

## 2. Gliederung des geplanten Buches

*Pfau-Effinger, Birgit; Buschka, Sonja (Hrsg.) (2009) Ambivalenzen des Verhältnisses der Gesellschaft zu den Tieren (in Vorbereitung)*

Kapitel 1: Das Verhältnis von Gesellschaft und Tieren in der postindustriellen Gesellschaft (Pfau-Effinger/Buschka)

### Teil I. Das Verhältnis von Mensch und Tier als sozial konstruiertes Machtverhältnis

Kapitel 2: Die vergessenen „Anderen“ der Gesellschaft – zur (Nicht-)Anwesenheit der Mensch-Tier-Beziehung in der Soziologie (Gutjahr/Sebastian)

Kapitel 3: „Du hirnloser Affe!? Du blöder Hund!?“ Geist als sozial konstruierte Mensch-Tier-Differenz (Rouamba/Buschka)

Kapitel 4: Das Tierbild der Agrarökonomie. Eine Diskursanalyse zum Mensch-Tier-Verhältnis (Sauerberg/Wirtzbítza)

Kapitel 5: Die sozial konstruierte Differenz zwischen tötbaren und nicht tötbaren Tieren

Kapitel 6: Die Ambivalenz des Mensch-Tier-Verhältnisses (Gutjahr/Sebastian)

### Teil II. Die soziale Beziehung von Mensch und Haustier

Kapitel 7: Der Hund in der modernen Arbeitswelt – Kollege oder Werkzeug? (Gerstacker/Haß/Schulz/Wilkeneit)

Kapitel 8: Welchen kommunikativen Stellenwert haben Haustiere? Eine kommunikationssoziologische Betrachtung der Mensch-Tier-Beziehung (Badel)

Kapitel 9: Der Hund als Familienmitglied (Peinemann/Pooch-Kowalczyk)

Kapitel 10: Geschlecht als Prädiktor für Einstellungsunterschiede gegenüber eigenen Haustieren (Töpfer/Beeger-Naroska/Bandisch/Donner)

Kapitel 11: „Die soziale Konstruktion des Erziehungsverhältnisses in Bezug auf Kinder und Hunde im Vergleich“ (Westensee)

### Teil III. Konsequenzen für das Mensch-Tier-Verhältnis

Kapitel 12: Tiere sind Lebewesen mit Geist. Und jetzt? Konsequenzen für unseren Umgang mit Tieren (Buschka/Rouamba)

Kapitel 13: Soziale Bewegungen zur Gleichstellung von Tieren (Gutjahr/Sebastian)

In: Huber, L. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen*, 10. Bielefeld 2009, UVW, Univ.-Verl. Weblar, S.99-113.

## Forschendes Lernen und Wissenschaftsbetrieb. Zur Erfahrung mit einem soziologischen Lehrforschungsprojekt

Stefan Kühl

### 1. Einleitung: Die Kombination von Lehre und Forschung – eine hochschuldidaktische Naivität?<sup>23</sup>

Über das Verhältnis von Forschung und Lehre wurde immer auf drei Ebenen debattiert. Erstens streitet man sich bei der Rekrutierung des universitären Personals darüber, ob die gleichen Personen forschen und lehren sollen oder ob – siehe neuerdings die Propagierung von Lehrprofessuren – für die Lehre und für die Forschung jeweils unterschiedliches Personal eingestellt werden sollte. Man debattiert zweitens, wie Forschung und Lehre in den Kommunikationswegen der Organisation hierarchisch anzuordnen seien. Man streitet sich, ob Lehre und Forschung hierarchisch gleichrangig anzuordnen seien (zum Beispiel durch eine gleichrangige Aufhängung eines Prorektorats für Lehre und eines Prorektorats für Forschung) oder ob man zwischen den Einheiten für Lehre und Forschung eine eindeutige Hierarchisierung vornehmen sollte. Auf der Ebene der Programme wird drittens nicht nur diskutiert, ob man der Forschung (oder der Lehre) ein Übergewicht geben sollte (zum Beispiel durch Leistungsbewertungen), sondern auch, ob man über die Programmstruktur festlegen sollte, ob man innerhalb der Universität die Forschungs- und Lehrprozesse getrennt oder parallel führen möchte.<sup>24</sup>

Heutzutage ist es auch unter Wissenschaftlern angesagt, das Humboldtsche Postulat der Einheit von Forschung und Lehre in Frage zu stellen. Die Anforderungen des Wissenschaftssystems und des Erziehungssystems seien viel zu unterschiedlich, als dass, so prominent Niklas Luhmann, eine „inhaltliche Amalgamierung“ gelingen könnte. Die Hoffnung, dass Forschung an sich pädagogisch wirkt oder im Rahmen der Pädagogik geforscht werden könnte, sei grandios enttäuscht worden (vgl. Luhmann 1987, S. 232). Die Einheit von Lehre und Forschung existiere nur noch als reine Ideologie, die es den Professoren erlaube, sich bequem in

<sup>23</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Langfassung des Artikels „Lehrforschung extrem“, der in der Ausgabe 2/2009 der Zeitschrift *Hochschulwesen* erschienen ist.

<sup>24</sup> Hinter dem Drei-Ebenen-Schema verbirgt sich das Entscheidungsprämissenkonzept von Luhmann (2000, 222ff.), sicherlich zurzeit das mit Abstand stärkste Instrument zur Analyse von Organisationsstrukturen. Nicht eingegangen wird hier auf die Variante, dass Lehre und Forschung in unterschiedlichen Organisationen konzentriert werden, beispielsweise in einer rein für Lehre zuständigen Fachhochschule und in einem rein auf die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse ausgerichteten Forschungsinstitut.

der Massenuniversität einzurichten, sich den Steuerungsansprüchen der Rektorate zu entziehen und alle Reformvorschläge zu unterlaufen.<sup>25</sup>

Die Kritik an der Einheit von Forschung und Lehre hat sich bisher maßgeblich auf die Frage der Rekrutierung des Personals konzentriert. Dabei wird die Annahme, dass Forschung und Lehre eine Einheit bilden und der Professor demnach, während er zu den Studenten spricht, forscht, und während er forscht, dies vor den Augen seiner Studenten tut, als eine „realitätsferne Idealisierung“ diskriminiert. Genauso wie es vorkomme, dass ein guter Forscher auch ein guter Lehrer sei oder ein schlechter Forscher auch ein schlechter Lehrer, genauso existierten auch gute Lehrer, die sehr schlechte Forscher seien, und nobelpreisverdächtige Forscher, die aber keinem Studierenden zuzumuten seien (vgl. zuletzt auch unter Berufung auf Luhmann Hilgert 2008, S. 2).

