer „Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens“ und „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ scheint innovativen Forschungsprojekten besonders förderlich zu sein.

### **Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens (H)**

Bei hoher Lehrnachfrage/-belastung sind in diesem Bereich dennoch intensive Forschungstätigkeiten und solides wissenschaftliches Arbeiten zu verzeichnen. Ein erheblicher Teil der Publikationen ist fachwissenschaftlichen Themen wie z.B. Sprachstörungen, Sprachentwicklungsbesonderheiten, klinisch-therapeutischen Diagnose- und Trainingsverfahren etc. gewidmet. Exemplarisch wird bei den Aufgabestellungen in diesem Fach die Notwendigkeit der zweifachen Gerichtetheit von Forschung und Lehre in der Behindertenpädagogik, nämlich die einer eher fachwissenschaftlichen und die einer fachdidaktischen, klar erkennbar. Sprachbehindertenpädagogik ist zum einen nur denkbar auf den Grundlagen von Sprachwissenschaft, Spracherwerbsforschung sowie Klinik der Sprach- und Stimmstörungen; sie bedarf zum anderen jedoch mit nicht geringerer Bedeutung auch der eigenen Lehr- und Lernforschung. Die alleinige Beur-

teilung der Forschungsleistungen in diesem Bereich nur unter dem Aspekt schulunterrichtlich relevanter Forschungsprojekte würde dem Auftrag des Faches sicher nicht gerecht.

### **Geistigbehindertenpädagogik (O)**

Obwohl von der Lehrkapazität des Faches her nicht gedeckt und nach der Bedarfslage im Berufsfeld nicht zwingend geboten, ist hier die höchste Lehnachfrage/-belastung der gesamten Arbeitseinheit Sonderpädagogik in Oldenburg zu verzeichnen. Dass unter diesen Umständen wenig Raum für Forschung bleibt, liegt auf der Hand. Doch ist im Fach über die Jahre hin ein bundesweit anerkanntes Lehrbuch erstellt worden, mittlerweile in der 4. Auflage, in das jeweils der aktuelle Forschungs- und Diskussionsstand zuverlässig eingearbeitet wurde. Drittmittelinwerbungen sind derzeit nicht nachgewiesen.

### **Körperbehindertenpädagogik (O)**

Im personell knapp ausgestatteten Fach ist ein mit Landesmitteln gefördertes Forschungsvorhaben angesiedelt, dessen Ergebnisse noch nicht absehbar sind. Im Übrigen wird zu ausgewählten Themen sachangemessen publiziert. Hervorzuheben ist eine neuere grundlegende Aufarbeitung zur Thematik der schulischen Integration Körperbehinderter.

#### **3.4.3 Schlussfolgerungen - Sonderpädagogik in Niedersachsen**

Zunächst sei nochmals daran erinnert, dass hier ausschließlich zur Forschungslage berichtet wird. Unter diesem Aspekt lassen sich zahlreiche und vielfältige Aktivitäten an beiden Standorten feststellen. Im Ganzen wird dabei wissenschaftlich solide gearbeitet. Allerdings sind viele der in den Selbstberichten genannten Projekte bislang nur als Vorhaben konzipiert, oder sie befinden sich in einer Anfangsphase des Forschungsprozesses (Pilotstudien). Für das An-Denken von Problemlagen mag dies genügen; stringente Forschung muss aber auch den heute relativ strengeren wissenschaftlichen Forschungskriterien genügen. Hier ist sicherlich noch manche Arbeit zu leisten.

Wissenschaftsorientierte Aktivitäten jenseits von Lehre dienen nach Anzahl und Gewichtung vielfach nicht der Forschung im eigentlichen Sinne, sondern eher der (durchaus erwünschten und sachlich-fachlich gebotenen) Serviceleistung, etwa der Beratung und Begleitung von kommunalen und sozialen Projekten, Mitwirken in der Schulpraxis etc.

Zu den Aufgabenstellungen der Sonderpädagogik als einer Integrations- und Kooperationswissenschaft gehört unter Forschungsaspekten fraglos auch die schwierige Aufgabe, die für die verschiedenen sonderpädagogischen Teildisziplinen relevanten Forschungsergebnisse aus den Bezugswissenschaften (Psychologie, Medizin, Soziologie, Sprachwissenschaft usw.) angemessen zu berücksichtigen, auf sonderpädagogische Handlungserfordernisse hin zu prüfen und, ergänzt durch fach eigene Bearbeitung, in sonderpädagogisch-spezifische Handlungskonzepte umzusetzen. Ein erheblicher Teil der Publikationen in den einzelnen Fächern ist dieser Kategorie zuzuordnen und liegt als Monographien, Sammelbände oder Buch- und Zeitschriftenbeiträge vor. Hier handelt es sich zwar weniger um klar definierte Forschungsprojekte, aber dennoch um notwendige fachbezogene Forschungsarbeit. Dabei fällt allerdings auf, dass die einschlägige internationale Literatur in manchen Bereichen teilweise wenig Beachtung findet.

Einige wenige Forschungsvorhaben von nationaler und teils internationaler Bedeutung sind an beiden Standorten zu verzeichnen. Nur vier Projekte insgesamt erfahren jedoch Drittmittelunterstützung. In diesem Zusammenhang scheint internes und externes kooperatives Arbeiten besonders erfolgreich zu sein.

Weil durch Überlast in der Lehre sowie eine ungünstige Personalstruktur in fast allen Lehrgebieten für Forschungsvorhaben wenig Raum bleibt, sollten die Institute darauf bedacht sein, zumindest die eigenen Ressourcen bestmöglich auszuschöpfen. Nützlich dürfte in diesem Sinne sein:

- ☞ eine stärkere Straffung und organisatorische Bündelung der Forschungsaktivitäten auf ausgewählte Projekte hin, die dann auch heutigen Forschungsstandards genügen sollten. Organisatorischen Maßnahmen, wie sie z.B. derzeit in Oldenburg vorgesehen sind (Sachmittelvergabe nach Forschungsprioritäten u.ä.), bilden hier einen ersten Ansatz, müssten aber ausgebaut werden.
- ☞ die gegenwärtig an beiden Standorten vorherrschende Einzelforschung zu ergänzen (evtl. sogar zu ersetzen) durch größere Vorhaben, die dann aber durch Forschungsgruppen betreut werden müssen,
- ☞ eine bessere interne Vernetzung der Forschungsvorhaben anzustreben, zumindest aber die wechselseitige Information über laufende Projekte und ihren Bearbeitungsstand institutionell zu sichern,

- ☞ einen Informations- und Servicedienst seitens der Hochschule und der Fachbereiche einzurichten, der die Erstellung von Drittmittelanträgen unterstützt sowie ggf. Anschubfinanzierungen für eventuelle DFG-Projekte zentral organisiert,
- ☞ Querstrukturen zur Förderung und Betreuung von Nachwuchswissenschaftlern (z.B. verpflichtende Doktorandenprogramme/-seminare) zu bilden und institutionell zu sichern – Die bereits an beiden Standorten bestehenden Instrumentarien bedürfen in diesem Sinne des Ausbaus und der Weiterentwicklung.

### 3.5 Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Berufliche Fachrichtungen

#### Einleitung

Historisch betrachtet ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dasjenige Fach, das die Entstehung und Akademisierung der Lehrerrolle an beruflichen Schulen begleitet und letztlich die universitäre Verankerung dieser Rolle zum Ausdruck bringt. Aus dieser Lage des Fachs ergeben sich einerseits Themen und Fragestellungen, die dem gesellschaftlichen Auftrag der beruflichen Schulen folgen. Das sind Fragen der Didaktik der Berufsbildung, des unterrichtlichen Handelns wie auch der institutionellen Umgebung, in der beides erfolgt. Das mit dem Fach gegebene thematische Feld geht jedoch darüber hinaus. Als Fach repräsentiert es die historische Konstitution der Berufsbildung, seine Verschränkung mit der Geschichte des Bildungsbegriffs in Deutschland, die daraus erwachsende Ausdifferenzierung von Lehrfunktionen, von berufsbildungspolitischen Akteuren und - last not least - die daraus ebenfalls erwachsenden charakteristischen Reformthemen in der beruflichen Bildung: Der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung, die Schlüsselqualifikationsthematik, die Modularisierung bis hin zur Professionalisierung der Lehrerrolle an den beruflichen Schulen.

Insofern ist das Fach immer auch Reflexion und wissenschaftliche Bearbeitung der geschichtlichen und kulturellen Prämissen, durch die Bildung und Ausbildung an beruflichen Schulen überhaupt möglich sind. Gleichzeitig bzw. darin enthalten ist die Beschäftigung mit den Folgen, die der Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung diesen Prämissen und dem durch sie begründeten Handlungsraum der beruflichen Bildung hinterlässt.

Man sieht daran, dass innerhalb des Fachs Profildifferenzierungen und auch Akzentsetzungen in der Verarbeitung von Bezugswissenschaften unvermeidlich sind, in denen sich das sozusagen konstitutionslogisch gegebene Spektrum der Themen ausdrückt.

Grob lassen sich drei Profile zur Charakterisierung der Forschung unterscheiden:

- Ein kulturwissenschaftliches Profil, das diskurs- und institutionengeschichtliche Fragen, Fragen der beruflichen Sozialisation, der Wissenskonstitution, der Berufsbildungsqualität und –steuerung, des Systemvergleichs etc. behandelt und noch einmal nach der Verarbeitung philosophischen sowie sprach- geschichts- und sozialwissenschaftlichen Bezugswissens subdifferenziert werden kann.
- Ein didaktisches Profil, das von bildungstheoretischen Begründungszusammenhängen her aufgebaut ist, mit psychologischem und sozialwissenschaftlichem Bezugswissen arbeitet und Beziehungen zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik herstellt.
- Ein auf die Vermittlungsthematik in der beruflichen Bildung bezogenes Profil, das von der Lehr-/Lernforschung und von der Kognitionspsychologie geprägt ist, mit experimentellen Designs arbeitet, teilweise in die Medienpädagogik übergreift und an der Entwicklung empirischen, auf kognitive Verarbeitungsprozesse beziehbaren Wissens für den Aufbau von Lernumgebungen interessiert ist.

Von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu unterscheiden sind die auf Lehrämter an beruflichen Schulen bezogenen Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen, die sich auf Grund der Schnittstellenproblematik zwischen wissenschaftlicher Disziplinbildung, schulischem Kanon und professionsbezogener Ausbildungsfunktion entwickelt haben (vgl. Kap. 3.3.5). Die Fachdidaktiken halten Wissen vor, das nicht – wie bei Gymnasiallehrern – einfach auf Schulfächer bezogen werden kann, sondern in der beruflichen Schulpraxis auf ein je nach Fachrichtung heterogenes Spektrum von Ausbildungsberufen und Ausbildungsordnungen Anwendung finden muss. Gleichzeitig erfüllen Lehrer an beruflichen Schulen Aufgaben im Rahmen der gymnasialen Oberstufe (mit steigender Tendenz), in der Berufsvorbereitung mit Überschneidungen zur Sozialarbeit und in der beruflichen Weiterbildung. Da die Wissensdomänen der Ausbildungsberufe, auf die sich die Berufswissenschaften beziehen, sehr heterogen sein können, ist die fachdidaktische Forschung gerade auf dieser, die wissensbezogene Anpassungs- und Integrationsleistung betreffenden Ebene von besonderer Bedeutung. Ein sichtbarer Ausdruck der Integrationsproblematik ist das wissens- und professionsbezogene Strukturgefälle zwischen der Berufspädagogik einerseits und der Wirtschaftspädagogik andererseits. Während die Wirtschaftspädagogik auf Grund der relativen Homogenität der Wissensbasis der Ausbildungsberufe, auf die sie sich bezieht, keine Differenzierungsdynamik gegenüber der Fachdidaktik Wirtschaftslehre ausgelöst hat, war genau das für die Berufspädagogik strukturell unvermeidlich. Die Berufspädagogik hat sich den

Fachdidaktiken gegenüber autonomisiert. Sie kann die Einheit von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik nicht herstellen. Deshalb sind auch die Fachdidaktiken außerhalb der Wirtschaftslehre im Hinblick auf ihren Organisationsgrad als Disziplin und Fachöffentlichkeit in einem sehr viel disparateren Zustand. Weder im Hinblick auf die berufswissenschaftliche Forschung noch im Hinblick auf die Lehrerbildung selbst sind die strukturellen Bedingungen für die Ausweitung des Anteils an den Lehramtsstudiengängen der beruflichen Fachrichtungen zufriedenstellend.

