

Arbeitskreis der DVPW
„Empirische Methoden der
Politikwissenschaft“



D **V**

P **W**

„Es macht ‘n Haufen Arbeit, aber es macht
auch richtig Spaß.“

Ein Beitrag zur Didaktik der
Methodenausbildung

Kai-Uwe Schnapp`

Tina Wiesner

Beiträge zu empirischen Methoden der
Politikwissenschaft
Teilgebiet: Didaktik

Jg. 1, 2006

Nummer 1

„Handlungsorientierung zeichnet sich dadurch aus, dass den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, Probleme zu erkennen, sich damit interessiert auseinander zu setzen, sich entsprechende Ziele vorzugeben und entsprechend dem Vorwissen Aktionen zu planen und durchzuführen.“ Abs 1998: 21

1 Einleitung: Lehrforschung am Studienbeginn*

Lange Zeit war die Methodenausbildung etwas, das zwar stattfand, über das aber nicht oder kaum geredet wurde. In den letzten Jahren ist hier jedoch eine Veränderung zu konstatieren. So hat die Sektion Methoden der Deutschen Gesellschaft für Soziologie eine Debatte über die Anforderungen an die Lehre angestoßen und dies in einem Band des Informationszentrums Sozialwissenschaften (IZ) dokumentiert (Engel 2001), in der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft gibt es erste Wortmeldungen zu dem Thema (Schnapp/Behnke/Behnke 2004) und auch in dieser Zeitschrift sind gelegentlich Aufsätze zum Thema erschienen (etwa Pötschke/Simonson 2003, Ludwig-Mayerhofer 2003). In diese Debatte wollen wir uns mit dem vorliegenden Beitrag einreihen. Jedoch soll es weniger um eine Bestandsaufnahme oder Kritik der bestehenden Praxis gehen. Vielmehr ist es unser Anliegen, Überlegungen zur praktischen Durchführung der Methodenausbildung vorzustellen und Erfahrungen mitzuteilen. Wir wollen, zugespitzt formuliert, mit diesem Beitrag den Einstieg in eine didaktische Diskussion zur Methodenausbildung versuchen.

Natürlich kann und soll es nicht Ziel eines einzigen Zeitschriftenbeitrages sein, alle didaktischen Probleme, die im Gesamtrahmen der Methodenausbildung auftauchen, aufzugreifen oder gar zu lösen. Vielmehr wollen wir uns auf einen sehr engen Ausschnitt konzentrieren, indem wir im Folgenden das Konzept einer Übung für eine Einführungsveranstaltung in die Techniken der Datenerhebung vorstellen. Diese Vorstellung richtet sich, soweit man sie als Empfehlung betrachtet, vor allem an diejenigen Lehrenden, die sich neu in die Vermittlung von Methoden einarbeiten und einen Weg zur Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen finden müssen. Sie richtet sich weiterhin an diejenigen, die sich durch die Umstellung auf BA-Studiengänge um Zeitkontingente bei den Studierenden beraubt sehen und nun nach alternativen Formen der Ausbildung suchen, die die zunehmende Gesamtbelastung der Studierenden durch die Lehre berücksichtigt. Schließlich richtet sie sich als Diskussionsangebot an alle, die mit der Methodenlehre in der einen oder anderen Art und Weise konfrontiert sind.

* Wir danken Frau Sibylle Rheinhardt für wertvolle Anregungen zur Verbesserung dieses Beitrages.

Anliegen der hier vorgestellten Übung „Einführung in die Techniken der Datenerhebung“ ist es, die Studierenden bereits am Studienbeginn trotz eines begrenzten Zeitkontingentes (150 Arbeitsstunden entsprechend 5 ECTS Punkten) nicht nur mit Fragmenten des empirischen Arbeitsprozesses zu konfrontieren, sondern ihnen innerhalb eines Semesters einen möglichst vollständigen Durchlauf durch den empirischen Forschungsprozess zu ermöglichen. Das Lernziel besteht also darin, den Studenten einen ersten vollständigen Satz an Erfahrungen mit dem empirischen Arbeiten zu vermitteln. Es ist selbstverständlich, dass am Ende dieser Übung nicht mit allen Wassern der Methodenlehre gewaschene Spezialisten stehen. Aber es kommen Studierende aus dieser Veranstaltung heraus, die einmal eine begrenzte Fragestellung mit Mitteln der empirischen Sozialforschung in einer Gruppe aufgegriffen und bis zu einem Endbericht durchbuchstabiert haben. Diese Studierenden gewinnen dadurch vor allem ein erstes Gefühl dafür, wie aufwendig Feldforschung jeder Art ist und wie viele Kleinigkeiten den Erfolg eines solchen Unterfangens beeinflussen können. Gleichzeitig gewinnen sie eine ganz andere Art der Wertschätzung gegenüber jeder Art empirischer Forschung und ihren Ergebnissen, lernen zudem, empirische Texte kritischer zu lesen und deren Vorgehensweise und Argumente genauer zu prüfen. Schließlich kommt zumindest ein nennenswerter Teil der Studierenden aus einer solchen Übung mit einem vorab nicht erwarteten Spaß am empirischen Arbeiten heraus.