Durch diese Fokussierung der Debatte auf nur eine Ebene – die des Personals – sind jedenfalls die anderen beiden Ebenen – die Kommunikationswege und die Programme – bei der Diskussion der Einheit von Lehre und Forschung aus dem Blickfeld der Universitätsreformer geraten. Häufig wird in der Debatte übersehen, dass es parallel zur Diskussion der Integration der Lehr- und Forschungskomponente in ein und derselben Person verschiedene Versuche gegeben hat, auch auf der Programmebene Lehre und Forschung miteinander zu verbinden. Mit einem dieser Versuche – dem Konzept der Lehrforschung – beschäftigt sich dieser Artikel.

Spätestens mit dem Aufkommen der Massenuniversitäten Ende der 1960er Jahre wurde es für Studierende zunehmend schwierig, ihre Lehrenden auch im Forschungsprozess zu beobachten. Im Zuge der Studentenbewegung entstanden dann Forderungen nach einem „forschenden Lernen“ an den Universitäten (vgl. einschlägig Bundesassistentenkonferenz 1970), die – verstärkt durch eine zunehmende Didaktisierung der Hochschullehre in den 1970er Jahren – unter anderem zu dem Konzept der Lehrforschung führten. In diesen Lehrforschungen führen Studierende gemeinsam mit einem oder mehreren Lehrenden ein kleines empirisches Forschungsprojekt durch. Kernelemente sind dabei die Entwicklung eines empirischen Designs, die eigenständige Durchführung einer empirischen Erhebung und die Abfassung eines Forschungsberichtes (vgl. ausführlich zur Konzeption Webler 1979).

Bei diesen vor allem in den 1970er Jahren entwickelten Lehrforschungen handelt es sich jedoch häufig nur um einen „halbierten wissenschaftlichen Arbeitsprozess“. Zwar wird eine kleine empirische Studie durchgeführt (häufig auch nur simuliert), aber hierin besteht dann auch die einzige Ähnlichkeit mit einem

<sup>25</sup> In einer Spielart dieser an Niklas Luhmann anschließenden Argumentation lässt sich neuerdings auch bei Systemtheoretikern eine interessante Autoimmunisierung gegen Kritik an ihrer Position beobachten. Anhängern der Einheit von Lehre und Forschung halten sie entgegen, dass es ihnen ja nur um die Sicherung ihrer eigenen privilegierten Position als Professor gehe, nicht aber um eine Optimierung der Universität als Ganzes. Dieses Argumentationsschema – „Dein Sein (und Deine eigenen Vorteile daraus) bestimmen Deine Argumentationsweise“ – kennt man sonst nur von Vertretern einer eher vulgärmarxistischen Wissenssoziologie.

Forschungsprozess. Die Finanzierung für die empirischen Forschungen wird pauschal durch die Lehrkommission (sic) der Fakultät oder Universität zugewiesen oder pauschal durch die Lehrenden eingeworben. Die Forschungsergebnisse werden bestenfalls im Rahmen des Lehrforschungsseminars präsentiert, und die schriftlichen Ergebnisse wie zum Beispiel eine Hausarbeit werden nur vom Lehrenden oder höchstens noch von den anderen Lehrforschungsteilnehmern gelesen. Damit ähneln diese Lehrforschungen in vielen Aspekten ganz normalen Seminaren, die um eine „empirische Spielweise“ angereichert werden.

In einem hochschuldidaktischen Experiment an der Universität Bielefeld – ironisierend „Lehrforschung extrem“ genannt – wurde versucht, diese typischen Begrenzungen der Lehrforschungen wenigstens punktuell zu überwinden: Die Finanzierung der empirischen Projekte wurde von einer Mittelbeantragung bei einer Stiftung und von einer wissenschaftlichen Begutachtung abhängig gemacht. Die empirischen Ergebnisse wurden nicht nur im Rahmen des Seminars mehrmals intern diskutiert, sondern auch auf einer wissenschaftlichen Konferenz vorgestellt. Einige der Ausarbeitungen der Lehrforscher wurden bei Fachzeitschriften zur Publikation eingereicht und in einem Sammelband bei einem wissenschaftlichen Fachverlag einem breiten wissenschaftlichen Publikum zugänglich gemacht.

Ziel dieses Artikels ist es, die Konzeption dieser „Lehrforschung extrem“ anhand des konkreten Beispiels kurz vorzustellen (Abschnitt 2), das – aus der Sicht des Dozenten – Scheitern dieses Projektes anhand von drei Aspekten aufzuzeigen (Abschnitt 3), die Gründe für dieses Scheitern herauszuarbeiten (Abschnitt 4) und Konsequenzen für die Konzeption der Lehrforschungen abzuleiten (Abschnitt 5).<sup>26</sup> Das Thema dieser über zwei Semester durchgeführten Lehrforschung – die Analyse der personenorientierten Beratungsformen Coaching und Supervision – ist dabei lediglich als Hintergrundinformation wichtig. Auf die inhaltlichen Ergebnisse der Lehrforschung wird deswegen hier nicht eingegangen.

## 2. Die drei Pfeiler des Konzepts „Lehrforschung extrem“

Lehrforschungsprojekte gehören an einigen Universitäten seit den siebziger Jahren zum obligatorischen Studienkanon in der wissenschaftlichen Ausbildung, an anderen Universitäten werden sie im Rahmen ganz normaler Seminare durchgeführt. Dort, wo dieser Veranstaltungstyp in den Studienkanon gehört, ist er allerdings häufig vorrangig für die grundständige Methodenausbildung reserviert und mit entsprechend starkem Methodenbias konzipiert. In stärker fachspezifischen Ver-

<sup>26</sup> Dieses Projekt wäre ohne vielfältige finanzielle Unterstützung nicht möglich gewesen. Die Körber-Stiftung in Hamburg erklärte sich bereit, insgesamt zehn Einzelprojekte von Studierenden finanziell mit Beiträgen zwischen 100,- Euro und 500,- Euro zu unterstützen. Die Deutsche Gesellschaft für Supervision half nicht nur bei der Erschließung des empirischen Feldes, sondern ermöglichte den Studierenden durch eine großzügige finanzielle Unterstützung die Teilnahme an der wissenschaftlichen Fachkonferenz. Erst eine Förderung der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld ermöglichte es, einen dreitägigen Auswertungsworkshop mit Ulrich Oevermann durchzuführen, der für die Auswertung der Ergebnisse von zentraler Bedeutung war.

anstaltungen können Lehrforschungsprojekte aber auch ein geeignetes Instrument sein, um eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Empirie zu erreichen. Studierende sollen in diesen projektförmig konzipierten, bestenfalls auf mehrere Semester angelegten Seminaren die Kompetenz erwerben und vertiefen, relevante Fragestellungen zu formulieren und angemessene Methoden der empirischen Sozialforschung selbstständig darauf anzuwenden. Zur Konzeption und Durchführung eines Forschungsprojektes gehört es dabei auch, den aktuellen Forschungsstand (wenigstens in Ansätzen) zur Kenntnis zu nehmen und fremde Forschungsergebnisse einer kritischen Diskussion zu unterziehen (vgl. zu grundsätzlichen Überlegungen zur Rolle der Lehrforschungen für die Soziologie Kühl/Tacke 2004).