Vor diesem Hintergrund ist es an dieser Stelle wichtig, die Ausbildungs- von der Forschungsfunktion zu trennen:

Unter Ausbildungsgesichtspunkten kann Wissen grundsätzlich aus gebietsnahen Fachdidaktiken, aus der Lehr-/Lernforschung und aus der allgemeinen Didaktik bezogen, an das Fachwissen angeschlossen und in eine Qualitätskriterien genügende Lehrpraxis übertragen werden. Die Sicherstellung dieser Aufgabe ist letztlich eine Frage des erfolgreichen Fakultäts- und Hochschulmanagements. Sie muss durch Lehrevaluationen geklärt werden, die für die beruflichen Fachrichtungen leider unterblieben sind.

Bezieht man die Didaktik der Naturwissenschaften ein, dann sind unter Forschungsgesichtspunkten bundesweit fachgebietsspezifische Schwerpunkte identifizierbar, die funktionierende fachöffentliche Strukturen der forschungsgestützten Wissenserzeugung ausgebildet haben. Diese folgen jedoch anderen Bezugsproblemen als die u.a. von der Ausbildungslogik im Berufsbildungssystem geprägten Grenzverläufe der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Dieser Sachverhalt legt eine an disziplinären Kriterien orientierte Ausstattung der Hochschulen mit fachdidaktischer Forschungskapazität wie auch Anreize für Gebietsentwicklungen nahe (z.B. Fachdidaktik der IT-Berufe, Anschluss lokal funktionsfähiger Arbeitseinheiten an Bezugsdisziplinen, der Fachorgane, Anschluss an die Forschungsförderung, entsprechende Zielvereinbarungen). Dazu gehört auch eine geordnete, die Promotionslaufbahn im Fach einschließende Nachwuchsförderung. Auf dieser Ebene herrschen nur in der Wirtschaftspädagogik/Didaktik der Wirtschaftslehre akzeptable Bedingungen vor. Zwar zeigt sich, dass gute Forschung in der Regel auch mit guter Lehre einhergeht. Der Umkehrschluss ist jedoch nicht zwingend. Deshalb wird eine Strategie der differentiellen Verknüpfung von Forschung und Lehre auf der Ebene der Stellenausstattung sowie eine regelmäßige, nach Forschung und Lehre getrennte Evaluation der Arbeitseinheiten empfohlen. Die zusätzliche Ausdifferenzierung von Zentren und Instituten wird nicht empfohlen.

### 3.5.1 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Im Zentrum der Forschungsarbeit der Wirtschaftspädagogik an der Universität **Göttingen** steht die innerhalb der Wissensdomänen der kaufmännischen Berufsbildung betriebene Lehr-/Lernforschung. Gleichzeitig gilt die Lehr-/Lernforschung hier als Kern des berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionswissens. Die Bildung von Teilsegmenten und Teilprojekten innerhalb der Arbeitseinheit (Interkulturelles Lernen, die Erstellung fachdidaktischer Lehrbücher, Softwareeinsatz, Simulationen) sind als Ausdifferenzierungen der Kernthematik erkennbar. Mit der Rekonstruktion semantischer Netzwerke wurde die Brücke zwischen den Spezifika kaufmännischen Wissens, der Methodenevaluation und der Anwendung der Kognitionsforschung selbst geschlagen. Neuere Forschungen untersuchen schwerpunktmäßig die Effekte des Mastery Learning als Bewältigungsstrategie heterogener Lernvoraussetzungen, die Vermittlungsformen interkultureller Kompetenz in der Berufsbildung sowie die Anregung kognitiver Entwicklungsprozesse durch Simulationen.

Profilbildung und Ausrichtung der Forschung an hochrangiger Förderung sind vorbildlich. Unter den Standorten der Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen ist die Göttinger Arbeitseinheit die einzige Arbeitseinheit, die den Rahmen der Begleitforschungsförderung zugunsten einer kontinuierlichen Förderung durch die DFG verlassen konnte. Sie ist auch die einzige Arbeitseinheit, die ihre Forschungspraxis in einen kontinuierlich kooperierenden, in einer Vielzahl von Publikationen sichtbaren internationalen Forschungszusammenhang einbetten kann. Die Forschungen der Göttinger Wirtschaftspädagogik sind international und auch über die Grenzen der Disziplin hinaus anerkannt.

Die Forschungseinheit der Universität **Hannover** besitzt in der Lehr-/Lern-, Lehrerbildungs- wie auch Qualifikationsforschung ihr thematisches, intern sinnvoll auf einander beziehbares Profil. (u.a. DFG-Antrag; Fachzeitschriften mit Begutachtung). Vor allem im Bereich der Lehr-/Lern- und Lehrerbildungsforschung ist die Aktivität an hochwertiger Forschung ausgerichtet. Die hierzu vorliegenden Arbeiten sind in der Berufspädagogik durchweg anerkannt. Sie zählen zum Standard, sind für die Erforschung des Handlungsfelds wichtig und belegen hervorragendes methodisches know how. Gleichzeitig bilden sie zu Fragen der Handlungsorientierung, der Umweltbildung und der Professionalisierung des Lehrerberufs Schnittstellenwissen den Fachdidaktiken gegenüber aus (Kooperation mit der E-Technik, Bearbeitung fachdidaktischer Fragen der politischen Bildung), was für die berufswissenschaftliche Untermauerung der Berufsschullehrerbildung besondere Bedeutung hat. Das bislang überwiegend aus der Begleitforschung stammende

Drittmittelaufkommen liegt über dem Durchschnitt. Arbeitskontakte und Publikationen bewegen sich im nationalen Rahmen. Das Forschungsprofil wird allerdings nicht von allen am Institut tätigen Hochschullehrern in vergleichbarer Weise getragen.

### **Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung**

Schwerpunkte der ebenfalls an der Universität *Hannover* angesiedelten Forschungseinheit sind die Benachteiligtenförderung, die Rekonstruktion ausbildungsbezogener Einmündungs- und Verlaufsprozesse und die Professionsforschung im Bereich der Berufsvorbereitungs- und Berufsförderungsmaßnahmen. Verlaufsanalysen und Analysen des Professionswissens sind gerade in diesem Segment der Lehrerbildung von besonderer berufswissenschaftlicher Bedeutung. Das thematische Profil der Arbeitseinheit ist kohärent und bietet gerade mit der Verbindung von Verbleibsforschung und Benachteiligtenförderung sinnvolle Entwicklungschancen. Die Arbeiten werden im nationalen Rahmen rezipiert.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität *Lüneburg* wird in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen (zum einen in enger Verbindung mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, zum andern als Didaktik der Wirtschaftslehre) vertreten. Ihre Schwerpunkte liegen auf Forschungen zur organisatorischen und didaktischen Implementation der Themenbereiche Umweltbildung und Nachhaltigkeit im Berufsbildungssystem wie auch der fachdidaktischen Projektentwicklung (Übungsfirma, Internetnutzung). Im Überschneidungsbereich zur beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik werden Fragen der Berufsentwicklung (auch unter historischen Aspekten und mit Verbindung zur Frauenforschung), der Lernortkooperation, curriculare Frage wie auch Fragen der Lehrerbildung bearbeitet. Geforscht wird überwiegend im anerkannten nationalen Rahmen auf der Grundlage thematisch einschlägiger Kooperationen und Arbeitskontakte. Gemeinsam bieten beide Arbeitsbereiche ein differenziertes, gleichwohl aufeinander beziehbares Forschungsprofil an, dem man positive Entwicklungschancen zusprechen kann. Die methodische Qualität der vorgelegten Arbeiten ist unterschiedlich. Insgesamt erreicht sie nicht ganz das Niveau anderer Standorte.

Die Forschungseinheit der Universität *Oldenburg* zählt zu den bundesweit anerkannten Orten der Wirtschaftspädagogik. Die Aktivitäten bewegen sich im nationalen Rahmen. Die Herausgabe von Publikationsreihen, die Beteiligung an einschlägigen Fachzeitschriften, die entsprechende Platzierung der Publikationen wie auch die Drittmittelinwerbung im Rahmen der BLK-Programme weisen auf die Bedeutung für die Reproduktion des Fachs hin. Das thematische Spektrum entspricht den zentralen Schwerpunkten der Disziplin. Es reicht von der historisch-

vergleichenden Systemanalyse, der empirischen Schul-, Unterrichts- und Qualifikationsforschung bis hin zur umweltbezogenen Rekonstruktion des beruflichen Ausbildungswissens. In allen Bereichen wird qualitativ hochwertige Forschung auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher und historisch vergleichender Methoden der Datenanalyse betrieben. Die Differenzierung des Spektrums kann als positives Standortmerkmal gelten. Die Wahl der bereichsspezifischen Themen orientiert sich einerseits an der disziplinären Weiterentwicklung des Forschungsstands im Fach: Beispiele dafür sind historisch vergleichende Analysen zur Berufsbildung in den Niederlanden, zu Vermittlungsstrategien (Planspieleinsatz) und zur Entwicklung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens in Fachzeitschriften; andererseits orientiert es sich an aktuellen Fragen der Systembeobachtung und Reformdynamik in den Dienstleistungsstrukturen der beruflichen Bildung: Beispiele dafür sind Studien zur Lernfeldthematik, zur Gestaltung von kaufmännischen Abschlussprüfungen sowie der Forschungsschwerpunkt Umweltkommunikation in der Aus- und Weiterbildung. Erkennbar ist auch die Verzahnung von Forschung und Lehre, die in der Einbeziehung studentischer Arbeiten in empirische Projektvorhaben deutlich wird.

Das Spektrum der an der Universität **Osnabrück** tätigen Gruppe ist zum einen durch einschlägige Forschungen zum Berufswissen und zu Ausbildungs- und Prüfungspraktiken in den Gesundheits- und Pflegeberufen und zum anderen durch Studien zur Begabungs- und Differenzierungsproblematik in der Berufsbildung gekennzeichnet. Beide Schwerpunkte stellen Spezialgebiete der Berufspädagogik dar, wobei der erste Schwerpunkt dem Standortprofil der gesundheits- und pflegewissenschaftlichen Lehrerbildung in Osnabrück folgt. Die Publikationen sind fachöffentlich bekannt, gelten als forschungsmethodisch solide, erreichen allerdings nicht ganz das Niveau anderer Standorte. Sie sind durch diverse Aktivitäten der Fachvertreter in Gremien der Bildungsplanung und Forschungsförderung abgestützt. Die Ergebnisse werden auch im internationalen Zusammenhang publiziert. Die Rezeption erfolgt jedoch überwiegend im nationalen Rahmen.

### 3.5.2 Berufliche Fachrichtungen

#### **Arbeitswissenschaft/Maschinenbau**

Die Forschungseinheit in **Hannover** ist fachwissenschaftlich ausgerichtet. Sie hat in den neunziger Jahren in begrenztem Umfang Arbeiten zur Kompetenzentwicklung und zum Softwareeinsatz in der metalltechnischen Berufsbildung publiziert. Insofern bestehen fachdidaktische Projektinteressen im Zusammenhang mit spezifischen Handlungsanforderungen. Ein weitergehen-

des, kontinuierlich gepflegtes fachdidaktisches Forschungsprofil mit Verbindungen zur Unterrichtsforschung oder auch zur Berufspädagogik/Technikpädagogik ergibt sich aus den Arbeitsschwerpunkten jedoch nicht.

Für diese berufliche Fachrichtung sind Umstrukturierungen geplant, die eine Einbindung in das neu gegründete Zentrum für Didaktik der Technik vorsehen. In diesem Zusammenhang sollte darauf geachtet werden, dass der Maschinenbau auch in der zukünftigen Konstellation angemessen vertreten ist.

### **Bau- und Holztechnik/Farbtechnik und Raumgestaltung**

Für den Bereich der Bautechnik, ebenfalls an der Universität *Hannover*, liegen in den neunziger Jahren keine fachdidaktischen Forschungsarbeiten im spezifischen Sinne vor. Fachdidaktische Arbeit wurde als Arbeit an publizierten Lehrmaterialien geleistet. Sie hat vor allem Praxistransfercharakter. Fachdidaktische Forschungen, durch die die Erstellung der Lehrmaterialien unterlegt wird, ist nicht erkennbar. Gleiches gilt für die inhaltliche Beteiligung an fachdidaktischen Diskussionszusammenhängen.