Didaktischer Kern der Übung ist die unter anderem auf Piaget zurückgehende Erkenntnis, dass das lernende Erkennen als Akt des (selbst) Konstruierens am erfolgreichsten verläuft, wenn es diejenigen Handlungen nachvollzieht, die zu der zu vermittelnden Erkenntnis (Konstruktion) geführt haben (Abs 1998: 21). Weniger hochgespannt sagt der Volksmund zu Recht: „Probieren geht über studieren.“ Es geht also darum, Forschungsergebnisse in die Handlungen rückzuverwandeln, die ursprünglich zu ihrer Entdeckung geführt haben. Diese Handlungen sollen dann durch die Lernenden nachvollzogen werden, damit sie auf diese Weise dauerhaftes und unmittelbar anwendungsbereites Wissen erwerben (Abs 1998: 24). Schließlich erscheint es als wichtig, diesem handelnden Lernen einen möglichst starken Lebensbezug bzw. Bezug zur Eigenerfahrung zu geben, indem auf aktuelle Ereignisse oder die unmittelbare Lebenswelt der Studierenden reagiert und diese zum Gegenstand der Forschung gemacht wird. Dies ist bei der darzustellenden Lehrform auch deshalb unerlässlich, weil etwa für langwierige Theoriearbeit innerhalb eines Semesters wenig Zeit bleibt, so dass hier als „Ersatz“ auf Alltagstheorien und Introspektion zurückgegriffen werden muss, um die Forschung sinnvoll konzeptionell einbetten zu können.

Natürlich sind wir uns darüber im Klaren, dass praktische Übungen, Lehrforschung etc. an den meisten Universitäten dieses Landes zum Alltag gehören. Diese Projekte richten sich aber nach unserer Erfahrung vorrangig an ältere Studierende, sind in Forschungspraktika und ähnli-

ches eingebunden und finden oft auf einem relativ hohen theoretischen Niveau statt. Vor allem aber haben sie aufgrund aller vorgenannten Eigenschaften eine eher beschränkte Kapazität, können also immer nur vergleichsweise wenige Studierende bedienen. Das nun vorzustellende Modell eignet sich dagegen auch für große Einführungsveranstaltungen. Es verhilft also dazu, dass die Studierenden schon zu Beginn des Studiums wichtige praktische Forschungserfahrungen sammeln können, auch wenn die Ergebnisse dieser Arbeiten noch weit von „richtigen“ Forschungsergebnissen entfernt sind. Die vorzustellende „kleine Form“ des unmittelbar praktischen Arbeitens erscheint uns daher auch als eine gute Antwort auf die mit dem breiten Übergang zum Bachelor of Arts als erstem Studiengang erhobenen Forderung nach einer verstärkten Praxisorientierung des Studiums.

2 Praktische Durchführung

Die Grundidee der Übung besteht darin, dass die Studierenden sich parallel zur Vorlesung in kleinen Gruppen selbständig in eine von ihnen zu wählende Erhebungsmethode einarbeiten und diese auf eine selbst oder gemeinsam mit den Dozierenden entwickelte Fragestellung anwenden. Wir haben unsere Übung so gestaltet, dass jedes Erhebungsverfahren von einer etwa gleich großen Anzahl von Gruppen bearbeitet wurde. In unserem Falle waren es jeweils zwei oder drei. Jede Gruppe arbeitete mit einem der folgenden Verfahren: standardisierte mündliche und schriftliche Befragung, Leitfaden- und narratives Interview, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung, Inhaltsanalyse und Aggregatdatenanalyse. Diese Auswahl von Verfahren entspricht dem inhaltlichen Programm der mit der Übung verbundenen Vorlesung.