Im Folgenden werden drei „Radikalisierungen“ vorgestellt, mit denen in einem hochschuldidaktischen Experiment an der Universität Bielefeld versucht wurde, die Konzeption der Lehrforschung noch näher an die Realität eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes heranzuführen.

### 2.1 Erste Radikalisierung: Simulation des Finanzierungsprozesses über eine „richtige“ Forschungsförderung

Die normale Finanzierung von kleinen Forschungsvorhaben im Rahmen von Lehrveranstaltungen findet über Budgets der Universität statt. Der Effekt dieser Finanzierungsform ist, dass Studierende so gut wie keinen Kontakt mit der Realität der projektbasierten Wissenschaftsfinanzierung bekommen und häufig noch nicht einmal Anlass haben, einen Forschungsantrag zu schreiben, bevor sie mit der empirischen Forschung beginnen.

In dem Experiment war es aufgrund der Kürze der Laufzeit des Seminars und des in der Regel geringen Finanzierungsvolumens (keine Personalmittel) nicht möglich, an der Forschungsförderung beispielsweise der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder der Volkswagenstiftung zu partizipieren. Als Hilfskonstruktion wurde deswegen über eine Wissenschaftsstiftung (in diesem Fall die Körber-Stiftung in Hamburg) eine „normale“ Forschungsfinanzierung durch eine Stiftung simuliert.

Erstes Kernelement des Experimentes war die Idee, dass jede der zehn Projektgruppen der Lehrforschung die Möglichkeit hatte, sich mit einem eigenen kleinen Forschungsantrag bei der Körber-Stiftung um eine Finanzierung zu bemühen. Damit sollten die Projektgruppen Kosten für Fahrten und Übernachtungen, für die Einladung von Referenten und für Materialien decken können. Zu einer genau definierten Frist konnten die Projektgruppen Forschungsanträge, die sich in der Form an den Vorgaben der Deutschen Forschungsgemeinschaft orientierten, bei der Stiftung einreichen. Diese Forschungsanträge wurden dann von zwei externen Wissenschaftlerinnen (eine von der Uni Kassel, eine von der Uni Bielefeld) evaluiert, und auf der Basis der Anträge und der Evaluationen wurden entsprechende Mittel vergeben. Über die genehmigten Projekte musste zum Projektabschluss

gegenüber der Stiftung in Form eines Forschungsberichtes Rechenschaft abgelegt werden.

Der Lerneffekt dieses Elements sollte sein, dass Studierende lernen, ein Exposé über ihr Forschungsvorhaben mit einer Darstellung der Forschungsziele, des Forschungsstandes, der Vorgehensweise, des Finanzierungsbedarfs und des Zeitplans anzufertigen. Dahinter steckt die Idee, dass die Studierenden diese wichtige Fertigkeit, die sie nicht nur für die Beantragung von Finanzierungen für zum Beispiel Promotionsstipendien benötigen, sondern auch für das Erstellen von Abschlussarbeiten, im Rahmen ihres Studiums kaum systematisch erlernen. Dass dabei auch erste Erfahrungen mit den üblichen „Perversionen“ des wissenschaftlichen Projektgeschäfts gemacht werden (um nur einige zu nennen: bürokratische Bearbeitung, Mittelabflusszwänge der Stiftung, kurzfristige Kürzungen der Projektzusagen, Willkür bei der Bewilligung, Fokussierung nicht auf Inhalte, sondern auf Vollständigkeit der Unterlagen), wurde als Lernerfahrung für die Studierenden bewusst mit einkalkuliert (zu den „Perversionen“ des Projektgeschäfts immer noch am besten Matthes 1986).

### 2.2 Zweite Radikalisierung: Vorträge auf wissenschaftlichen Fachtagungen

Eine mündliche Präsentation ihrer Forschungsergebnisse durch die Studierenden findet häufig nur im Rahmen der Seminare oder (in verkürzter Form) in Sprechstunden statt. Die Darstellungsformen unterscheiden sich dabei nicht grundlegend von Referaten in Seminaren oder mündlichen Prüfungen am Ende eines Studiums.

Bestenfalls werden die Ergebnisse der empirischen Forschung gegenüber denjenigen präsentiert, die sich bereit erklärt hatten, durch die Beantwortung von Fragebögen oder die Zurverfügungstellung als Interviewpartner die notwendige Empirie zu liefern. Diese Präsentationsform gegenüber „Praktikern“ ist zwar eine für Studierende interessante Aufgabe, steht aber unter ganz anderen Anforderungen als die Präsentation in einem wissenschaftlichen Kontext. Ergebnisse müssen in für Praktiker verständliche Gedankenhäppchen übertragen werden, wissenschaftliche Prämissen müssen erklärt und Zugeständnisse an die Verwertbarkeit der vorgestellten wissenschaftlichen Ergebnisse befriedigt werden.

Zweites Kernelement dieses Projektes war es deswegen, die Studierenden die Ergebnisse ihrer Forschung auf einer wissenschaftlichen Tagung selbst vorstellen zu lassen. Weil der Zugang zu einer reinen Fachtagung sich mit einer größeren Anzahl von Vorträgen schwierig gestaltete, wurden die Ergebnisse von fünf der zehn Projektgruppen auf einer gemeinsamen Tagung des Netzwerkes für rekonstruktive Sozialarbeitsforschung und Biographie, des Sigmund-Freud-Instituts und der Deutschen Gesellschaft für Supervision vorgestellt. Ziel dieser Tagung war es, unter dem Titel „Wissen wir, was wir tun?“ zu rekonstruieren, wie Konzepte der Supervision und des Coachings das Handeln von Beratern prägen, wie Berater im praktischen Handeln Wissen erzeugen, wie implizites Wissen wirksam und nutzbar wird (vgl. für einen Tagungsbericht Busse 2008).