### **Elektrotechnik/Metalltechnik**

Auch diese Forschungseinheit ist an der Universität *Hannover* angesiedelt; sie entwickelt fachdidaktische Forschung für die berufliche Fachrichtung in enger Verbindung zur fachdidaktischen Lehre, die sie anbietet. Da dieses Angebot vorbildlich organisiert ist, sind Forschungsergebnisse von lehrbezogenen Projekten und Hausarbeiten geprägt. Die Arbeitsweise ist stark an professionellen Projekt- und Modellentwicklungen (Lernträger) orientiert, die in enger Zusammenarbeit mit Lehramtsstudierenden entstehen. Die Arbeitseinheit betreibt Fachdidaktik nicht nur im Zusammenhang mit der beruflichen Fachrichtung, sondern auch als Didaktik der Fachdisziplin selbst. In diesen Zusammenhang gehören netzbasierte Lernumgebungen und Simulationen wie auch die Beteiligung am Learning Lab Lower Saxony. Die Auswirkungen spezifischer Wahrnehmungsrestriktionen, wie sie vom elektronischen Medium normalerweise ausgehen, gehören zu den zentralen Forschungsinteressen. Trotz der positiv zu unterstreichenden Kooperation mit der Berufspädagogik kommt das *Forschungsprofil* weniger unter berufswissenschaftlichen Gesichtspunkten als vielmehr unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer ingenieurwissenschaftlichen Lerninfrastruktur in den Blick. Ein deutlicherer Anschluss an fachdidaktische Diskurszusammenhänge erscheint wünschenswert und würde im Hinblick auf die Kooperations- und Entwicklungschancen, die der Standort bietet, nahe liegen.

### **Gesundheitswissenschaften/ Pflegewissenschaft einschl. Gesundheitslehre/ Psychosomatik/ Dermatologie/ Biochemie der Humanhaut/ Kosmetologie/ Pharmakologie/ Toxikologie**

Die fachdidaktischen Forschungsaktivitäten an der Universität *Osnabrück* bestehen aus verschiedenen, weitgehend nebeneinander operierenden Segmenten. Das Spektrum bewegt sich zwischen breit angelegten, der wissens- und kultursoziologischen Fundierung des Gebiets angehörenden Fragestellungen (im Bereich Pflegewissenschaft), der Projektierung einer allgemeinen Gesundheitspädagogik (im Bereich Gesundheitswissenschaften), der Erarbeitung von schulbezogenen Lehrmitteln (im Bereich Biochemie der Humanhaut), der Arbeit über Schulpraktika (im Bereich Gesundheitslehre, Psychosomatik) bis hin zu einer thematisch spezialisierten, am beruflichen Ausbildungsprozess selbst ausgerichteten Untersuchungspraxis (im Bereich Dermatologie). Während im ersten Fall die Fachdidaktik als Rekonstruktion des Wissens unter Rückgriff auf Paradigmen der Kulturwissenschaften betrieben wird, kommen im letzten Fall fachdidaktische Fragestellungen als Derivate oder auch als direkte Bestandteile des dominanten fachwissenschaftlichen Herkunftsprofils zum Tragen (z.B. dann, wenn dermatologische und umweltmedizinische Präventionsstudien über Auszubildende im Friseurhandwerk angefertigt werden). Die Forschungsarbeiten sind weitgehend anerkannt und werden der Fachöffentlichkeit im nationalen Rahmen bekannt gemacht.

Strukturprobleme bestehen auf Grund der fachlichen Binnendifferenzierungen (Pflegewissenschaft, Dermatologie, Biochemie der Humanhaut, Pharmakologie, Toxikologie, Krankheitslehre/Psychosomatik) und Spezialisierungen, die sich sowohl in den angesprochenen Segmentbildungen wie im Einzelfall auch im Verzicht auf fachdidaktische Forschung auswirken. Trotz des gesundheits- und pflegewissenschaftlichen Standortprofils stellen sich die internen Forschungsaktivitäten als eher unverbunden – mit geringer wechselseitiger – Bezugnahme dar, und zwar sowohl in inhaltlich-strategischer wie auch in struktureller Hinsicht. Unter den Gesichtspunkten des Forschungsinputs, der Betreuung und der forschungsstrategischen Konzentration von Ressourcen bestehen Diskrepanzen zwischen der formalen Zuordnung der Mitarbeiter und ihren fachlichen Schwerpunkten.

### **Lebensmittelwissenschaft**

Ein berufswissenschaftliches Forschungsprofil der in *Hannover* tätigen Gruppe liegt überwiegend nicht vor. Fachdidaktische Fragen werden im Bereich Getreide- und Süßwarentechnologie bearbeitet. Dort bildet die Mitarbeit an der curricularen Modernisierung von Ausbildungsord-

nungen und Lehrplänen einen der Arbeitsschwerpunkte. Die Arbeitsweise ist weniger an Forschungs- als vielmehr an Wissenstransferprozessen ausgerichtet. Sie dient vor allem der ausbildungsbezogenen Beratung von Handwerksbetrieben und Berufsschulen sowie der Berufsordnungsarbeit in diesem Bereich.

### **Sozialpädagogik**

Die Forschungseinheit in *Lüneburg* kann eine große Zahl an sozialpädagogischen Publikationen, Forschungsleistungen sowie überdurchschnittliche Drittmittelakquisition vorweisen. Innerhalb der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit ist sie anerkannt. Sie arbeitet im nationalen und internationalen Rahmen und unterhält ein bundesweit verzweigtes, in seinem Umfang beeindruckendes Kooperations- und Kontaktnetz zu den für das Fach wichtigen sozialpädagogischen Lehrstühlen, Forschungsinstituten, Einrichtungen der Forschungsförderung und des Wissenstransfers. Fachdidaktische Arbeiten beziehen sich auf die Ausbildung von Erziehern, die Ausbildung in der Altenpflege, auf Strukturen der Lehrerbildung, der Lernortkooperation und der Lernfeldentwicklung in berufsbildenden Schulen. Verzahnt sind die sozialpädagogischen und die fachdidaktischen Arbeiten durch ein an Fragen der Beruflichkeit und der Professionalisierung ausgerichtetes und in seinen Zielsetzungen hochgestecktes Forschungsspektrum. Die darin enthaltene Arbeitsintensität ist hervorzuheben. Gleichwohl könnten die Projektbeschreibungen und -planungen der Gruppe methodisch konkreter und thematisch spezifischer sein. Auch ist die Konzentration der präsentierten fachdidaktischen Forschung auf zwei Professorinnen (bei fünf bzw. sechs besetzten Professuren) auffällig.

### **Textil- und Bekleidungstechnik**

Im Unterschied zur Textil- und Bekleidungswissenschaft (Osnabrück/Oldenburg) geht es im vorliegenden Fall in *Hannover* um die bezugs- und berufswissenschaftliche Untermauerung der Lehrtätigkeit im Berufsbildungssystem. Damit bilden die entlang der textilen Produktionskette anzutreffenden Aus- und Fortbildungsberufe den Bezugsraum für die Institutionalisierung des Wissens. Die fachdidaktischen Forschungsleistungen und Schriften der Arbeitseinheit konzentrieren sich auf textil- und kulturgeschichtliche Analysen der Wissens- und Formentwicklung, auf institutionelle Fragen der Ausbildung im beruflichen Ordnungszusammenhang, die Erstellung von Lehrmaterial und auf unterrichtsmethodische Einzelfragen. Die Rezeption erfolgt im nationalen Rahmen. Von einem Profil kann man im Zusammenhang mit den kulturgeschichtlichen Analysen sprechen. Unter berufswissenschaftlichen Gesichtspunkten bildet das Forschungsprofil

die institutionellen Spezifika des Feldes allerdings nur begrenzt ab. Eine Differenzierung des Forschungsprofils über den angesprochenen Rahmen hinaus ist wünschenswert. Zahlreiche Unternehmenskontakte deuten darauf hin, dass die Aktivitäten eher im Bereich des Wissenstransfers liegen. Die Vielzahl des Kontakte wirken sich jedoch nicht auf das Drittmittelaufkommen aus, das unterdurchschnittlich ausfällt.

Als Ausbildungszentrum der beruflichen Fachrichtung Textiltechnik ist die Arbeitsgruppe von bundesweiter Bedeutung und für die Lehrerbildung in diesem Segment unverzichtbar. Hervorzuheben sind Bemühungen um die Aufrechterhaltung fachöffentlicher Strukturen innerhalb der berufbildungsbezogenen Fachdidaktiken. Angesichts der Komplexität des Wissensgebiets, für das die Arbeitseinheit ausbildet, ist sie unterausgestattet. Auch die Situierung innerhalb der Erziehungswissenschaft ist ungewöhnlich.

### **3.6 Exkurse**

#### **3.6.1 Situation und Zukunft der Lehrerbildung und ihrer Berufswissenschaften an der Universität Göttingen**

Die Begutachtung des Standortes Göttingen ergibt vor dem Hintergrund des Auftrags und der Evaluationskriterien der Gutachtergruppe ein weitgehend negatives, zumindest aber ein ausgesprochen widersprüchliches Bild. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, die man vor allem für die Wirtschaftspädagogik und Teile der Pädagogischen Psychologie, aber auch für die Didaktik der Biologie oder Geschichte nicht ignorieren kann, ist die Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung weitgehend als defizitär zu beurteilen. Die Arbeit wird in keiner Weise dem ansonsten geltenden Anspruch der Universität Göttingen gerecht, Forschung auf hohem Niveau zu betreiben und institutionell zu unterstützen.

Dieser Befund ist in besonderer Weise prekär, weil innerhalb der Universität kein angemessenes Bewusstsein für die Problematik der Situation festzustellen war. Die Lehrerbildung wird als eher randständig und lästig angesehen, als eine Aufgabe, die in der Lehre nebenher erledigt werden kann und keiner eigenen Forschung bedarf; die Ressourcen in diesem Feld finden offenbar nur dann Berücksichtigung, wenn es um Studierendenzahlen oder die Umwidmung von Personal aus der Lehrerbildung in andere Bereiche geht. Ein schlüssiges Konzept zur Entwicklung von Forschung und Lehre ist nicht zu erkennen, die Forschungsstandards der Fachwissenschaften werden in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung deutlich ignoriert. Bis auf die wenigen, bereits benannten Ausnahmen entsprechen die Leistungen in keiner Weise den Erwartungen, die

heute an eine zukunftsorientierte, theoretisch und methodisch reflektierte berufswissenschaftliche Forschung gestellt werden dürfen. Unter solchen Bedingungen stellt sich über die reine Forschungsperspektive hinaus die Frage, ob universitäre Lehre überhaupt auf einem angemessenen, theorie- und forschungsbasierten Niveau stattfinden kann.

Für die Erziehungswissenschaft im Pädagogischen Seminar muss dieses Urteil insofern eingeschränkt werden, als sie zwar ein eigenes Forschungsprofil entwickelt hat, das auch einer Prüfung unter Qualitätsaspekten standhält und z.T. in internationale Zusammenhänge eingebunden ist. Diese Forschung ist jedoch primär auf das Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft konzentriert und so angelegt, dass die theoretisch und methodisch dominierenden Forschungsansätze und Problemstellungen kaum einen wissenschaftlichen Zugang zur Institution Schule eröffnen. Selbst in diesem Kernbereich der Berufswissenschaften in der Lehrerbildung ist somit die Distanz zu Bildungssystem und Lehrerberuf zu groß, als dass sich hieraus ein Rahmen für die vereinzeltten Forschungsansätze ergeben, eine Bündelung der Aktivitäten und eine Qualitätssteigerung unmittelbar abgeleitet werden könnte.

Die Göttinger Erziehungswissenschaftler/innen scheinen die hier skizzierte Situation selbst zu kennen, wenn sie in der Analyse ihrer Arbeit einen „inneren Ring“ der Lehrer bildenden Fächer und ihrer Forschung von einem zweiten, nur locker den berufswissenschaftlichen Problemen verbundenen „äußeren Ring“ unterscheiden und für die Erziehungswissenschaft sinngemäß das folgende Dilemma formulieren: Für die Lehramtsstudierenden sind die Erziehungswissenschaften ein Randbereich, für den sie sich wenig interessieren, und die Magisterstudierenden wiederum interessieren sich nicht für die Schule. Dementsprechend liegt nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Nachwuchsförderung das Schwergewicht der eigenen Arbeit zunehmend deutlicher, durch die Neuberufungen verstärkt, außerhalb der Schulforschung. Die eigene Forschungsstrategie, Biographie- und Lebensweltforschung, kann sich zwar unter glücklichen Umständen und unter langfristigen Perspektiven auch der Institution Schule und den Problemen pädagogischer Arbeit zuwenden, aktuell regiert jedoch die Distanz, und auch die positive Verbindung von Erziehungswissenschaft und Schulreform, die zeitweilig in Göttingen galt, ist gegenwärtig unterbrochen.

