

Stefan Kühl

„Lehrforschung extrem“ Vom Scheitern eines hochschuldidaktischen Kleinexperiments*



At least in the social sciences, practical experiences in the planning and conducting of empirical research projects are of great importance. They encourage students in their understanding of science, their ability to realise work-related projects and as a consequence, it increases their chance of a successful application after the exam.

Following the concept of "learning through research", research (often in preparation or even as a pre-stage of their diploma thesis) has been introduced during the 70s as a part of the study within research training. It was first established at the Faculty of Sociology at the University of Bielefeld. With the collaboration of the author of this editorials a highly effective, 3-semester, training method has been created. Graduates of the faculty were asked to name the courses in which they had learned most about sociology. The common answer was: "In Research Training!". But it is obvious that even good organized courses yield to botchery, if today's lecturers are insensible to the concept and its learning opportunities or don't understand it, due to a lack of teaching competence.

In his article "Research training extreme." The failure of an experiment in higher education teaching methodology, Stefan Kühl presents experiences that add further negative consequences to those already known. Altogether this schoolification is at the expense of a scientific study and appropriate socialisation.

In den 1970er Jahren sind Forderungen nach dem „forschenden Lernen“ verstärkt an die Universitäten herangetragen worden (vgl. grundlegend Bundesassistentenkonferenz 1970) und führten – verstärkt durch eine zunehmende Didaktisierung der Hochschullehre in den letzten Jahren – unter anderem zu dem Konzept der Lehrforschung. 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 Webler 1979).

Bei diesen immer noch an vielen Universitäten praktizierten 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 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 Spielwiese“ angereichert werden. Es gibt keine Forschungsförderung, um die sich die Studierenden zur Finanzierung ihrer empirischen Studien bemühen müssen. Die Forschungsergebnisse werden nicht gegenüber externen Wissenschaftlern präsentiert und zur Diskussion gestellt, und die schriftlichen Ergebnisse werden nicht einer breiteren wissenschaftlichen Diskussion zugänglich gemacht. Wenn überhaupt, nutzt der Dozent – nach einer gewissen Schonfrist – die erhobene Empirie für eigene wissenschaftliche Publikationen und sorgt so bestenfalls dafür, dass die empirischen Ergebnisse nicht gänzlich für die Wissenschaft verloren sind.

In einem hochschuldidaktischen Experiment an der Universität Bielefeld – ironisierend „Lehrforschung extrem“ genannt – wurde versucht, diese typischen Begrenzungen der Lehrforschungen 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. Eini-

¹ Vorabdruck aus dem Band: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen. Bielefeld.

ge 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). 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.

1. 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 Veranstaltungen 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. 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.

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. Für die empirischen Projekte im Rahmen eines Seminars werden Gelder – häufig in Form einer Pauschalsumme – an den Lehrenden gegeben, der diese Mittel dann an die Projekte der Studie-

renden weitergeben kann. Studierende erhalten also kleine Forschungsfinanzierungen allein aufgrund der Tatsache, dass sie an einem Forschungsseminar teilnehmen. 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 nicht möglich, an der Forschungsförderung beispielsweise der Deutschen Forschungsgemeinschaft 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 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 anhand des Abfassens des Projektantrages lernen, ein Exposé über ihr Forschungsvorhaben anzufertigen mit einer Darstellung der Forschungsziele, des Forschungsstandes, der Vorgehensweise, des Finanzierungsbedarfs und des Zeitplans. 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 1988).

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. Darüber hinaus haben die Studierenden keine weiteren Möglichkeiten, die Präsentation von Forschungsergebnissen einzuüben.

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 mühsam 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).

Dritte Radikalisierung: Ergebnisproduktion in Form von Artikeln

Lehrforschungsprojekte sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass zwar empirisch gearbeitet wird, die Ergebnisse dann aber doch 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 – dem Begutachtungsprozess – von unbekannt 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. Diese Erfahrungen dürfen nicht mystifiziert werden.

Glaut man dem Wissenschaftlerklatsch, dann beträgt die durchschnittliche Leserschaft eines Fachartikels „n=1“. Schließlich, so die zynische Erklärung, hänge der Erfolg von Wissenschaftlern nicht vom Lesen, sondern vom Publizieren wissenschaftlicher Fachartikel ab. Häufig findet in der wissenschaftlichen Begutachtung von Artikeln sicherlich auch keine „wertschätzende Auseinandersetzung“ mit den Beiträgen statt (man verzeihe mir die Nutzung dieses Gummiwortes), sondern häufig besteht die Hauptkritik des Gutachters darin, dass seine eigenen Arbeiten nicht ausreichend berücksichtigt wurden. In diesem Fall mag der inhaltliche Lerneffekt nicht besonders hoch sein, aber man erhält doch wenigstens interessante Einblicke in die Funktionsweise von Wissenschaft.