Die Herausforderung bestand darin, die Veranstalter zu überzeugen, eine ganze Reihe von Vorträgen ungeprüfter „Nachwuchswissenschaftler“ zuzulassen. Der Veranstalter begrenzte das Risiko dadurch, dass eine inhaltliche Zuordnung der verschiedenen Präsentationen zu den jeweils thematisch passenden Panels bewusst nicht vorgenommen wurde: Man „gettoisierte“ die studentischen Beiträge in einem gesonderten Panel. Da das Panel jedoch mit zu den am besten besuchten gehörte, im Durchschnitt 60 Zuhörer den Vorträgen folgten und eine ganze Reihe profilierter Wissenschaftler als Zuhörer und Mitdiskutanten anwesend waren, entsprach der Kontext weitgehend dem einer wissenschaftlichen Fachtagung.

### 2.3 Dritte Radikalisierung: Ergebnisproduktion in Form von Artikeln

Lehrforschungsprojekte sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass die Ergebnisse nur den Dozenten oder bestenfalls noch den Mitkommilitonen zugänglich gemacht werden. In seltenen Fällen werden die Ergebnisse vielleicht noch einem breiteren Publikum zugänglich gemacht, indem sie in das Internet eingestellt werden oder dadurch, dass die Lehrenden – mit entsprechendem zeitlichen Abstand – die empirischen Ergebnisse mit eigener Interpretation und (in der Regel) unter eigenem Namen veröffentlichen.

Diese Form der klassischen schriftlichen Ausarbeitung, die sich nicht grundlegend von der Rezeption von Hausarbeiten unterscheidet, blockiert die klassischen Rezeptionserfahrungen von Wissenschaftlern. Dazu gehört die Erfahrung, die eigene Arbeit schon im Vorfeld einer Publikation von unbekanntem Personen begutachtet zu bekommen und nach einer Publikation teilweise überraschende Reaktionen und Fragen zu erhalten. Im besten Fall findet über diese Form der wissenschaftlichen Publikation eine Verbesserung des Textes und die Produktion neuer Erkenntnisse statt.

Es bestanden von vornherein Zweifel, ob es möglich ist, die Qualität der Abschlussarbeiten im Rahmen des Lehrforschungsprojekts so weit zu treiben, dass sie für soziologische Fachzeitschriften geeignet sind (ganz abgesehen davon, dass das Thema Coaching und Supervision selbst für bindestrichsoziologische Zeitschriften zu spezialistisch sein mag). Deswegen wurde den Studierenden – bei Interesse und entsprechender Qualität der Artikel – geraten, für Publikationen eher Zeitschriften zu wählen, die im Grenzbereich von Wissenschaft und Praxis liegen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass solche „Grenzbereich“-Zeitschriften wie „Organisationsberatung – Coaching – Supervision (OSC)“ oder „Soziologie und Berufspraxis (SuB)“ nicht die gleichen rigiden Standards anlegen wie die wissenschaftlichen Fachzeitschriften.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Je genauer man die Praxis wissenschaftlicher Zeitschriften kennt, desto mehr erscheinen natürlich auch die vermeintlich rigiden, objektiven Standards als Mythos; siehe für empirische Forschungen nur zum Beispiel Hirschauer 2004.

Um mit den Forschungsergebnissen an die wissenschaftliche Fachdiskussion anschließen zu können, wurde neben den einzelnen Artikeln, die von den Studierenden bei diesen Zeitschriften eingereicht wurden, eine Reihe von Arbeiten in einem Sammelband zusammengefasst. Dieser Sammelband wurde von einer Studentin der Lehrforschung eingeleitet und zusammen mit dem Veranstalter der Lehrforschung herausgegeben (vgl. Galdynski/Kühl 2009). Die ursprüngliche Konzeption, auch den Sammelband nur durch die Studierenden herausgeben zu lassen, ließ sich nicht verwirklichen, weil der Verlag darauf bestand, dass ein in der Fachdebatte wahrgenommener „Professor“ als Mitherausgeber fungiert.

### 3. Auswertungen – Indizien für das Scheitern des Projektes

Auf den ersten Blick könnte man das Experiment der „Lehrforschung extrem“ für gelungen halten. Die Projektmittel wurden bewilligt, ausgegeben, und von allen Lehrforschern wurden Berichte erstellt – ein Kriterium, das bei den meisten Forschungsförderungseinrichtungen ja schon ausreicht, um ein Projekt als erfolgreich zu den Akten zu legen. Die Ergebnisse von fünf Forschungsgruppen wurden in einem Panel auf einer wissenschaftlichen Tagung in Freiburg vor insgesamt 60 Wissenschaftlern präsentiert und kontrovers diskutiert. In der Evaluation der wissenschaftlichen Fachtagung durch die Tagungsteilnehmer schnitt dieses ausschließlich durch Studierendenbeiträge gestaltete Panel gut ab. Einige studentische Arbeiten wurden im Review-Prozess der Zeitschriften als durchaus publikationswürdig bezeichnet. Der Sammelband mit einer Reihe von Forschungsarbeiten (vgl. Galdynski/Kühl 2009) hat den Review-Prozess eines wissenschaftlichen Fachverlages durchlaufen. In Erwartung einer verhältnismäßig großen Käufererschaft verzichtete der Verlag nicht nur auf den sonst üblichen Druckkostenzuschuss, sondern war unüblicherweise sogar bereit, den Herausgebern ein Honorar zu bezahlen (der Stundenlohn für die studentische Herausgeberin liegt vermutlich zwischen 15 und 20 Cent, wenn sich das Buch gut verkaufen sollte).

Trotz dieser „Erfolge“ halte ich das hochschuldidaktische Experiment der „Lehrforschung extrem“ für weitgehend gescheitert.<sup>28</sup> Ich mache dies an drei Punkten fest.