Für die Gutachtergruppe bestätigt die Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft das analysierte Defizit in Forschung - und Lehre - in der Lehrerausbildung am Standort Göttingen. Zugleich zeichnet sich ein vitiöser Zirkel ab: Wenn selbst im Kern der Berufswissenschaften die Probleme der Lehrerbildung nicht mehr umfassend und aktiv als universitär bearbeitbares oder dringliches Problem wahrgenommen werden, dann erzeugen die beteiligten Fächer ihre eigene

Irrelevanz, vor allem in einem Umfeld, in dem Qualitätskriterien der wissenschaftlichen Arbeit ansonsten über hohe Standards in Forschung und Lehre definiert werden.

Angesichts der zentralen Bedeutung der Universität Göttingen für die Ausbildung der Gymnasiallehrer in Niedersachsen kann man diese Situation nicht tatenlos hinnehmen. Die Problematik kann nach Ansicht der Gutachter im Wesentlichen auf zwei Wegen gelöst werden:

1. Eine erste und sicherlich radikale Lösung bestünde darin, die Lehrerbildung am Standort Göttingen aufzuheben und die vorhandene Kapazität an Stellen und Personal sowohl in den Fachwissenschaften als auch in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung an andere Hochschule zu verlagern.
2. Die zweite, zweifelsfrei stärker herausfordernde Strategie bestünde darin, durch umfassende Reformmaßnahmen Forschung und Lehre in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung auf das Qualitätsniveau zu heben, das für die Ausbildung der Lehrer an Gymnasien notwendig ist und auch dem Standard der wissenschaftlichen Arbeit der Universität Göttingen entspricht.

Die Gutachtergruppe hat beide Lösungswege eingehend beraten; sie plädiert einstimmig dafür, die zweite Strategie zu wählen, sofern bestimmte Randbedingungen gegeben sind bzw. durch gemeinsame Anstrengungen aller Beteiligten hergestellt werden können. Diese Strategie kann nur empfohlen werden, wenn rasch und nachhaltig ein Set von Maßnahmen erarbeitet wird, das dem Umfang der Aufgabe und der Dringlichkeit des Reformbedarfs angemessen ist. Darüber hinaus muss sichtbar werden, dass die Reformanstrengungen von allen beteiligten Akteuren - von der Hochschulleitung über die Fakultäten und Fächer, bis hin zu den einzelnen Instituten und Forschungseinheiten - in einen konsistenten Arbeits- und Zeitplan umgesetzt werden.

Als ersten Schritt auf dem Weg zur Erneuerung halten es die Gutachterinnen und Gutachter für erforderlich, dass zwischen dem Land und der Universität eine Zielvereinbarung vertraglich fixiert bzw. modifiziert wird, die zumindest die folgenden Eckpunkte umfassen sollte:

- ☞ Entwicklung eindeutiger Zielvorgaben und Leistungsanreize für die Forschung in allen thematisch einschlägigen Bereichen der Universität, eventuell gekoppelt an die Zuweisung bzw. Wiederzuweisung von Stellen, auch von Stellen in den Fachwissenschaften.
- ☞ Festschreiben von Rahmendaten zum Ausbau der fachdidaktischen Infrastruktur, orientiert am Standard forschungsfähiger Einheiten und mit einem eindeutigen, auf maximal fünf Jahre befristeten Zeithorizont, ggf. zunächst von einer Schwerpunktbildung ausgehend (etwa

Didaktik der Naturwissenschaften, Didaktik der Geschichte, Didaktik der Anglistik und Wirtschaftspädagogik), dann mit umfassendem Ausbau.

- ☞ Denomination der nächsten frei werdenden Professur (nicht unter C3) in den Erziehungswissenschaften, die explizit für Schulforschung ausgeschrieben werden und sich somit in ihren Forschungsthemen ausdrücklich berufswissenschaftlichen Themen verpflichtet fühlen sollte.
- ☞ Aufbau einer Koordinationseinrichtung („Didaktisches Zentrum“), die nicht nur über personelle und sachliche Ressourcen verfügt, sondern in Lehre und Forschung auch tatsächlich Gestaltungskompetenz besitzt.
- ☞ Entwicklung einer langfristigen Strategie zur Nachwuchsförderung, die sowohl die im Lande vorhandenen als auch externe Möglichkeiten der Kooperation und Betreuung einbezieht.
- ☞ Mittelfristig, spätestens aber nach fünf Jahren, sollten die Maßnahmen der Universität Göttingen einer weiteren Begutachtung unterzogen werden, um den Erfolg zu überprüfen.

Göttingen ist ohne Zweifel nicht nur die renommierteste Universität des Landes Niedersachsen, sie gehört auch zu den Universitäten, die den hohen Standard der deutschen Hochschulausbildung und -forschung begründet haben und aktuell in weiten Bereichen dokumentieren. Die Universität sollte zeigen, dass auch in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer diese hohen wissenschaftlichen Ansprüche einzulösen sind und damit zugleich anerkennen, dass Bildungssystem und Lehrerberuf ohne ein Fundament in genuiner wissenschaftlicher Forschung nicht gestaltet, geschweige denn verbessert werden können.<sup>3</sup>

### 3.6.2 Empfehlung zum Promotionsstudiengang in Oldenburg

Das mit Mitteln des Landes Niedersachsen in Oldenburg eingerichtete Promotionsprogramm mit zugehörigem Promotionsstudiengang zählt zu den begrüßenswerten und in mehrfacher Hinsicht sinnvollen Aktivitäten innerhalb der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Die Gutachter sehen hierin einen für alle berufswissenschaftlichen Disziplinen bedeutsamen Versuch, nicht allein die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu stärken, sondern zugleich die Theoriearbeit voranzutreiben, klarer aufeinander abzustimmen und in den Qualitätskriterien dem internationalen Standard anzupassen. Die Empfehlungen zielen insofern darauf

---

<sup>3</sup> Die Universität hat in der Zwischenzeit den Entwurf eines Konzepts zur „Umstrukturierung der Lehrerbildung in Forschung und Lehre an der Universität Göttingen“ (Feb. 2002) vorgelegt, das derzeit am Standort weiter ausgearbeitet und in den Details beraten wird.

ab, das Modellvorhaben soweit zu befördern, dass es den intellektuellen Dimensionen seiner Arbeit und dem eigenen Anspruch gerecht wird.

Vor diesem Hintergrund plädieren die Gutachterinnen und Gutachter für eine Öffnung des in seinen gegenwärtigen theoretischen Grundlagen vergleichsweise „engen“ Konzepts der Didaktischen Rekonstruktion. Um eine möglichst breite Nachwuchsförderung innerhalb der Fachdidaktiken zu realisieren, sollten weitere Bereiche der interdisziplinären Forschung intensiver als bisher einbezogen werden. Eine solche Öffnung erscheint zum Beispiel für kognitionspsychologische Fragestellungen sowie für pädagogisch oder allgemeindidaktisch motivierte Probleme oder Forschungsbereiche sinnvoll. Durch die vermehrte Berücksichtigung internationaler Forschung könnten zusätzliche produktive Anschlussmöglichkeiten geschaffen und neue Forschungsfelder erschlossen werden. Das Ziel der Maßnahmen sollte es sein, den momentan dominierenden geisteswissenschaftlich orientierten Ansatz theoretisch und methodisch zu erweitern, die Vielfalt der berufswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereiche in den Blick zu nehmen und das zu Grunde liegende Modell von Unterricht zu elaborieren. So könnte beispielsweise die gelegentlich postulierte Interdependenz zwischen fachspezifischen Schülervorstellungen, der Sachstruktur des Unterrichts und ihrer Elementarisierung sowie der didaktischen Strukturierung von Unterricht präziser gemessen werden; die Interdependenz selbst könnte in erweiterter Form zum Gegenstand der kritischen Reflexion werden.

Die Gutachtergruppe schlägt daher vor, auf der Basis des bereits existierenden Promotionsprogramms die Theoriearbeit in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung zu intensivieren und im Programm das umfassende Angebot der auf Unterricht bezogenen fachdidaktischen, psychologischen und empirisch-pädagogischen Forschung zielgerichtet zu nutzen. Thematisch liegt es dabei nahe, die gesamte Palette der Probleme fachdidaktischer und unterrichtsbezogener Forschung einzubeziehen und diese zugleich in den Modulen des Studiengangs aufzugreifen. Hierbei handelt es sich z.B. um Methoden empirisch-pädagogischer Forschung, die Möglichkeiten qualitativer Forschung, Theoriekonzepte, die mit dem Rahmenkonzept „Didaktische Rekonstruktion“ vergleichbar sind oder konkurrieren, Konzepte für das Lehrerhandeln und den Lehr-/Lernerfolg, die Typisierung kognitiver Leistungen und ihre Konsequenzen für das Lehrerhandeln, Möglichkeiten der Diagnose und Therapie von Lernschwierigkeiten oder Basismodelle unterrichtlichen Lernens als Grundlage der Unterrichtsorganisation.

Die wissenschaftliche Qualität und Ausstrahlung des Programms könnte nach Ansicht der Gutachter zudem noch gewinnen, wenn es gelingt, Experten aus dem In- und Ausland in den jeweiligen Forschungskontext einzubeziehen und diese zugleich für Veranstaltungen innerhalb des

---

Studiengangs zu gewinnen. Für die Durchführung des Programms sollten zusätzlich Drittmittel eingeworben werden, um die Kompetenz im Wettbewerb um knappe Forschungsressourcen klar herauszustellen. Darüber hinaus wird empfohlen, die Programmentwicklung von einem Rat auswärtiger, bundesdeutscher und internationaler Expertinnen und Experten begleiten zu lassen, der vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur bzw. von der Hochschule selbst berufen werden kann.

Auf Seiten des wissenschaftlichen Nachwuchses ist das Promotionsprogramm bzw. der Promotionsstudiengang zum Teil bereits international orientiert, eine Reihe von Studienplätzen konnte an qualifizierte Bewerber/innen aus dem Ausland vergeben werden. Die Gutachter unterstützen diese Entwicklung nachdrücklich und regen an, den Studiengang den jeweiligen Kapazitäten entsprechend auch zukünftig offensiv anzubieten und für nicht-niedersächsische Bewerber offen zu halten.

## **4 Ergebnis und abschließende Empfehlungen**

Als Ergebnis der Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung können die Gutachterinnen und Gutachter nur einen ambivalenten Befund mitteilen. Die Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen bewegen sich mit ihren Forschungsleistungen eher auf den mittleren Werten einer Leistungsskala, es gibt durchaus Spitzenleistungen, selbst international herausragende Kompetenz, aber in der Einzelausprägung ist die Skala zur negativen Seite stärker besetzt als zur positiven.

Dieses Gesamtergebnis soll im Folgenden unter mehreren Gesichtspunkten erläutert werden: Angesichts der Neuartigkeit einer Forschungsevaluation für die Berufswissenschaften der Lehrerbildung zunächst im Blick auf die Kriterien der Evaluation (4.1), dann in einer Spezifikation des Ergebnisses nach Standorten (4.2) und evaluierten Fächern (4.3). Im Anschluss wird nochmals die Forschung in ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung thematisiert (4.4), und abschließend werden Maßnahmen benannt, die geeignet erscheinen, die analysierten Defizite in den Berufswissenschaften zu beheben und eine dauerhafte Qualitätssicherung innerhalb der Forschung zu erreichen (4.5).

### **4.1 Bewertung der Evaluation und ihrer Kriterien**

Im Rückblick auf das Verfahren und seine Ergebnisse erwies sich die konkrete Arbeit, die Zusammensetzung der Gutachtergruppe und die Arbeitsweise im Vorfeld und während der Begehungen als ausgesprochen produktiv. Die Kooperation mit den Hochschulen war insgesamt sehr gut, die Aufnahme der Gutachterinnen und Gutachter freundlich und die Auskunftsbereitschaft der Hochschulleitungen sowie der zahlreichen Fachvertreterinnen und Fachvertreter groß.