Es erscheint uns als erstrebenswert, wenn auch nicht in jedem Falle umsetzbar, alle Fragestellungen, die bearbeitet werden, unter ein inhaltliches Dach zu stellen. Der Bezug auf ein gemeinsames Thema soll es in der Auswertungsphase erleichtern, die Verfahren wechselseitig auf ihre Stärken und Schwächen zur Bearbeitung bestimmter Teilprobleme zu prüfen. Innerhalb des Oberthemas, etwa „Politische Aktivitäten von Studierenden der Universität X“, muss jede Gruppe eine konkrete eigene Fragestellung entwickeln. Im Folgenden werden wir die einzelnen Arbeitsschritte und Aufgaben der Gruppen und danach der Dozierenden vorstellen. In diesem Zusammenhang gehen wir auch auf den Zeitaufwand für Studierende und Dozierende ein. Der dritte Punkt thematisiert Formen der Auswertung der Erfahrungen, die die Studierenden mit ihrer Methode gemacht haben, und das Problem der gerechten individuellen Bewertung der Gruppenarbeiten.

2.1 Arbeitsschritte der Kleingruppen

2.1.1 Einarbeitung in die Erhebungsmethode und Entwicklung einer Fragestellung

Zunächst sind die Studierenden in Arbeitsgruppen (AG'n) einzuteilen. Unsere Erfahrung zeigt, dass eine AG-Größe von 5 Studierenden als ideal angesehen werden kann. Eine geringere Mitgliederzahl macht es meist unmöglich, eine Mindestzahl an Untersuchungsobjekten zu befor-schen. Eine größere Zahl an Studierenden ist jedoch in einer AG meist nicht mehr arbeitsfähig.

Die ersten Aufgaben, die sich die Studierenden stellen müssen, sind die Einarbeitung in die Erhebungsmethode und die Entwicklung einer Forschungsfrage. Nachdem wir bei der ersten Durchführung der Übung versucht hatten, die Vorlesungen zu Beginn des Semesters zu blocken, um möglichst schnell alle Erhebungsverfahren innerhalb der Lehrveranstaltung besprechen zu können, kehrten wir ab der zweiten Durchführung wieder zum klassischen, über das Semester verteilten Vorlesungsplan zurück. Grund dafür war, dass die Blockung keine spürbaren Gewinne für den Arbeitsprozess der Gruppen erbrachte, dafür aber mit einem erheblichen Organisationsaufwand verbunden war. Um den Einarbeitungsprozess anzustoßen, wird eine Gruppensitzung von ca. 30 Minuten durchgeführt, in der wir auf Kernelemente des Verfahrens verweisen, einen Literatureinstieg geben, aufkommende Fragen klären und erste Schritte in Richtung der Entwicklung einer Fragestellung gehen. Zu dieser ersten Sitzung können alle Gruppen, die mit dem gleichen Verfahren arbeiten, zusammengenommen werden. Ab der folgenden Sitzung empfiehlt sich jedoch eine auf die Einzelgruppen orientierte Arbeitsweise (zum Zeitaufwand der Dozierenden siehe unten Punkt 2.2).

Die AG'n waren bislang in für uns anfangs unerwartet guter Weise in der Lage, sich nach kurzer Anleitung selbst in die jeweilige Materie einzuarbeiten. Dabei wurde nicht nur die von den Dozierenden angebotene Literatur bearbeitet. Vielmehr wurden in großer Selbständigkeit und mit viel Innovationsgeist sowohl die Bibliothek wie auch Internetquellen ausführlich auf Einführungen und Hinweise durchsucht, so dass die Gruppen schon vor dem eigentlichen Beginn der Arbeit nicht nur theoretische, sondern auch erste praktische Erfahrungen, wenn auch aus zweiter Hand, in die Diskussion einbringen konnten.

Die Entwicklung einer Fragestellung gestaltet sich insofern schwierig, als es bei dem ge-wählten Ablauf unvermeidlich ist, dass weniger die Methode auf die Frage, als vielmehr die Frage auf die Methode abgestimmt wird. In dem Maße, wie die Studierenden genauer wissen, welche Möglichkeiten und blinde Flecken das jeweils von der Gruppe genutzte Erhebungsverfahren hat, desto deutlicher wird auch, ob und wie die zunächst formulierte Fragestellung bearbeitet werden kann. So begann eine AG ihre Arbeit mit dem Ziel, durch Nutzung der teilnehmenden

Beobachtung etwas über den Einfluss des Freizeitverhaltens der halleschen Studierenden auf das Freizeit-, Handels- und Gaststättengewerbe der Stadt herauszufinden. Nach der theoretischen Beschäftigung mit der Methode und vergeblichen Versuchen, eine der Fragestellung angemessene Beobachtungsidee zu entwickeln, wurde ein radikaler Fokuswechsel vollzogen. Die Gruppe untersuchte schließlich erfolgreich eher sozialpsychologische Aspekte, indem der Einfluss der Interaktion innerhalb von Studierendengruppen in Studentenkneipen auf einen Zusammenhang mit dem Konsumverhalten hin beobachtet wurde (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1).