Es bestanden vor 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 bindestrichoziologische 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 und nicht die gleichen rigiden Standards anlegen wie die wissenschaftlichen Fachzeitschriften.

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.

2. 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 (zugegebenermaßen durch eine gewisse Willkür gekennzeichneten) Review-Prozess der Zeitschriften als durchaus publikationswürdig bezeichnet. Der Sammelband mit einer Reihe von Forschungsarbeiten (vgl. Galdynski/Kühl 2009) hat den (zugegebenermaßen nicht besonders scharfen) Review-Prozess eines wissenschaftlichen Fachverlages durchlaufen. In Erwartung einer verhältnismäßig großen Käufer-schaft verzichtete der Verlag nicht nur auf den sonst üb-

lichen Druckkostenzuschuss, sondern war unüblicherweise sogar bereit, den Herausgebern ein Honorar zu bezahlen.

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

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 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. 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 Notengebung und die Kontrollgruppe nach einer harten Notengebung evaluieren lässt. Kaum ein anderes Kriterium hat nach meiner Erfahrung solche Auswirkungen auf die Evaluation von Veranstaltungen wie die Notengebung durch den Dozenten – und zwar nicht nur in der Kategorie Notengerechtigkeit, sondern in allen Aspekten der Seminarevaluation.

Jetzt könnte man als Lehrender die Evaluation von Seminaren als nutzlose Fiktion abtun und die Zufriedenheit von Studierenden mit Seminaren als irrelevant erklären. Damit würde man es sich jedoch zu einfach machen. Ein Minimum an Zufriedenheit während eines Seminars kann die Lernblockaden verhindern und zu einer positiven Lernstimmung beitragen (sorry, schon wieder so ein Gummiwort). Ein Minimum an Zufriedenheit nach dem Seminar kann dafür sorgen, dass die Lerninhalte sich nicht nur länger halten, sondern eventuell auch eine Bereitschaft zur Weiterverfolgung des Themas besteht.

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, 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 ab-

sorbierte 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.

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

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 deren Möglichkeiten. Dagegen wurden einige der besten Arbeiten von eher schwächer eingeschätzten Studierenden oder von Studierenden in sehr frühen Semestern verfasst. Die innovativste Auswertung eines Beratungsgesprächs von Coachs und Supervisoren stammte von einer Studierenden, die sich während des Seminars vorrangig dadurch auszeichnete, häufig körperlich (noch häufiger geistig) nicht anwesend gewesen zu sein.

Jetzt mag es zur normalen Frustration eines Lehrenden gehören, dass die wenigen exzellenten (oder bescheidener ausgedrückt – sehr guten und fleißigen) Studierenden vermutlich auch ohne die Inputs von Lehrenden sehr gut wären und man sich deswegen eigentlich auch darauf beschränken könnte, ihnen Listen mit interessanter Lektüre auszuhändigen; bei den weniger guten Studierenden mag es durch intensive Betreuung gelingen, diese zwar zu einem Studienabschluss zu bringen, in der Regel schafft man es jedoch nicht, dass sie am Ende Abschlussarbeiten schreiben, die man mit Freude und Genuss liest. 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.

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 Sam-

melbandes 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 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 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?

3. Gründe für das Scheitern – Konfrontationen der Lehrforschungen mit den Universitätsstrukturen der Post-Bologna-Phase

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 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 diese, im Gegensatz zu einem selbst früher, immer nur den leichtesten Weg wählen. Und gemeinsam kann man sich vermutlich darauf einigen, dass die Schuld bei denjenigen liegt, die in der entsprechenden Lehrkommission so dumm gewesen sind, BA-Studierende, MA-Studierende und Diplom-Studierende in die gleichen Lehrforschungen zu lassen. Man weiß bereits aus der Attributionstheorie, wie solche Zurechnungsmechanismen funktionieren. Genauso wie Politiker dazu tendieren, eine boomende Wirtschaft sich selbst zuzurechnen, Krisen dann aber mit der weltweiten Wirtschaftslage zu erklären, 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.

Wissenschaftliches Peer-Review-Wesen versus Benotung von Studienleistungen

In der wissenschaftlichen Praxis wird die Qualität einer Forschungsarbeit, der Erfolg eines Forschungsprojektes über ein wissenschaftliches Peer-Review-Verfahren und – mit einer erheblichen Zeitverzögerung – durch die Rezeption von anderen Wissenschaftlern sichergestellt. Diese Verfahren der wissenschaftlichen Begutachtung sind durch ein hohes Maß an Anonymität gekennzeichnet: Im doppelten Blindverfahren der Fachzeitschriften wissen die Autoren in der Regel nicht, welcher Kollege oder welche Kollegin den eingereichten Fachartikel als „offensichtlich gescheiterten Versuch eines blutigen Anfängers“ bezeichnet (man verzeihe mir die vielleicht etwas zu launischen Berichte von eigenen Erfahrungen). Für die mangelnde Rezeption eines dann endlich publizierten Fachartikels kann man keinen Kollegen oder keine Kollegin direkt persönlich verantwortlich machen. Der Rückzug in den wissenschaftlichen Schmollwinkel findet dann in der Regel mit einer Klage über die Kollegen insgesamt statt.