Als ein Problempunkt im Verfahren hat sich die geringe Standardisierung der Selbstberichte erwiesen, die im Vergleich mit den Formen der Berichtslegung in anderen Ländern nicht nur heterogen, sondern teils auch lückenhaft waren, etwa bei der Angabe der Publikationen nach Kategorien der Veröffentlichungsorte oder in der Dokumentation der Drittmittelwerbungen. Anders als z.B. in den Niederlanden stehen in Deutschland ebenso wenig Vergleichsdaten für das ganze Land zur Verfügung wie Ergebnisse aus früheren Erhebungen in allen beteiligten Fächern. Die Gutachtergruppe empfiehlt daher, die Selbstbeobachtung der Fächer und Hochschulen innerhalb Niedersachsens in einem festgelegten Turnus und mit einem größeren Maß an Standardisierung zu verstetigen; sie ermutigt darüber hinaus andere Bundesländer, vergleichbare Evaluationsverfahren durchzuführen.

Hingegen hat sich der verwendete Begriff einer methodisch und theoretisch reflektierten, an den heute national und international gültigen wissenschaftlichen Standards ausgerichteten Forschung bei der Einschätzung der dokumentierten Forschungsleistungen und in den Gesprächen vor Ort bewährt, er war standort- und fachübergreifend handhabbar. Dies gilt in gleicher Weise für die darüber hinausreichenden Qualitätskriterien – etwa des Verhältnisses der Forschung zum Handlungsfeld oder die Anschlussfähigkeit an das Akteurwissen.

Gleichwohl hat die Evaluation einen Hinweis auf eine - sowohl an den Standorten als auch systematisch im Feld - bestehende Konkurrenz zweier Forschungsparadigmata gegeben, die in der Bewertung zu berücksichtigen waren. Die Gutachterinnen und Gutachter haben diese Forschungsparadigmata als empirisches Forschungsmodell auf der einen Seite, als hermeneutisches Modell auf der anderen Seite codiert. Während im ersten Modell, ausgehend von einem vornehmlich psychologisch begründeten Standard der internationalen Lehr- und Lernforschung, die Untersuchung von Voraussetzungen, Prozessmustern und Wirkungen von Lehren und Lernen im Vordergrund steht, arbeitet das hermeneutische Modell anders. Hier spielen zwar auch Lehr- und Lernprozesse eine Rolle, im Zentrum der Überlegungen stehen jedoch Fragen der Transformation von Wissen und gesellschaftlich existenten Themen in Lehrgegenstände und -prozesse. Ein solcher Ansatz verbindet sich dann vor allem mit der Frage nach der Bedeutsamkeit und Lehrbarkeit sowie mit klassischen ideologiekritischen Fragen, z.B. nach der Legitimität der Themen. Die genannten Modelle können aus diesem Grunde auch nicht fachspezifisch zugeordnet werden, etwa nach dem Schema empirisch = naturwissenschaftlich, hermeneutisch = kultur- und geisteswissenschaftlich. Schon die (in herausragenden Einzelfällen) in den Methoden und Techniken stark an die empirische Sozialforschung angenäherte historische Bildungsforschung in Niedersachsen spricht gegen den Versuch, die Opposition in dieser Weise zu fixieren.

Die Präsenz dieser konkurrierenden Modelle war für die Evaluation selbst aus mehreren Gründen produktiv: Sie hat – für die empirische Forschung – gezeigt, dass im betrachteten Forschungsfeld an den niedersächsischen Hochschulen angesichts der Dominanz der Psychologie relativ wenig bildungssoziologische Forschung betrieben wird, Lehr-/Lernprozesse kaum im Kontext politik- und machttheoretischer Fragen oder institutionenbezogen behandelt werden, und auch Bildungsökonomie keine in Niedersachsen stark vertretene Forschungsrichtung darstellt.

Im Blick auf die hermeneutischen Methoden stellte sich heraus, dass unter dem Mantel der „qualitativen“ Forschung zugleich alte Erwartungen an Handlungsforschung, praxisbezogene Forschung und Praxisbegleitung weiterleben; Erwartungen an Methoden und Verfahren also, die in ihrem Forschungsstatus nicht unproblematisch sind. Schließlich ist offenkundig, dass bei die-

ser Ausrichtung die grundlagenorientierte Arbeit, etwa erziehungs- und bildungsphilosophischer Art, kaum mehr ausreichend an Aufmerksamkeit gewinnen kann, womit ebenfalls ein entscheidendes Desiderat markiert ist.

## 4.2 Ergebnisse nach Standorten

Nach den detaillierten Ausführungen zu den Forschungsleistungen der einzelnen Disziplinen wird hier der Versuch unternommen, abschließend eine übergreifende Bewertung durch eine Gruppierung der Standorte zum Ausdruck zu bringen. Die Gruppierung der Standorte soll eine Interpretation des Evaluationsergebnisses in Kurzform dokumentieren und auch den relativen Platz des jeweiligen Standortes in Niedersachsen verdeutlichen.

Die Gutachterinnen und Gutachter legen Wert darauf, dass mit der versuchten Gruppenbildung kein Ranking im strikten Sinne vorgelegt wird. Es soll auch nicht der Eindruck erweckt werden, als seien die Abstände innerhalb und zwischen den Gruppen vergleichend mathematisch interpretierbar, etwa als Äquidistanz und Äquivalenz. Die Zuordnung zu den Gruppen geschieht nach mehreren Kriterien: nach dem Leistungsspektrum der Forschungseinheiten, wie es sich mit Hilfe von Standardindikatoren (z.B. Drittmittel, Publikationen, Reputation, Nachwuchsbildung) erheben lässt; nach der Anzahl von Forschungseinheiten eines Standortes bzw. von Arbeitsgruppen mit herausragenden Leistungen sowohl im niedersächsischen Vergleich als auch national und international; nach den lokalen Rahmenbedingungen und schließlich auch nach dem Entwicklungspotenzial der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung am jeweiligen Standort. Für den letzten Punkt sind auch die Strukturen innerhalb der Fächer und das Engagement der Hochschulleitung von Bedeutung.

Die Zuordnung geschieht somit wesentlich nach dem Gesamteindruck der einzelnen Hochschule, nicht primär fachspezifisch, also auch nicht konsistent über alle Fächer und Kriterien im Einzelnen hinweg. Gleichwohl lassen sich nach Auffassung der Gutachtergruppe die folgenden drei Gruppen für die Forschungsleistung und das Forschungspotenzial in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Niedersachsen unterscheiden:

1. Standorte, die mit ihren Forschungsleistungen innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen und auf Grund der Unterstützung, die die Lehrerbildung in den einzelnen Universitäten erfährt, gute Anknüpfungspunkte für eine weitergehende Profilbildung des berufswissenschaftlichen Feldes bieten.

2. Standorte mit deutlichem Entwicklungspotenzial, jedoch zugleich mit zum Teil erheblichen Problemen in Bezug auf die Forschung und deren Rahmenbedingungen an den einzelnen Hochschulen, so dass sich die Forschung nur bei angemessener und standortspezifischer Unterstützung entsprechend entfalten kann.
3. Standorte, die den Anforderungen an eine theorie- und methodenbewusste Forschung in den Berufswissenschaften und an eine zukunftsgerichtete und entwicklungsfähige Lehrerbildung und -ausbildung derzeit aus unterschiedlichen Gründen nicht genügen.

### **Gruppe 1**

Zur Gruppe 1 werden – alphabetisch geordnet - die Hochschulen in Braunschweig, Oldenburg und Osnabrück gerechnet. Es entspricht dem heterogenen Gefüge der evaluierten Fächer, dass auch in dieser Gruppe für einzelne Fächer und Forschungseinheiten zum Teil sehr geringe Forschungsleistungen zu verzeichnen waren.

#### ***Braunschweig***

An der Technischen Universität Braunschweig ist das Engagement für die Lehrerbildung und innerhalb der berufswissenschaftlichen Fächer an vielen Stellen ersichtlich. Von der Hochschulleitung bis in die einzelnen Forschungseinheiten hinein existiert ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von qualitativ hochwertiger Forschung. Die spezifischen Forschungsprobleme des Feldes werden gesehen, auch im zentralen Feld der Erziehungswissenschaft werden die Herausforderungen von Bildungssystem, Lehrberuf und Lehr-/Lernprozessen angenommen und zum Teil produktiv gewendet. Gleichzeitig versucht die Universität Braunschweig, ihre Ausrichtung als Technische Universität auch in der Akzentuierung der Forschung innerhalb der Lehrerbildung zur Geltung zu bringen. Die Chance zu einer Umsetzung dieses Programms ist zugleich mit den anstehenden Neubesetzungen ergriffen worden, sie kann bei den weiteren Berufungen noch zielgerichteter genutzt werden; ein Plan zur Entwicklung der Hochschule existiert.

#### ***Oldenburg***

Die Universität Oldenburg ist immer noch stark von dem Reformgeist geprägt, mit dem sie einst angetreten war und im Modellversuch der Einphasigen Lehrerausbildung ihr eigenes Zeichen setzen wollte. In der berufswissenschaftlichen Forschung zeigt sich die Fortdauer dieses Reformgeistes zunächst darin, dass berufswissenschaftliche Fragestellungen als Fokus der Forschung eindeutig akzeptiert werden, dass die Universität deutliche Akzente bei der Forschung in der

Lehrerbildung setzt und mit einigen der Instrumente, u.a. mit dem vom Land geförderten Promotionsprogramm, auch über institutionelle Möglichkeiten verfügt, die für ganz Niedersachsen und darüber hinaus zum Vorbild werden könnten. Zu den Besonderheiten des Standorts gehört aber auch, dass dieses Potenzial in theoretischer und methodischer Hinsicht noch nicht so ausgeschöpft wird, wie man es angesichts der guten Voraussetzungen erwarten muss. Es hat den Anschein, dass die im Grundsatz produktive Fortwirkung des alten Reformgeistes sich gelegentlich als Hindernis zu einer strikteren Theoretisierung der Forschung erweist.

### *Osnabrück*

Die Berufswissenschaften der Lehrerbildung in Osnabrück sind gekennzeichnet durch eine in weiten Teilen gut funktionierende Kommunikation und ein deutliches Bewusstsein für die Notwendigkeit einer theorieorientierten, an hohen Maßstäben zu messenden Forschung. Dieses Bewusstsein dokumentiert sich jedoch nicht immer und in allen Bereichen durch gute und sehr gute Forschungsleistungen. Im Ergebnis zeigt sich eine spannungsreiche Gleichzeitigkeit von exzellenter Forschung auf der einen Seite, - diese vor allem, aber nicht ausschließlich, mit eindeutigen Spitzenleistungen in den Fachdidaktiken -, und durchaus problematischer Arbeit in anderen Feldern, z.B. in dem wichtigen Bereich der Erziehungswissenschaft. Die Hochschule sollte das vorhandene Potenzial gezielt nutzen und versuchen, auf allen Feldern das hohe Niveau zu erreichen, das sie in einigen Arbeitsbereichen schon jetzt besitzt.

### **Gruppe 2**

Der Gruppe 2 werden die Universitäten Hildesheim, Lüneburg und Hannover zugerechnet.

### *Hildesheim*

An der Universität Hildesheim<sup>4</sup> zeigen sich alle Ausprägungen zwischen Leistungsstärke und -schwäche, die man mit einem relativ kleinen und überschaubaren Standort verbinden kann: Hohe Sichtbarkeit der wechselseitigen Leistungen und ein großes Engagement der Akteure verbindet sich hier, vor dem Hintergrund einer noch lebendigen PH-Tradition, zu einem Gesamtbild der Anstrengungen in der Forschung, das nicht nur im Durchschnitt akzeptabel und in der Per-

---

<sup>4</sup> Zu den Entwicklungsperspektiven des Verhältnisses der Standorte Hannover und Hildesheim wird im Bericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission („Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen“, Hannover 2002) Stellung genommen.

spektive ermutigend, sondern auch in der Verbindung zu Ausbildungserwartungen gut ist. Die Schwächen eines solchen kleinen Standorts sind zugleich unverkennbar, denn es fehlt in der Regel die Attraktivität für die Spitzenforscher, an einen solchen Standort zu gehen bzw. dort langfristig zu bleiben. In Hildesheim gibt es insofern keine Leitfiguren oder eine Leittheorie, die neben dem Engagement auch Exzellenzkriterien deutlich zur Geltung bringen und dauerhaft in allen Bereichen der berufswissenschaftlichen Forschung zu verankern vermag. Das CeBU könnte dafür den Rahmen abgeben, gegenwärtig wird es noch zu sehr unter organisatorischen und Infrastrukturgesichtspunkten diskutiert, als dass schon theorie- und forschungsbezogene Aspekte im Mittelpunkt stünden.