#### 3.1 Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung

Vom pädagogischen Standpunkt her ist es natürlich naiv, die Qualität eines Seminars an der Zufriedenheit der Studierenden zu messen. Diese hängt nicht zuletzt

<sup>28</sup> Es handelt sich dabei um eine subjektive Einschätzung des Lehrenden. Teilnehmer der Lehrforschung und externe Beobachter mögen zu anderen Einschätzungen kommen. Im Rahmen des Projekts der Körper-Stiftung über „Forschendes Lernen an der Hochschule“ war eine externe Evaluation über teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews mit den Teilnehmern und dem Lehrenden nicht möglich. Als Basis für die Auswertung können also nur die zu zwei Zeitpunkten erhobenen Seminarevaluationen der Teilnehmer der Lehrforschung, Einzelgespräche mit den Studierenden und eigene Beobachtungen während der Lehrforschung dienen.

mit der – häufig durch letzte Eindrücke geprägten – Subjektivität im Evaluationsverfahren von Seminaren zusammen. Man denke nur an das sozialpsychologische Experiment, in dem Teilnehmer eines Seminars kurz vor der Abgabe ihrer Evaluation einen 50-Dollar-Schein finden und allein dieses „zufällige“ kleine Ereignis zu deutlich besseren Evaluationen führt als bei denjenigen, die diesen experimentell initiierten Zufallsfund nicht getan haben (vgl. dazu Kühl 2008). Als Lehrender, der nicht bereit ist, diese finanzielle Aufwendung zu machen, kann man dieses Experiment dadurch simulieren, dass man das Seminar einmal durch eine zufällig ausgewählte Gruppe eines Seminars vor der Notenvergabe und die Kontrollgruppe nach einer harten Benotung evaluieren lässt. Kaum ein anderes Kriterium hat nach meiner Erfahrung solche Auswirkungen auf die Evaluation von Veranstaltungen wie die Notenvergabe durch den Dozenten – und zwar nicht nur in der Kategorie Notengerechtigkeit, sondern in allen Aspekten der Seminarevaluation.

Um die Evaluation der Lehrforschung durch die Studierenden auf den Punkt zu bringen: In einer auffälligen und mir sonst in keinem anderen Seminar bisher begegneten Form hat diese Veranstaltung polarisiert. Wenn man sich nur die abgegebenen Evaluationsbögen der Studierenden ansieht (knapp die Hälfte beteiligte sich an einer ausführlichen, nicht standardisierten Evaluation), wurde das Seminar zwar als extrem arbeitsintensiv, aber auch als sehr lehrreich eingeschätzt. Aber die Unzufriedenheit einer Reihe von Studierenden war so groß, dass sie – jenseits der Evaluationsbögen – ihre große Unzufriedenheit äußerten und auch die üblichen Internetforen dazu nutzten, um die Lehrveranstaltung scharf zu kritisieren.

Meines Erachtens kann eine Lehrveranstaltung nicht als Erfolg gewertet werden, wenn ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden seine Kraft in der Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernformen verbraucht und darüber die Fokussierung auf das Thema der Veranstaltung aus den Augen verliert. Die Auseinandersetzung mit den ungewohnten Lehr-, Lern- und Beurteilungsformen absorbierte bei einigen Studierenden im Laufe der Lehrforschung deutlich mehr Energie als in den üblichen Seminaren. Man könnte also argumentieren, dass gerade durch die Gestaltung der Veranstaltung als „Lehrforschung extrem“ inhaltliche Fokussierungen teilweise erschwert und blockiert wurden.

### 3.2 Keine Korrelation zwischen der Qualität der Arbeiten und den Kenntnissen der Studierenden

Aufgrund des üblichen Chaos, das sich Fakultäten bei der Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge bei paralleler Weiterführung der alten Studiengänge einhandeln, war die das Seminar sehr heterogen besetzt. Es nahmen Studierende teil, die im zehnten Semester Soziologie studierten und über fundierte Kenntnisse der Organisationstheorie und der empirischen Sozialforschung verfügten ebenso wie Studierende, die sich erst im vierten Semester des Bachelor-Studienganges befanden und in der Lehrforschung einen ersten Kontakt mit der Organisationssoziologie hatten.

Die für den Dozenten – aber auch für einige Studierende – größte Überraschung in dem Seminar war, dass die Qualität der Forschungsarbeiten in kaum einer Form mit den Vorkenntnissen korrelierte. Gerade die Arbeiten der Belesenen und in der Abfassung von Arbeiten erfahrenen Studierenden blieben in der Regel weit unter ihren Möglichkeiten. Dagegen wurden einige der besten Arbeiten von eher schwächer eingeschätzten Studierenden oder von Studierenden in sehr frühen Semestern verfasst.

Unter diesem Gesichtspunkt war das Lehrforschungsprojekt insofern eine Enttäuschung, als dass es zwar einige überraschend gute Arbeiten gab, aber gerade die meisten der durch intensive Lektüre- und Schreiberfahrungen vorgeprägten Studierenden unter ihren Möglichkeiten blieben.

### 3.3 Begrenzte Lerneffekte des Dozenten

Die zeitliche Belastung des Dozenten durch Lehrforschungen ist sehr hoch. Man kann davon ausgehen, dass die Vor- und Nachbereitungszeit für die vierstündigen wöchentlichen Sitzungen selbst bei „normalen“ Lehrforschungen jeweils ungefähr noch mal mindestens zwölf Stunden beträgt. Die Durchführung der empirischen Projekte durch die Studierenden verlangt auch zwischen den Sitzungen (und Semestern – sic) viel Beratung durch den Dozenten, und gerade die Unterstützung bei der Erschließung des Empiriezugangs ist aufwendig.

Bei der Konzeption der „Lehrforschung extrem“ erhöht sich dieser Zeitaufwand des Dozenten noch mehr. Die Verhandlung mit einer Stiftung, die bereit ist, über eine Art von Rahmenvertrag einzelne Projektanträge der Studierenden zu finanzieren, kostet ebenso Zeit wie die Organisation und Koordination der externen Begutachter der Projektanträge. Die Vorbereitung und Teilnahme an der wissenschaftlichen Fachkonferenz verlangt Zeit des Dozenten. Die Koordination der Herausgabe eines Sammelbandes und die Vorschläge für nochmalige Überarbeitungen der Überarbeitungen nehmen vermutlich noch mal so viel Zeit in Anspruch, wie man normalerweise für die Vorbereitung und Durchführung eines Seminars benötigt.

Dieser Aufwand rechtfertigt sich häufig nur dadurch, dass solche Lehrforschungen auch für den Dozenten inhaltliche Lernmöglichkeiten bieten. Diese inhaltlichen (nicht didaktischen und methodischen) Lernmöglichkeiten des Dozenten waren in diesem Seminar überraschend gering. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass das Thema der Lehrforschung – Coaching und Supervision – durch ein eigenes Lehrbuchprojekt bereits vorher soziologisch gut erschlossen war (vgl. Kühl 2008) und daher auch nur mit wenigen inhaltlichen Überraschungen zu rechnen war, aber nichtsdestotrotz wurden die Erwartungen bezüglich neuer Einsichten empirischer oder theoretischer Natur eher enttäuscht.