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. Teilweise in Antizipation dieser Umstellung auf eine studienbegleitende Benotung wurden auch schon in Magister- und Diplom-Studiengängen gerade Lehrforschungsveranstaltungen so konzipiert, dass die erworbene Note mit einer hohen Gewichtung in die Endnote einging.

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, einer 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, 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. Dadurch geht nicht nur jegliche Orientierungsfunktion für Externe (andere Unis, zukünftige Arbeitgeber) verloren, sondern auch den Studierenden wird es durch pauschal gute Noten erschwert (beispielsweise bei Nutzung eines Notenspektrums von 1,0 bis 2,0 bei 95% aller Studierenden), ihre eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen. Die Noten verlieren jede Signalwirkung.

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“, 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. dazu 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.

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.

Ein Studierender, der mit seiner Note unzufrieden war, hebt in seiner Evaluation hervor, dass das Erstellen eines Webauftritts oder das Erstellen eines Readers „entsprechend“ durch „gute Noten honoriert werden“ muss. Wenn diese „zusätzlichen Arbeiten“ nicht durch „gute Noten“ honoriert werden würden, dann würde das „komische Gefühl entstehen“, dass Studenten zu Arbeiten motiviert werden sollen, die „normalerweise über bezahlte Fakultätsmitarbeiter erbracht werden“. Jetzt mag man über diese konkrete Anregung schmunzeln, aber in abgemilderter Form wurde auch von anderen Studierenden gefordert, dass kleine, dem gesamten Projekt dienenden Arbeitsleistungen entsprechend individuell in Form von Noten zu vergütet seien.

Diese Auffassung ist insofern interessant, als gerade die Erfahrung mit stark verschulerten Studiengängen wie Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften 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, wie gut beispielsweise bei BWL-Studierenden die Organisation der Sammlung alter Klausuren funktioniert oder wie relativ effizient Arbeitsteams in den Ingenieurwissenschaften funktionieren – 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 solidarieren 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?

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 1988), aber in dem Konzept der „Lehrforschung extrem“ verschärft sich dies noch einmal.

Im Hauptstudium besteht, jedenfalls für Studierende in den Fachseminaren, in der Regel die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Seminaren und Dozenten zu wählen. Das führt dazu, dass Studierende die ersten Wochen häufig zur Orientierung nutzen. Wenn sie nach zwei oder drei Wochen feststellen, dass sie das Seminar inhaltlich nicht interessiert, dass sie vom Dozenten nichts (mehr) lernen können oder dass die Arbeitsanforderungen nicht zu erfüllen sind, lassen sie sich einfach „herausfallen“ und belegen ein anderes Seminar. Für den Dozenten erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass das Seminar zu einem Erfolg wird, weil die Teilnahme aller auf einer Form der Selbstselektion basiert.

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, 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.

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?

4. Fazit – Lehrforschungen „unter der Hand“

Die These dieses Artikels ist, dass mit der weiteren Verschulung der Studiengänge – Zwangszuweisungen von

Studierenden in Pflichtseminare, endnotenrelevante studienbegleitende 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 Promotions-Studiengängen herrscht (es soll inzwischen Promotions-Studiengänge mit Pflichtseminaren und verpflichtenden, benoteten Hausarbeiten geben), 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 zugespitzt. Je stärker eine Veranstaltung in Richtung wissenschaftliche Forschung getrieben wird, desto stärker gerät sie mit einer zunehmend verschulten, 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.

Literaturverzeichnis

- Bundesassistentenkonferenz (1970):* Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: Schriften der BAK 5 (neu aufgelegt als Bundesassistentenkonferenz (2009): 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.; S. Kühl (Hg.) (2009):* Black Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision. 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./Katz, I. (Hg.): Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 67-82.
- Matthes, J. (1988):* Projekte – nein, danke? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17, S. 465-473.
- Rose, L. (2004):* Lehrforschung an Fachhochschulen – Chancen mit Tücken. Frankfurt am Main: GFFZ.
- Webler, W. D. (1979):* „Lehrforschung“ als Praxisorientierung – ein Gegensatz? Kassel: Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf Bd. 125.

■ Dr. Stefan Kühn, Professor für Organisationssoziologie, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld,
E-Mail: stefan.kuehl@uni-bielefeld.de