### ***Lüneburg***

Die Standortgröße und die damit personell und sachlich begrenzten Möglichkeiten charakterisieren auch die Situation an der Universität Lüneburg. Nach den baulichen Voraussetzungen vielleicht sogar noch besser als Campus-Universität ausgestattet, verfügt die Hochschule allerdings über eine derart schmale sachliche und personelle Ausstattung, dass die dennoch in einzelnen Feldern erbrachten Forschungsleistungen umso erstaunlicher sind. Die Universität hat nicht einmal diese bereichsspezifisch exzellenten Leistungen angemessen fördern können, gleichwohl aktuelle Planungen vorgelegt und bereits in einigen Teilen auch realisiert, die für die Zukunft vielversprechend sind. Neben dem anerkannten Stellenwert der Forschung in der Lehrerbildung werden in Lüneburg, anderen ehemaligen PH-Standorten in Niedersachsen vergleichbar, auch die Erwartungen des Praxisfeldes gleichrangig berücksichtigt, gestützt auf einen inneruniversitären Konsens über die Bedeutsamkeit der Lehrerbildung und ihre Erforschung für den Standort insgesamt. Für die Zukunft sollte allerdings neben der allgemeinen Standardangleichung auf dem partiell erreichten hohen Niveau auch dafür gesorgt werden, dass die besonderen, Lehrerbildenden Spezialitäten in Lüneburg auch die fachwissenschaftliche Fundierung finden, die sie benötigen.

### ***Hannover***

Die Universität Hannover ist mit ihrer Lehrerbildung und der berufswissenschaftlichen Forschung innerhalb dieser Gruppe der niedersächsischen Hochschulen sicherlich der schwächste Standort. Auf der Ebene des Fachbereichs existiert kein konsistentes Programm zur Entwicklung von Lehre und Forschung, nur bei einigen Akteuren ist ein Bewusstsein für die notwendige Qualität, die von der Forschung in den Berufswissenschaften erwartet werden muss, vorhanden. Gute bis

überdurchschnittliche Leistungen bei einzelnen Forschungseinheiten und Personen gehen mit insgesamt eher mittelmäßigen, nicht selten sogar schlechten Ergebnissen in der Forschung parallel, die selbst dort vorkommen, wo die Hochschule ein Monopol bei Angeboten in Niedersachsen besitzt bzw. teilexklusiver Standort ist. Bisher ist noch nicht erkennbar, dass sich in der Hochschule eine Dynamik entwickelt, die den personellen und sachlichen Voraussetzungen am Standort entspricht und die nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Effizienz auch einzufordern ist (vgl. auch die Fußnote auf S. 120).

### **Gruppe 3**

In die Gruppe 3 fallen die aus sehr unterschiedlichen Gründen als problematisch zu kennzeichnenden Standorte, die Universität Göttingen und die Hochschule Vechta.

#### ***Göttingen***

Die Zuordnung der Universität Göttingen und der Hochschule Vechta (vgl. die entsprechenden Ausführungen weiter unten) in die Gruppe problematischer Standorte verdeutlicht ohne Zweifel, dass es sehr unterschiedliche Problemdiagnosen und resultierende Gründe gibt, aus denen heraus die Gutachtergruppe eine solche Standortcharakteristik explizit macht. Göttingen, eine der klassischen deutschen Universitäten, auch im internationalen Rang in vielen Feldern anerkannt, zählt zu dieser Gruppe, weil sowohl die institutionelle Sicherung und die universitätsinternen Qualitätskriterien als auch die konkreten Ergebnisse der Arbeit - auch hier von wenigen positiven Ausnahmen abgesehen - in keiner Weise dem zu fordernden Standard der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung entsprechen. Dieser Standard folgt ebenfalls nicht den Qualitätsmaßstäben, die in Göttingen ansonsten für die Arbeit einzelner Disziplinen oder ganzer Fakultäten aus guten Gründen angelegt werden. Fragen der Lehrerbildung und ihrer Forschung sind innerhalb der Hierarchie von Aufgaben in der Universität niedrig platziert, die mit der Integration der Pädagogischen Hochschule verbundenen Chancen der Entwicklung starker Forschergruppen wurden nicht wahrgenommen, das Stellenkontingent dabei primär als Streichmasse in Kürzungen zweckentfremdet, ein überzeugendes Konzept zur Entwicklung des Bereichs bis heute nicht vorgelegt. Selbst im engeren Kernbereich der Lehrerbildung, in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken, fehlt entweder die intensive Auseinandersetzung mit und das kontinuierliche Engagement in der berufswissenschaftlichen Forschung oder schlicht das Personal, das diese Forschung tragen könnte. Diese Situation ist umso problematischer, als Göttingen für Niedersachsen der zentrale Standort gymnasialer Lehrerbildung ist, die Qualität der Arbeit in

den höheren Schulen aber nachweisbar von der theoretischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenz der Lehrer abhängig ist. Eine nicht zielgerichtete oder nicht vorhandene Forschung im Fach führt somit zu einer auf ungenügender wissenschaftlicher Basis ruhenden Ausbildung und entsprechend, in einem folgenreichen Zirkel, zu schlechten Leistungen in der Schule, mit denen sich dann wiederum die Universitäten auseinander zu setzen haben.

Die Schlussfolgerung kann nur sein, dass am Standort sowohl personell wie finanziell, in der Widmung von Stellen, in der Durchsetzung eindeutiger und an wissenschaftlichen Standards orientierter Qualitätskriterien sowie bei der Schaffung einer aufgabenbezogenen Forschungsinfrastruktur erhebliche Anstrengungen unternommen werden müssen, um die Forschung in der Lehrerbildung auf ein Niveau zu heben, das allein dem Standort und der zu bearbeitenden Aufgabe angemessen sein kann. Berücksichtigt man gleichzeitig, dass auch die Lehre in diesem Bereich nicht sehr positiv bewertet worden ist, dann muss man sagen, dass die Universität im Ganzen, die Fakultäten und die beteiligten Disziplinen in diesem Feld eine ihrer zentralen Aufgaben für die Zukunft sehen müssen.

### ***Vechta***

Die Zuordnung der Hochschule Vechta in diese Problemgruppe hat ganz andere Gründe, sie geht auf andere Phänomene und Beobachtungen zurück, und sie führt nicht zur Entwicklung einer Perspektive der Änderung und Verbesserung des Standorts. Ungeachtet der schwierigen Rahmenbedingungen, die man sicherlich für die Gründung und die Aufgabenzuschreibung der Hochschule in Rechnung stellen muss, kann für die Forschungsleistungen in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung kein positives Urteil gefunden werden. In den einzelnen Bereichen und Disziplinen, mit denen sich die Evaluation beschäftigt hat, findet sich allenfalls Mittelmaß in der Arbeit, gekennzeichnet durch fehlendes Forschungsbewusstsein und weitgreifende Defizite sowohl in den Theorie- als auch in den Methodenbezügen. Insgesamt werden die Erwartungen, die man mit guten Gründen an einen modernen Hochschulstandort und seine Leistungen heute haben muss, nicht hinreichend erfüllt.

Die Hochschule Vechta ist insgesamt keine Institution, die man als Standort für eine Hochschule aktuell akzeptieren kann. Diese Diagnose ist umso problematischer, als sich in den Gesprächen in der Hochschule und in den konzeptbezogenen Beschlüssen, die während der Begehung vorgestellt wurden, auch keine Perspektive abzeichnete, die aus der schlechten Situation herausführt. Die auch den Fachkollegen und der Hochschulleitung nicht fremden Defizitdiagnosen

werden – bei der Ursachenerklärung – externalisiert, selbst die Hochschulleitung agiert aus der Perspektive der Forschung in den Berufswissenschaften partikularistisch und konzeptlos, in einem schlechten Sinne politisch bis klientelpolitisch. Die Gutachtergruppe stellt deshalb die Frage, ob der Standort auf Dauer innerhalb der niedersächsischen Hochschullandschaft noch akzeptabel ist.

### **4.3 Fachbezogene Ergebnisse**

In Kapitel drei wurden die fachspezifischen Ergebnisse schon ausführlich berichtet. An dieser Stelle wird deshalb nur noch einmal auf die weite Spreizung der fachbezogenen Ergebnisse hingewiesen, die sich im Vergleich innerhalb der einzelnen Hochschulen und standortübergreifend ergeben haben.

In der Tendenz finden sich in den beteiligten Fächern mehr Mittelmaß als Spitzenleistungen, nicht tolerierbare Schwächen, oftmals Traditionalismus konservativer oder scheinbar progressiver Natur in den leitenden Forschungskonzepten, gelegentlich positive Überraschungen, auch diese in allen Fachgruppen. Negativ überrascht hat die große Varianz im Kernbereich der berufswissenschaftlichen Forschung, also in der Erziehungswissenschaft, in den Fachdidaktiken, auch in der Pädagogischen Psychologie. Hierin liegt ein Problem, das nicht nur die Forschung in diesen Disziplinen, sondern zugleich die Qualität der Ausbildung maßgeblich betrifft.

### **4.4 Forschung in ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung**

Die Gutachtergruppe hat mit Besorgnis zur Kenntnis genommen, dass die Qualität der Lehrerbildung in Niedersachsen nicht dem Standard entspricht, der angesichts der Bedeutung von Bildungssystem und Lehrerberuf notwendig ist. Dieser Befund ist nicht nur in der durchgeführten Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung evident, sondern spiegelt sich auch im entsprechenden Verfahren zur Evaluation der Lehre (ZEvA) und dem Bericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission. Die Gutachterinnen und Gutachter haben bei diesem Befund nicht übersehen, dass es ganz offenbar einen engen Zusammenhang gibt zwischen der Situation der Lehrerbildung insgesamt und der Qualität der Forschung bzw. der Aufmerksamkeit für theoretisch und methodisch gehaltvolle Arbeit an den Standorten und innerhalb der einzelnen Forschungseinheiten.

Dieser Zusammenhang ist in einer systematischen Weise jedoch nicht erst durch die parallele Evaluation und Begutachtung von Lehrerbildung und berufswissenschaftlicher Forschung in Niedersachsen zu konstatieren. Vielmehr haben die großen assessment-Studien der jüngeren Ver-

gangenheit (vor allem TIMMS) und die aktuellen Ergebnisse aus diesem Feld (vor allem PISA) - neben Befunden aus der weiteren schulbezogenen Bildungsforschung - mit großer Eindeutigkeit gezeigt, wie sehr die Qualität von Schule und Unterricht von der Kompetenz und Einsicht der beteiligten Akteure abhängt. Es sind nicht so sehr die Strukturmerkmale der Schule, gar die alten Systemoptionen, sondern die konkreten Formen der Arbeit in der Schule, ja im Klassenzimmer, die als systeminterne Erklärungen für Erfolg und Misserfolg von Schulen herangezogen werden müssen. Zur Einsicht in diesen Bedingungs Zusammenhang und zur Verbesserung der pädagogischen und unterrichtlichen Arbeit in den Schulen reicht es daher nicht mehr aus, den Traditionen des Lehrerstandes zu folgen oder die Ausbildung der hergebrachten Naturwüchsigkeit zu überlassen.