Unter dem Gesichtspunkt des wissenschaftlichen Outputs für den Lehrenden kann die Konzeption der „Lehrforschung extrem“ sogar kontraproduktiv sein. Während „normale Lehrforschungen“, in denen die Empirie der Studierenden lediglich in Form von Hausarbeiten publiziert wird, den Dozenten wenigstens

manchmal die Möglichkeit bieten, in der Sekundäranalyse der durch die Studierenden erhobenen Empirie eigene wissenschaftliche Publikationen zu verfassen, blockiert die Konzeption der „Lehrforschung extrem“ bewusst diese Möglichkeit, weil es ja das Ziel ist, dass die Studierenden selbst erste eigene Erfahrungen mit dem Wissenschaftsprozess machen sollen und dafür die Empirie ausschließlich unter ihrem eigenen Namen erscheinen sollte.

Was könnten jetzt die Gründe für das Scheitern des Experiments sein?

#### 4. Gründe für das Scheitern – Konfrontationen der Lehrforschungen mit den Strukturen moderner Universitäten

Bei der Erklärung des Scheiterns einer Lehrveranstaltung bieten sich Personalisierungen an: Die Studierenden erkennen, dass der Professor offensichtlich den „Anforderungen an eine Soziologieprofessur in Bielefeld nicht gewachsen ist“ (so ein Studierender in seiner Auswertung der Veranstaltung in einem Internetforum). Der Dozent kann sich einreden, dass er dieses Mal ganz besonders viel Pech mit der Studierendenkohorte hat, dass die Studierendengenerationen ja von Jahr zu Jahr schlechter werden oder dass die entsprechende Lehrkommission so dumm gewesen ist, BA-Studierende, MA-Studierende und Diplomstudierende in die gleichen Lehrforschungen zu lassen.<sup>29</sup>

Man weiß bereits aus der Attributionstheorie, wie solche Zurechnungsmechanismen funktionieren. So rechnen Studierende die Erfolge bei Klausuren, mündlichen Prüfungen oder Abschlussarbeiten ihrem Fleiß oder ihrer Genialität zu, das Scheitern jedoch wird mit Verfehlungen der Eltern, Dozenten oder der Universitätsplanung erklärt. Als Lehrender rechnet man sich gerne (vermeintliche) Erfolge in Form von exzellenten Arbeiten, zufriedenen Studierenden oder guten Stimmungen im Seminar persönlich zu; geht eine Veranstaltung daneben, liefern dann nicht beeinflussbare äußere Bedingungen gerne die Entschuldigung dafür.

Insofern ist eine Erklärung für das Scheitern eines Projektes immer auch ein Unterfangen, das durch ein hohes Maß an Willkür gekennzeichnet ist. Dieses im Blick, sollen im Folgenden Erklärungen angeboten werden, die die Schwierigkeiten dieser Kombination von Lehre und Forschung mit einer Reihe von Umstellungen in der Studiumsorganisation – nicht zuletzt in der Umstellung auf die BA- und MA-Studiengänge – erklären. Für alternative Interpretationen soll dabei sehr wohl Platz bleiben.

#### 4.1 Wissenschaftliches Peer-Review-Wesen versus Benotung von Studienleistungen

In der wissenschaftlichen Praxis wird die Qualität und der Erfolg eines Forschungsprojektes über ein wissenschaftliches Peer-Review-Verfahren und – mit

<sup>29</sup> Ich mag nicht ausschließen (da ich mich nicht mehr erinnere), dass auch ich in der Lehrkommissionssitzung anwesend war.

einer erheblichen Zeitverzögerung – durch die Rezeption von anderen Wissenschaftlern sichergestellt. Diese Verfahren der wissenschaftlichen Begutachtung sind durch ein hohes Maß an Anonymität gekennzeichnet: Bei Fachzeitschriften wissen die Autoren in der Regel nicht, welcher Kollege oder welche Kollegin den eingereichten Fachartikel begutachtet. Für die mangelnde Rezeption eines dann endlich publizierten Fachartikels kann man keinen Kollegen oder keine Kollegin direkt persönlich verantwortlich machen.

Man könnte eine Lehrforschung jetzt einzig und allein diesem wissenschaftlichen Begutachtungsverfahren aussetzen. Gerade die frühen Experimente mit Lehrforschungen in den 1970er Jahren basierten an einer ganzen Reihe von Universitäten auf dieser Idee. Auf eine Benotung der Arbeiten wurde verzichtet, für die abgelieferten Forschungsberichte wurden lediglich entsprechende Scheine ausgestellt. Die Beurteilung fand dann über die „kollegiale Kritik“ des Lehrenden an den Mitforschern statt und – jedenfalls bei guten Arbeiten – durch die Kritik im Rahmen der wissenschaftlichen Rezeption dieser Arbeiten.

In den meisten Fächern hat die Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge dazu geführt, dass die während des Studiums erworbenen Noten an Bedeutung gewonnen haben. Die Noten der arbeitsintensiven Lehrforschungen fließen häufig mit einer hohen Gewichtung in die Endnote der Studierenden ein.

In der Konzeption der „Lehrforschung extrem“ wurde versucht, wenigstens Ansätze einer wissenschaftlichen Kritik zu produzieren. Einige Kolleginnen und Kollegen mögen es für eine Fiktion halten, dass Studierende – bei all ihrer Unbeholfenheit – durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Diskussionen lernen können. Aber die Konzeption sah vor, dass durch die externe Begutachtung eines Antrages, eine Teilnahme an einer wissenschaftlichen Fachkonferenz und die Veröffentlichung eines wissenschaftlichen Artikels – zusätzlich zu inhaltlicher Kritik vom Dozenten und von Kommilitonen im Seminar – lernrelevante inhaltliche Rückmeldungen produziert werden.

Parallel dazu wurde in der Lehrforschung – vorgegeben durch die Studienordnung – aber auch das übliche Instrumentarium einer quantitativen Beurteilung angewandt. Man mag zur Benotung von Studienleistungen stehen, wie man möchte (ich selbst habe vorrangig an Unis studiert, die auf die Benotung von Seminaren oder sogar auch Abschlussarbeiten verzichteten, und halte dies für die bessere Variante), aber wenn sich eine Fakultät dazu entschließt, Noten zu geben, dann hat es keinen Sinn, diese durch eine Tendenz zur inflationären Vergabe guter Noten zu unterlaufen (in vielen sozial-, geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten soll es Notendurchschnitte (!) von besser als 2,0 geben – wie wissen die brillanten Studierenden dort, dass sie wirklich brillant sind?).