In dieser Phase der Arbeit ist es wichtig, dass die Dozierenden es verstehen, den Studierenden das Künstliche der Situation nahe zu bringen. Es muss deutlich gemacht werden, dass hier vom idealtypischen Forschungsablauf abgewichen wird. Gleichzeitig birgt aber die Abweichung vom Ideal auch didaktisches Potenzial, da durch diese Vorgehensweise oft sehr plastisch deutlich wird, von welcher Seite ein Forschungsplan aufzuzäumen ist. Die meisten Arbeitsgruppen erweckten auch den Eindruck, diese Besonderheit ihres Arbeitsprozess reflektieren und richtig in ihren Erfahrungsschatz einordnen zu können.

Um den AG'n die zügige Erarbeitung des Forschungsberichtes zu erleichtern, sollten sie angehalten werden, mit der ersten AG-Sitzung beginnend, ausführliche Diskussionsprotokolle ihrer gemeinsamen Arbeit zu führen. Diese Diskussionsprotokolle erweisen sich als Fundgrube und Arbeitserleichterung, wenn es darum geht, die eigene Vorgehensweise zu rekapitulieren und Forschungsentscheidungen im Gruppenbericht zu begründen.

2.1.2 Operationalisierung und Vorbereitung der Feldphase

Sind innerhalb der Gruppe die methodischen Grundlagen geschaffen und ist geklärt, welche Fragestellung bearbeitet werden soll, dann beginnt die Phase der Operationalisierung und der Vorbereitung der Erhebung. Wie bereits oben angedeutet, muss die theoretische Einbettung der Forschung bei dem gegebenen gedrängten Zeitplan sehr kurz ausfallen und eher implizit mit der Feinabstimmung der Fragestellung erfolgen. Da wir bislang Probleme aus dem unmittelbaren Erlebnisbereich der Studierenden ins Zentrum des Interesses gerückt hatten – etwa das Freizeitverhalten der Studierenden oder den starken Anstieg der Immatrikulationszahlen an der Martin-Luther-Universität, der zeitgleich mit massiven Kürzungen der Haushaltsmittel erfolgte –, war es in der Regel möglich, Ad-hoc-Theorien auf der Basis eigener Erfahrungen der Studierenden und von Introspektion zu entwickeln. Ein langwieriges theorieorientiertes Literaturstudium konnte auf diese Weise übersprungen werden, ohne auf theoretische Überlegungen zum Forschungsgegenstand verzichten zu müssen.

Die von den Studierenden „entwickelte“ Theorie wird im folgenden Schritt in konkrete Hypothesen oder Forschungserwartungen umgesetzt. Diese haben, dem Ad-hoc-Charakter der

Theorie entsprechend, häufig vor allem deskriptiven Charakter, erfüllen aber dessen ungeachtet in ausreichender Weise ihre Orientierungsfunktion für die Gestaltung der Erhebungsinstrumente. Nach der Systematisierung ihrer Forschungserwartungen stehen die Studierenden jetzt vor der Aufgabe zu klären, welche Variablen oder Konzepte für ihre Fragestellung relevant sind. Sodann müssen geeignete Instrumente gefunden werden, mit denen die interessierende Information von den Untersuchungsobjekten gewonnen werden kann. Da von standardisierten über offene Interviewformen bis zur Inhaltsanalyse, der Beobachtung und der Aggregatdatenanalyse die verschiedensten Erhebungsformen Berücksichtigung finden, ist hier natürlich eine große Bandbreite an Problemen und Vorgehensweisen durch die Dozierenden zu bewältigen.