Aus dieser Erkenntnis leitet sich ein unmittelbarer Auftrag an die universitäre Lehrerbildung ab, weil Forschung als zentrales und für eine zukunftsgerichtete Lehrerbildung unabdingbares Element betrachtet werden muss. Forschung ist als Teil der Lehrerbildung schon deswegen dringend geboten, damit der kritische Blick auf die Traditionen des Feldes Innovation möglich macht; sie ist zugleich in konstruktiver Hinsicht erforderlich. Die Besonderheiten der schulischen Interaktion und Organisation, aber auch die Curricula bedürfen sowohl des distanzierenden Blicks als auch der kritischen Erprobung und Prüfung von Alternativen. Es ist in einer autonomen - und nur deshalb reformfähigen - Schule unentbehrlich, dass Lehrer dazu befähigt werden, ein solches Überprüfen selbst konstruktiv und kritisch zu verantworten. Für die schulinterne Erbringung mathematischer oder naturwissenschaftlicher Leistungen ist dieser enge Zusammenhang von Kompetenz der Profession und Qualität des Unterrichts ebenso eindeutig erweisen wie er sich als Ergebnis der PISA-Studien für weitere Aufgaben der Schule bestätigen wird. Die offenen Forschungsfragen liegen aber jenseits dieser allgemeinen Befunde auch im Feld der externen Bedingungen von Schulleistung und Schulerfolg auf der Hand. Der für Deutschland besonders enge, deshalb auch besonders problematische und für die Betroffenen folgenreiche Zusammenhang von Sozialstatus und Schulerfolg sowie von Ethnizität, Muttersprachlichkeit und Schulleistung ist jetzt zwar aufgewiesen, aber die Konsequenzen für die Arbeit in den Schulen sind noch kaum gezogen. Es bedarf erheblicher Anstrengungen in allen Fachdidaktiken, aber auch in der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik, um diesen Befund nicht nur zu konstatieren, sondern in neue Lehr- und Lernformen in der Lehrerbildung zu übersetzen und als offene Forschungsfrage zu analysieren.

Auch hier verbietet sich eine Strategie, die schlicht den bekannten Traditionen der Ausbildung folgt und professionelle Routinen nur bestätigt oder allein ideologisch aufstört; ebenso unange-

messen wäre eine Bildungspolitik, die mit Blick auf die sichtbar gewordene Bedeutung – und Problematik – der Lehrerausbildung eine Ausbildung jenseits der laufenden Forschung und der Vermittlung von Forschungskompetenz an die Lehrer propagierte. Die anstehenden Forschungs- und Qualifizierungsprozesse können sich auch nicht allein auf personenbezogene Kompetenzmerkmale oder auf Rahmenbedingungen der Organisation beziehen, sie müssen die Konstruktion von Curricula und die Debatte über Standards der schulischen Leistung mit einbeziehen.

Im Ergebnis erweisen sich die Aufgaben in ihrer Vernetzung und Komplexität als Bestätigung der Ausgangshypothese der Forschungsevaluation in Niedersachsen: die Berufswissenschaften der Lehrerbildung bilden intern einen Zusammenhang, der erst in seiner Interdependenz die Qualität von Bildungssystem und Lehrerberuf zu analysieren und zu verbessern erlaubt und damit extern sowohl eine distinkte Relation zu den weiteren Disziplinen der Lehrerbildung, vor allem also zu den Fachwissenschaften, als auch zu Bildungspraxis und -politik in Lehre und Forschung aufbauen kann.

#### **4.5 Übergreifende Empfehlungen**

Angesichts der Tatsache, dass es für ganz Niedersachsen, nahezu unterschiedslos an den meisten Standorten, kein organisatorisches Konzept der Qualitätssicherung, der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Einbindung von Forschung in die landesweite Entwicklungsarbeit des Bildungssystems gibt, sind energische Anstrengungen zur Verbesserung der Situation notwendig. Die Lehrerbildung hat ohne berufswissenschaftliche Forschung keine Zukunft. Die inzwischen weltweit verfügbaren Potentiale der schulbezogenen Forschung, sowohl im Blick auf Organisation und Profession als auch auf Lehr- und Lernprozesse und auf curriculare Entwicklungsarbeit, müssen auch für Niedersachsen deutlich stärker als bisher genutzt werden. Ohne kritische Prüfung der vorhandenen Arbeit und ohne neue Investitionen wird man diesen Ertrag allerdings nicht erreichen können.

Vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse aus der Forschungsevaluation konstatiert die Gutachtergruppe einen systematischen und dringenden Handlungsbedarf für die niedersächsische Bildungspolitik und die Lehrerbildung an den einzelnen Hochschulen. An dieser Stelle sollen nicht die standortspezifischen oder fachbezogenen Empfehlungen im Detail wiederholt werden. Gleichwohl erscheint es sinnvoll, die strategischen Ansatzpunkte noch einmal zusammenzufassen, die berücksichtigt werden müssen, damit die Lehrerbildung in Niedersachsen ein qualitativ hinreichendes, auch unter Forschungsgesichtspunkten in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung tragfähiges Fundament gewinnt. Das bedeutet im Einzelnen:

### (1) standortspezifisch

- ☞ Angesichts des mittel- und langfristig absehbaren Lehrerbedarfs kann das Land Niedersachsen die bisherigen Standorte nicht prinzipiell zur Disposition stellen; sie kann sie allerdings nur erhalten und ausbauen, wenn Ausbildung und Forschung am jeweiligen Standort auch den Kriterien entsprechen, die erst eine Investition in Personen und Organisationen rechtfertigen.
- ☞ Neben der Garantie des Mindeststandards ist eine Sicherung der Qualität der Forschung nur möglich, wenn die Standorte profilbildend tätig werden, und zwar aktuell in der Planung der Forschungsaktivitäten sowie in der Beteiligung an der nationalen und internationalen Forschung, z.B. durch Wettbewerb um Drittmittel, als auch mittel- und langfristig in der Definition der Forschungsschwerpunkte und der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses.
- ☞ Die gegebenen fachspezifischen Profile, z.B. für die Sonderpädagogik, bzw. die Kooperation mit den lokalen Fachkulturen, z.B. in Hannover oder Braunschweig, bieten gute Ansatzpunkte für Leistungssteigerungen im jeweiligen Feld, die Möglichkeiten werden bisher aber in aller Regel nur suboptimal genutzt.
- ☞ An den einzelnen Standorten sollten organisatorische Vorkehrungen für den Zusammenhang von Lehr- und Forschungsaufgaben in diesem Feld getroffen werden. „Didaktische Zentren“ werden zwar intensiv diskutiert, sie haben aber noch nicht die Gestalt gefunden, in der sie ihre Querschnittsaufgaben wirklich wahrnehmen können. Die Hochschulen müssten diese Zentren finanziell und personell deutlich besser ausstatten, die Kooperation mit der Schulpraxis verstetigen, die hochschulinterne Mitarbeit über Leistungsanreize attraktiv machen und die Leistung selbst wiederkehrend evaluieren.

### (2) fachspezifisch

- ☞ Die Erziehungswissenschaft an den niedersächsischen Hochschulen muss ihre Rolle als Berufswissenschaft der Lehrer wieder deutlicher ins Zentrum ihrer Arbeit rücken, in der Ausbildung ihrer Curricula dem Arbeitsfeld Rechnung tragen, u.a. durch ein Kerncurriculum Lehrerbildung, und in ihren Forschungsmethoden den Anschluss an den Standard suchen, der z.T. auch in Niedersachsen die Qualität der Forschung bestimmt.
- ☞ Die Pädagogische Psychologie hat für Schule und Lehrerberuf generell große Bedeutung, sie wird in Niedersachsen dieser Bedeutung jedoch nicht durchgängig gerecht. Die Qualität lie-

Be sich dadurch steigern, dass diese Disziplin ihre Stellung an der Grenze zwischen den Erziehungswissenschaften und der Psychologie verstärkt reflektiert und in den Forschungsstandards auch umzusetzen sucht; gemeinsame Berufungskommissionen und eine kooperative Evaluation der Forschungsleistungen sind das Minimum der Kooperation.

- ☞ Die übrigen Grundwissenschaften, vor allem die Wahlpflichtfächer, können ebenso wenig wie die Pädagogische Psychologie allein über die Referenz auf Bildungssystem und Lehrerberuf definiert werden. Es sollte aber künftig nicht möglich sein, im Kontext der Lehrerbildung zu arbeiten, ohne die Forschungsprobleme in diesem Feld anzuerkennen. Bei der Neu- bzw. Wiederbesetzung von Stellen im Bereich von Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie sollte deshalb mindestens je eine Stelle für Bildungssoziologie, Bildungspolitik und Erziehungsphilosophie an jedem niedersächsischen Standort vorgesehen werden.
- ☞ Die Fachdidaktiken sind trotz exzellenter Leistungen im Einzelnen insgesamt weder hinreichend institutionalisiert noch durchgängig als forschende Disziplinen anerkannt und ausgestattet. Neue Investitionen sind daher vor allem in diesem Feld notwendig; sie müssen in jedem Fall die Möglichkeiten der Nachwuchsförderung intensiv berücksichtigen.
- ☞ Die Fachdidaktiken innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedürfen angesichts der Komplexität des Feldes und der wachsenden Bedeutung der Lehrämter in diesem Bereich besonderer Aufmerksamkeit; das Hinzuziehen auswärtigen Sachverständes bei der Besetzung von Stellen ist hier besonders dringlich.

### **(3) wissenschaftspolitisch**

- ☞ Berufungspolitik sollte mehr als bisher als strategischer Hebel genutzt werden, und diese Strategie ist angesichts des Erneuerungsbedarfs im einschlägigen Forschungsfeld auch aussichtsreich. Zur Sicherung der Qualität wäre zu prüfen, inwieweit die Landesregierung dafür Sorge tragen kann, dass neben der persönlichen oder gutachterlichen Mitwirkung auswärtiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch fach- bzw. standortspezifische Kommissionen, die mehrheitlich extern besetzt sein sollten, den Erneuerungsbedarf vorantreiben; dies gilt vor allem für die Fachdidaktiken, standortspezifisch auch in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, sowie standortübergreifend für den Bereich Sonderpädagogik/Behindertenpädagogik.
- ☞ Leistungs- und Anreizsysteme bilden sowohl lokal als auch überregional den zweiten Hebel einer Politik, die an der Qualität von Forschung interessiert ist. Nach Ansicht der Gutachter-

gruppe nutzt die niedersächsische Landesregierung entsprechende Mechanismen noch nicht hinreichend, z.T. auch nur inkonsistent, indem z.B. Standorte geringer Leistungsfähigkeit, übergreifend oder fachspezifisch, bei Mittelzuweisungen in der jetzigen Praxis bevorzugt werden. Es wird daher empfohlen, die Zuweisung von Stellen – aller Kategorien – und von Haushaltsmitteln vom nachgewiesenen Fortschritt in der Forschung in den Berufswissenschaften abhängig zu machen sowie - in der Problemgruppe der Standorte und bei lokal gravierenden Schwächen – die Freigabe der Mittel und die Besetzung von Professuren mit der Vorlage und externen Begutachtung eindeutiger Entwicklungspläne zu verknüpfen. Forschungsmittel sollten schließlich nur befristet zugewiesen werden.

- ☞ Ungeachtet aller Leistungsanreize muss die niedersächsische Landesregierung sicherstellen, dass die Ausstattung der Forschungseinheiten und –standorte als forschungsfähige Infrastruktur gelten kann. Fachgebiete sollten deshalb an keinem Standort unter dem Niveau angemessen ausgestatteter Professuren vertreten sein, d.h. sie sollten neben der Professur selbst, nicht unter C3 bzw. W2, ein Stellenpotenzial umfassen, das neben Qualifikationsprozessen auch die Lehre im Fach kapazitär sichert und bei der Akquisition von Drittmitteln Wettbewerbsfähigkeit herstellt.
- ☞ Das Land sollte schließlich die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Feld nicht allein durch die Stellenausstattung und durch Leistungsanreize fördern, sondern das gute Exempel des Oldenburger Promotionsstudiengangs auf andere Standorte ausweiten, wenn entsprechende Kompetenz vorhanden und die wissenschaftliche Qualität gesichert ist.

Die Gutachterinnen und Gutachter sind sich bewusst, dass eine Umsetzung ihrer Empfehlungen in Teilen einschneidende Konsequenzen für die einzelnen Standorte hat und dass eine Abkehr von den alten Hierarchien der Fächer, Aufgaben und Ausbildungsgänge unbedingt voraus bzw. parallel gehen muss. Solche weitreichenden Konsequenzen sind aber notwendig, wenn die aktuell beliebte Rhetorik von der Bedeutung des Bildungsbereichs für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft nicht ins Leere gehen soll. Hohe Erwartungen an das Bildungssystem und den Lehrerberuf erfordern auch energischen Einsatz für die Steigerung ihrer Qualität. Gute Forschung als eine Grundvoraussetzung von Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung kann jedoch nicht ohne angemessene institutionelle Strukturen und gemeinsame Anstrengungen der relevanten Akteure, sowohl in den Hochschulen als auch im bildungspolitischen Bereich, erbracht werden.