Aufgrund der mangelnden Qualität einer ganzen Reihe von Arbeiten war es in dem Seminar notwendig, ungefähr ein Drittel der Arbeiten mit einer „Fünf“ zu beurteilen. Weil das – jedenfalls an der Universität Bielefeld eher unübliche – Durchfallen in einer Lehrforschung das Studium um mindestens zwei Semester verlängert, wurde die Möglichkeit der Überarbeitung eingeräumt, die letztlich dazu führte, dass von allen Teilnehmern der Lehrforschung wenigstens eine

„Vier“ erreicht wurde. Die Evaluation zeigte, dass die Studierenden die Benotung insgesamt als sehr scharf empfunden haben im Kontrast zu der sonst eher kooperativen Arbeitsatmosphäre.

Aus meiner Sicht liegt ein zentraler Grund für die Probleme in der Konzeption der „Lehrforschung extrem“ darin, dass unklar ist, in welcher „Währung“ bezahlt wird – in der üblichen und bekannten Form der Benotung durch *einen* Lehrenden, oder in der häufig breiter gestreuten „kollegialen“ wissenschaftlichen Kritik (vgl. zum Problem der „Währung“ Rose 2004)? Vermutlich funktionieren Seminare nur, wenn man entweder nur die eine oder nur die andere „Währung“ nutzt – bei paralleler Anwendung beider Beurteilungsformen ergeben sich hohe Orientierungsverluste bei den Studierenden.

#### 4.2 Kooperative Produktionsformen im wissenschaftlichen Kontext versus individuelle Zurechnung von Leistungen

Die projektorientierte Forschung basiert auf dem Zwang zur Kooperation – wenigstens innerhalb eines Forschungsteams: Forschungsergebnisse müssen geteilt, Literaturfunde müssen anderen Forschern in der Forschungsgruppe zugänglich gemacht werden, Tagungen müssen organisiert, eine gemeinsame Projektinfrastruktur mit Websites muss aufgebaut werden, und Texte müssen gegenseitig kommentiert werden. Diese Kollektivgüter müssen auch in der Lehrforschung erbracht werden. In diesem Lehrforschungsprojekt bauten Gruppen von zwei, drei Studierenden einen Internetauftritt des Projektes auf, erstellten Reader mit interessanter Sekundärliteratur, schrieben kleine Pressemitteilungen über die Projektergebnisse oder organisierten Methodenwerkstätten und Arbeitstagungen.

Die interessante Erfahrung dieser Lehrforschung war, dass ein Teil der Studierenden die Erstellung dieser von allen zu nutzenden Kollektivgüter (die letztlich das Verfassen der eigenen Artikel erleichtert hätte) nicht als Teil der Projektarbeit betrachtete, sondern als eine individuell in Notenform zu vergütende Leistung. Dies wurde schon während der Lehrforschung deutlich, indem immer wieder gefragt wurde, ob die Erbringung einer übergreifenden Service-Leistung für das Projekt, die Teilnahme an der wissenschaftlichen Tagung oder die Publikation eines Artikels notenrelevant sei.

Von mehreren Studierenden wurde gefordert, dass kleine, dem gesamten Projekt dienenden Arbeitsleistungen entsprechend individuell in Form von Noten zu vergütet seien.<sup>30</sup>

Diese Auffassung ist insofern interessant, als gerade die Erfahrung mit stark verschulerten Studiengängen wie Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaft-

<sup>30</sup> Details über die Feinheiten der letztlich gewählten Benotungsform erspare ich den Lesern. Faszinierend ist, wie stark sich durch den Bologna-Prozess die Erwartungshaltung durchzusetzen scheint, dass Lehrende zu Beginn (!) einer Veranstaltung genau benennen können müssen, zu welchem Prozentsatz welches Leistungspaket in die Endnote eingeht. Dies mag für Standardveranstaltungen in den ersten Semestern vielleicht noch möglich sein, für Lehrforschungen, in denen vielfältige Unwägbarkeiten auftreten, ist dies meines Erachtens unmöglich.

ten und Jura zeigt, dass Studierende solche Kollektivgüter häufig erst unter dem Druck einer Benotung erstellen. Man schaue sich nur an, wie schnell gut funktionierende Lerngruppen in Jura entstehen oder wie gut beispielsweise bei BWL-Studierenden die Organisation der Sammlung alter Klausuren funktioniert – alles, so die Hypothese, weil dies angesichts von großem Notendruck und starken Selektionen überlebensnotwendig ist.

Um es als Frage in einer paradoxen Wendung zu formulieren: Braucht man eventuell einen starken Druck durch Noten und die Drohung, dass Studierende durchfallen können, damit Studierende bereit sind, sich zu solidarisieren und als Überlebensstrategie Kollektivgüter zu produzieren? Verhindert eventuell die Aufforderung des Dozenten, im Rahmen einer Lehrforschung Kollektivgüter zu erstellen, dass solche Kollektivgüter für die ganze Gruppe der Studierenden produziert werden?

#### 4.3 Selbstorganisierte Wissensproduktion versus Zwangszuweisungen zu Seminaren

Der Erfolg von Forschungsprojekten basiert nicht nur darauf, dass sich Personal aufgrund des Interesses am Thema zusammenfindet (Sachdimension), sondern auch auf der Vermutung, dass das Forschungsteam in der Lage sein wird, über längere Zeit (Zeitdimension) miteinander zu kooperieren (Sozialdimension). Zwar zeigen die vielfältigen empirischen Projekte, dass dies auch bei Forschungsprojekten von „richtigen Wissenschaftlern“ häufig nicht funktioniert (vgl. wiederum Matthes 1986), aber in dem Konzept der „Lehrforschung extrem“ verschärft sich dies noch einmal.

Das hier vorgestellte Experiment stand im Kontext eines Regelangebots von Lehrforschungen an der entsprechenden Fakultät. Weil jeder/jede Studierende im Rahmen seines/ihrer Studiums eine Lehrforschung besuchen muss und in der Regel eher zu wenige als zu viele Lehrforschungen angeboten werden (in diesem Fall 7 für ungefähr 150 Studierende), werden die Studierenden den Veranstaltungen und Dozenten teilweise zugewiesen. Studierende, die nach zwei, drei Wochen feststellen, dass sie mit dem Thema oder dem Lehrenden nicht zurechtkommen, haben faktisch keine Exit-Möglichkeiten, weil sie in anderen Lehrforschungen nicht mehr akzeptiert werden und ein Ausstieg somit das Studium mindestens um ein Jahr verlängern würde.