## 5 Tabellen

### Anmerkung

Die unterschiedlichen institutionellen Strukturen der Lehrerbildung an den einzelnen Standorten spiegeln sich in Form und Inhalt der Daten in den Selbstberichten wider. Die folgenden Tabellen sollten daher eher illustrativ, jedoch nicht mit der Intention von Standortvergleichen auf breiter Ebene gelesen werden.

Die Hochschule Vechta bleibt in den Tabellen, soweit sie sich auf die Selbstberichte stützen, unberücksichtigt, da für den Berichtszeitraum keine entsprechenden Daten vorgelegt wurden. Einzelne, während der Begehung nachgereichte Daten wurden von der Gutachtergruppe bei der Bewertung der Forschungsleistungen des Standortes einbezogen.

Tab. 1: Wissenschaftliches Personal (Stellen insgesamt<sup>1</sup>)

	Lehrer bildende Fächer			
	C4	C3	WP <sup>2</sup>	Nachwuchs <sup>3</sup>
TU Braunschweig	11	12	23,5	13,5
Uni Göttingen	15	10	22,5	32,5
Uni Hannover	25	15	88 <sup>4</sup>	51,8
Uni Hildesheim	18	9	25,8	34,5
Uni Lüneburg	10	15	16	18,5
Uni Oldenburg	21	16,5	36	32,5
Uni Osnabrück	11	18	22	11

Quelle: Grunddaten aus den Selbstberichten der Hochschulen

1 Inkl. Stellen aus Drittmitteln und Sonderprogrammen.

2 Sonstiges Wissenschaftliches Personal (Prof. u. Hochschuldozenturen C2, A13 - A15).

3 Nachwuchsstellen (Oberass. C2, Ass. C1, Ila, Lektoren und LfBA).

4 zzgl. 5 weiterer NW-Stellen auf Werkvertragsbasis am Zentrum für Zeitgeschichte von Bildung und Wissenschaft.

Tab. 2: Drittmittel<sup>1</sup> und Professuren<sup>2</sup> nach Standort (1996 - 2000)

	Lehrer bildende Fächer	
	Drittmittel	Drittmittel / Prof. p.a. <sup>3</sup>
TU Braunschweig	2.893,0	17,5
Uni Göttingen	5.518,4	44,1
Uni Hannover	10.253,2	51,3
Uni Hildesheim	5.197,0	38,5
Uni Lüneburg	4.624,0	37,0
Uni Oldenburg	9.708,3	51,7
Uni Osnabrück	5.632,6	38,9

Quelle: Grunddaten aus den Selbstberichten der Hochschulen

1 Drittmittel in Tsd. DM.

2 Professuren (C4, C3).

3 Drittmittel in Tsd. DM je Hochschullehrer per anno.

Tab. 3: Studierende im Wintersemester 2000/2001

	HS <sup>1</sup>	Lehramt insgesamt <sup>2</sup>		HS <sup>3</sup>	1. FS Lehramt <sup>4</sup>	
	insgesamt	absolut	%	1. FS	absolut	%
TU Braunschweig	13.538	1.461	10,8	2.666	344	12,9
Uni Göttingen	22.347	1.675	7,5	3.485	290	8,3
Uni Hannover	26.318	4.017	15,3	4.522	726	16,1
Uni Hildesheim	3.618	1.256	34,7	922	375	40,7
Uni Lüneburg	6.710	1.451	21,6	1.232	412	33,4
Uni Oldenburg	10.849	3.608	33,3	2.203	795	36,1
Uni Osnabrück	9.816	2.300	23,4	2.236	512	22,9
HS Vechta	1.708	884	51,8	332	178	53,6

Quelle: Nds. Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Referat 16

1 Studierende je Hochschule insgesamt.

2 Lehramtsstudierende aller Lehramtsstudiengänge je Hochschule.

3 Studierende im 1. Fachsemester je Hochschule insgesamt.

4 Lehramtsstudierende im 1. Fachsemester je Hochschule.

Tab. 4: Absolventen nach Lehramt und Standort (1996 - 2000)

	Lehrer bildende Fächer						
	LG	LR	LGH	LGHR <sup>1</sup>	LS	LBS	Gesamt
TU Braunschweig	273	116	683	-	n.v.	n.v.	1.072
Uni Göttingen <sup>2</sup>	583	n.v.	583	n.v.	n.v.	628 <sup>3</sup>	1.794
Uni Hannover	674	464	686	-	577	k.A.	2.401
Uni Hildesheim	n.v.	k.A.	k.A.	-	n.v.	n.v.	?
Uni Lüneburg	n.v.	k.A.	146 <sup>4</sup>	n.v.	n.v.	k.A.	?
Uni Oldenburg	539	368	583	1	328	370	2.189
Uni Osnabrück <sup>5</sup>	620	335	529	-	n.v.	211	1.695

Quelle: Grunddaten aus den Selbstberichten der Hochschulen

1 Absolventen nach neuer PVO - Lehr I (1998).

2 Angegeben wurde nur der Zeitraum von 1997 - 2000.

3 Diplom Handelslehrer (1995 - 1999).

4 Angegeben wurde der Zeitraum 1996 - 1997

5 LGHR erst zum Wintersemester 1998/99 eingerichtet.

Tab. 5: Promotionen und Habilitationen<sup>1</sup> nach Standort (1996 - 2000)

	Lehrer bildende Fächer		
	Promotionen	P / Prof. <sup>2</sup>	Habilitationen
TU Braunschweig	14	0,4	2
Uni Göttingen	- <sup>3</sup>	-	- <sup>3</sup>
Uni Hannover	43	1,3	8
Uni Hildesheim <sup>4</sup>	50	1,9	19
Uni Lüneburg <sup>4</sup>	113 <sup>5</sup>	4,2	4
Uni Oldenburg	59	1,6	22
Uni Osnabrück	29 <sup>6</sup>	1,0	10

Quelle: Grunddaten aus den Selbstberichten der Hochschulen

1 Promotionen und Habilitationen mit Themen, welche die Lehrerausbildung und Schule (im weitesten Sinn) betreffen.

2 Promotionen je Professur (C4 u. C3) innerhalb des Untersuchungszeitraumes von 5 Jahren.

3 Angaben nur für die gesamte Philosophische Fakultät der Universität Göttingen.

4 Angegeben wurden nur die zum Erhebungszeitpunkt betreuten Dissertations- und Habilitationsprojekte.

5 Ca. 40% aller Promotionen wurden im Fach Sozialpädagogik abgelegt.

6 Die Hälfte der Promotionen wurde im Fach Allgemeine Pädagogik abgelegt.

## 6 Anhang

### 6.1 Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen

Die Wissenschaftliche Kommission ist beauftragt worden, eine Evaluation der Forschung an niedersächsischen Hochschulen durchzuführen und die Ergebnisse zu beraten. Diese Forschungsevaluation soll dazu dienen,

- die Hochschulen bei der Entwicklung eines eigenen, klar definierten Forschungsprofils und bei der Standortbestimmung im nationalen und internationalen Vergleich zu unterstützen und ihnen Kriterien für die eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung an die Hand zu geben,
- die Profilbildung der Hochschulen gezielter von Seiten des Landes durch Ausstattung, Berufungspolitik etc. zu fördern sowie
- zur Entwicklung von Kriterien für die qualitätsorientierte Mittelvergabe durch das Land im Rahmen der Einführung von Globalhaushalten für die Hochschule beizutragen.

Die Evaluation wird von einer Lenkungsgruppe geplant und koordiniert, der Vertreter der Landeshochschulkonferenz, der Wissenschaftlichen Kommission und des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen angehören. Einzelheiten zu den Zielsetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind dem Konzept „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen“ zu entnehmen.

Folgende Leitlinien gelten für alle Verfahren:

- Die Begutachtung beruht auf dem Prinzip des „informed peer-review“. Die jeweiligen Fachgutachter-Kommissionen werden von der Lenkungsgruppe eingesetzt.
- Die einzelnen Evaluationsverfahren werden von den Gutachtergruppen unabhängig und mit organisatorischer Unterstützung der Geschäftsstelle durchgeführt.
- Die Einschätzungen und Empfehlungen der Gutachter werden in Abschlussberichten niedergelegt. Die betroffenen Hochschulen erhalten die Möglichkeit, vor der Beratung der Berichte in der Wissenschaftlichen Kommission zu diesen Stellung zu nehmen.

- Die Ergebnisse der Evaluationen von Forschung (und Lehre)<sup>5</sup> werden der Wissenschaftlichen Kommission vorgelegt und dienen als Grundlage für die Strukturempfehlungen an das Land.

## 6.2 Allgemeine Kriterien der Forschungsevaluation - Grundzüge des Verfahrens

Die Forschungsevaluation in Niedersachsen legt Maßstäbe zu Grunde legen, die auch in anderen nationalen und internationalen Evaluationsverfahren angewandt werden. Die Kriterien, die generell in allen Verfahren berücksichtigt werden sollten, lassen sich in drei Bereiche untergliedern:

Qualität und Relevanz: Als Grundmaßstab für die Bewertung von Qualität und Relevanz gilt der Beitrag, den die Forschung zur Profilierung der jeweiligen Disziplin leistet, und zwar innerhalb der Hochschule, in der Region, innerhalb Deutschlands und schließlich international.

Folgende Aspekte sollen im Einzelnen Berücksichtigung finden:

- Innovativität der an einer Institution geleisteten Forschung (wissenschaftliche Leistungen im internationalen Vergleich, Reputation, Preise – auch von Mitarbeitern, neue Forschungsrichtungen)
- wissenschaftliche Ausstrahlung (Publikationen, Fachtagungen, regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch etc.)
- Interdisziplinarität der Forschung oder besonderer Stellenwert als Einzeldisziplin
- Kooperationen mit anderen Forschungseinrichtungen auf regionaler und nationaler Ebene
- Intensität und Qualität der internationalen Zusammenarbeit, z.B. durch Forschungsk Kooperationen, EU-Projekte, gemeinsame Veröffentlichungen, Gastwissenschaftler, gemeinsam betreute und gegenseitig anerkannte Promotionen, „Internationalisierung“ von Nachwuchsforschern im Rahmen von Hochschulpartnerschaften und Mobilitätsprogrammen
- Effektivität der Nachwuchsförderung (Graduiertenkollegs, strukturierte Promotionsstudiengänge, Forschergruppen und Sonderforschungsbereiche, Berufungschancen und Berufungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Lehrforschungen)

---

<sup>5</sup> Unabhängig von der Forschungsevaluation führt die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) Lehrevaluationen durch. Die Wissenschaftliche Kommission wird über die Ergebnisse unterrichtet und berücksichtigt sie bei ihren Strukturberatungen.

- Bedeutung von Kooperationen mit der Wirtschaft und des Transfers im Bereich der grundlagen-, anwendungs- und produktorientierten Forschung, z.B. durch gemeinsame Nutzung von Großgeräten, gemeinsame Projekte, Auftragsforschung, Patente, Produktentwicklung. In den Geistes- und Sozialwissenschaften können für diesen Punkt auch Beratungstätigkeiten, sowohl im Wirtschafts- als auch im öffentlichen Sektor, oder andere Service- bzw. Dienstleistungen charakteristisch sein.

Effektivität und Effizienz: Das Evaluationsverfahren soll auch die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Erfolg beantworten. Dabei ist zu berücksichtigen, ob mit den eingesetzten Mitteln die beabsichtigte Wirkung unter Wahrung des angestrebten Qualitätsstandards erreicht wird, und ob unter Umständen diese Wirkung auch mit einem geringeren Aufwand erreicht werden kann.

Strukturpolitische Aspekte: Als besonderer Gesichtspunkt einer Evaluation auf Landesebene sollte auch die strukturpolitische Bedeutung von Forschungseinrichtungen einbezogen werden.

### **6.3 Am Verfahren beteiligte Hochschulen**

Technische Universität Braunschweig

Georg-August-Universität Göttingen

Universität Hannover

Universität Hildesheim

Universität Lüneburg

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Universität Osnabrück

Hochschule Vechta





Redaktion

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen

- Geschäftsstelle -

Schiffgraben 19, 30159 Hannover

[www.wk.niedersachsen.de](http://www.wk.niedersachsen.de)

Hannover, März 2002