Das hat den Effekt, dass – im Gegensatz zu den meisten Seminaren – in den Lehrforschungen Studierende sitzen, die ihren Unwillen und ihre Unzufriedenheit offen zur Schau stellen können, ohne dass der Dozent den äußerst erfolgreichen, auf Howard Carpendale zurückgehenden Spruch „dann geh doch“ anwenden kann. Im Vergleich zu Seminaren, in denen allein die Kenntnis über die Möglichkeit des Ausstiegs dazu führt, dass man in der Regel mit sehr motivierten Studierenden arbeitet, hat man es hier – jedenfalls in dieser Form der Einbindung von Lehrforschungen – eher mit einem „mismatch“ zwischen Thema, Dozenten und Studierenden zu tun („mismatch“ klingt hier besser als „Nichtübereinstimmung“).

Auch hier ist die Situation wiederum paradox: Während man in Seminaren, die man ein ganzes Semester lang notfalls durch eine Aneinanderreihung von Monologen bestreiten kann, häufig aufgrund der Selbstselektion der Studierenden eine gute Passung zwischen Dozenten, Studierenden und Thema hinbekommt, lässt sich gerade in Lehrforschungen diese gute Passung nicht in der gleichen Form herstellen, obwohl sie gerade hier für den Erfolg der Veranstaltung existentiell ist.

Welches Fazit lässt sich aus diesen Erfahrungen ziehen?

## 5. Fazit – Lehrforschungen „unter der Hand“

Die These dieses Artikels ist, dass mit der weiteren Verschulung der Studiengänge – Zwangszuweisungen von Studierenden in Pflichtseminare, endnotenrelevante Leistungsbegleitende Zensuren und Notwendigkeiten von vielfältigen individuellen Leistungszurechnungen durch den Dozenten – die Durchführung von Lehrforschungen stark erschwert wird. Der Trend zur Verschulung, der spätestens seit Beginn des Bologna-Prozesses in vielen BA-, MA- und manchmal sogar Promotionsstudiengängen herrscht, konterkariert die wissenschaftlichen Produktionsformen, die in Lehrforschungen eintrainiert werden sollen.

Die Falle, in die das Kleinexperiment „Lehrforschung extrem“ gelaufen ist, bestand darin, auf der einen Seite zugegebenermaßen blind und naiv die Strukturen der neuen Studiengänge mit den üblichen Verschulungseffekten übernommen zu haben, auf der anderen Seite aber gleichzeitig die häufig konträr funktionierenden wissenschaftlichen Arbeitsformen stärken zu wollen. Damit wurden die Konflikte, die meines Erachtens in jeder Lehrforschung angelegt sind, nochmals zuge-spitzt. Je stärker eine Veranstaltung in Richtung wissenschaftliche Forschung getrieben wird, desto stärker gerät sie mit einer zunehmend verschulenden, durch verpflichtende Veranstaltungen und permanente Benotung geprägten Studienstruktur in Konflikt.

Dies muss meines Erachtens jedoch nicht zu einem Fatalismus in Bezug auf Lehrforschungen führen. Vielversprechend sind für mich Versuche, Lehrforschungen eher „unter der Hand“ durchzuführen – integriert in die ganz normalen Seminarangebote und vielleicht für Studierende und Kollegen gar nicht sofort als Lehrforschung zu identifizieren. Dafür werden einige ganz normale Fachseminare so ausgeflaggt, dass Studierende erkennen können, dass diese durch einen hohen Anteil an empirischer Arbeit gekennzeichnet sind. Dadurch hat man nur Studierende im Seminar, die sich für das Thema interessieren und die bereit sind, diese Arbeit auch aufzubringen. Die Konzeption einer Lehrforschung „unter der Hand“ kann letztlich sogar über mehrere Semester gestreckt werden, indem Seminare in den Folgesemestern angeboten werden, in denen die empirische Arbeit fortgeführt wird.

## Literatur

- Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: Schriften der BAK 5 (jetzt endlich neu aufgelegt als Bundesassistentenkonferenz (2008): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bielefeld).
- Busse, S. (2008): Tagungsbericht. Wissen wir, was wir tun? Rekonstruktionen in der Supervision. Wissenschaftliche Tagung an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg 06./07. Dezember 2007. Köln: www.dgsv.de.
- Galdynski, K./Kühl, S. (Hrsg.) (2009): Black Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden.
- Hilgert, C. (2008): Die Einheit und Differenz von Forschung und Lehre - ein soziologischer Klärungsversuch. Bielefeld: unveröff. Manuskript.
- Hirschauer, S. (2004): Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation. In: Zeitschrift für Soziologie, 33. Jg. 2004, S. 62-83.
- Kühl, S. (2008): Das Evaluations-Dilemma der Beratung. Evaluation zwischen Ansprüchen von Lernen und Legitimation. In: Postheroisches Management, 2008, H. 3, S. 64-71.
- Kühl, S. (2008): Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden.
- Kühl, S./Tacke, V. (2004): Organisationssoziologie für die Praxis? Zur Produktion und Lehre eines Wissens, das sich gegen seine Verwendung sträubt. In: Blättel-Mink, B. und Katz, I. (Hrsg.): Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1987): Perspektiven für Hochschulpolitik. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 3. Aufl. Opladen.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen.
- Matthes, J. (1988): Projekte - nein, danke? In: Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg. 1988, S. 465-473.
- Rose, L. (2004): Lehrforschung an Fachhochschulen - Chancen mit Tücken. Frankfurt am Main.
- Webler, Wolff-Dietrich (1979): "Lehrforschung" als Praxisorientierung - ein Gegensatz. Kassel: Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, Bd. 125.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen

herausgegeben von

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider

Gefördert durch die Körber-Stiftung

ISBN 10: 3-937026-66-5

ISBN 13: 978-3-937026-66-4

Alle Rechte vorbehalten.

© 2009 by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlag: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

Papier: Werkdruckpapier

Druck: Hans Gieselmann, Bielefeld

Printed in Germany, 2009

## Inhalt

<b>Vorwort</b>	4
<i>Teil I: Grundfragen</i>	
<b>Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist</b> Ludwig Huber	9
<b>Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien</b> Gabi Reinmann	36
<b>Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung</b> Ralf Schneider & Johannes Wildt	53
<i>Teil II: Beispiele</i>	
<i>Geisteswissenschaften:</i>	
<b>Natürlich, eine alte Handschrift.</b> <b>Forschendes Lernen in der Geschichtswissenschaft</b> Andreas Bihrer, Universität Freiburg	70
<b>Wissenstransformationen live.</b> <b>Ein Forschungsprojekt mit Studierenden in der Germanistik</b> Angelika Redder & Christoph Breitsprecher, Universität Hamburg	79
<b>Gesellschaft und Tiere.</b> <b>Ein Forschungsseminar in der Soziologie</b> Birgit Pfau-Effinger, Universität Hamburg	89