Bei alledem geht es nicht nur darum, ein funktionstüchtiges Erhebungsinstrument zu konstruieren. Vielmehr müssen die Studierenden gleichzeitig eine Reihe organisatorischer Probleme lösen. Aber gerade diese Erfahrung, der Vorgriff sei hier gestattet, erscheint uns als sehr nützlich. Sie kann als allgemeine Fähigkeit in die unterschiedlichsten Arbeitsprozesse eingebracht, aber wohl an kaum einer Stelle so effektiv trainiert werden, wie in einer solchen Form der empirischen Arbeit.

Der Arbeitsaufwand für die Studierenden hängt in dieser Phase stark vom gewählten Verfahren ab. Je stärker standardisiert das Verfahren, desto höher der Aufwand; je offener das Verfahren, desto geringer hier der Aufwand für die Entwicklung der Instrumente. Während etwa bei der Aggregatdatenanalyse nur überlegt werden muss, aus welcher Quelle welche Daten bezogen werden können, erfordert standardisiertes schriftliches oder mündliches Interview eine zeitaufwändige Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Instrumentes. Es ist in dieser Phase wichtig, die Studierenden darauf hinzuweisen, dass sich diese Aufwendungen in der Erhebung und Auswertung schnell umkehren können. Dann sind es die weniger standardisierten Verfahren, die einen großen Zeiteinsatz erfordern, um aussagekräftige Daten erheben und diese auswerten zu können. Als Stichwort sei hier nur auf den Aufwand zur Transkription und inhaltlichen Auswertung qualitativer Interviewformen verwiesen.

Weiterhin fallen in diese Phase die Überlegungen zur Größe des Samples und zur Art seiner Erhebung. Die gedrängte Zeit erlaubt in der Regel nicht die Ziehung einer echten Zufallsstichprobe, soweit diese überhaupt zum Erhebungsdesign passt. Eher ist eine gezielte Auswahl kontrastierender Fälle möglich, wenn es etwa um das Freizeitverhalten von Studierenden geht und hier gezielt ältere und jüngere Studierende bzw. Studierende der unterschiedlichen Fakultäten gesucht werden. In der Regel bereitet ein solches „Screening“ auch keine Probleme, da die meisten AG'n durch Bekanntschaften ausreichend gut auch außerhalb der eigenen Fächergrenzen vernetzt sind. Dies mag allerdings eine Spezifik des Standortes sein. Denn als Universität mit

vorrangig regionalem Einzugsbereich studieren an der Martin-Luther-Universität häufig ehemalige Schulkameraden, die diese alten Freundschaften auch über den Studienbeginn und über Fächergrenzen hinweg pflegen.

2.1.3 Pretest

Das Vortesten der Erhebungsinstrumente muss auf jeden Fall Element des Zeitplanes sein. Unsere Erfahrung zeigt, dass gerade mit und nach dem Pretest bei allen Beteiligten ein intensiver Reflektionsprozess über die angewendeten Methoden, ihre Möglichkeiten und Grenzen einsetzte und ein erheblicher Kenntniszuwachs zu verzeichnen war. Nach anfänglichem Suchen nach den besten Möglichkeiten der Durchführung von Pretests ist unsere gegenwärtige Position, dass diese Tests am besten wechselseitig unter den Beteiligten der Methodenveranstaltung durchgeführt werden sollte. Diese Vorgehensweise hat zwei Vorteile: (1) Die Testpersonen erweisen sich in der Regel als kompetente Kritiker der Instrumente und tragen so maßgeblich zum kritisch-reflektierenden Umgang mit den Verfahren bei. (2) Die Teilnahme an einem Pretest ermöglicht den Studierenden zumindest einen leicht vertieften Blick in ein zweites Erhebungsverfahren. Dies ist besonders dann der Fall, wenn nach erfolgtem Pretest mit der jeweiligen Person eine methodenbezogene Reflektion der Erhebung durchgeführt wird. Dies war nach unserer Erfahrung beim Testen mit Studierenden aus dem Kurs der Fall.

Am Ende dieser Phase haben die Gruppen in der Regel ein ausreichendes Verständnis davon entwickelt, welche Daten warum wie erhoben werden sollen und welcher Personen- oder Objektkreis für die Beantwortung der Fragestellung von Interesse ist. In der Regel sind die Instrumente nach dem Pretest angepasst oder gekürzt, in seltenen Fällen noch einmal völlig neu entworfen worden. Schließlich ist aber alles „ready to go“, und die Ministudien gehen ins Feld.

2.1.4 Feldphase

In der Feldphase kommen die Instrumente zum Einsatz. Die Interviews werden durchgeführt, die Gruppen beobachten in den zuvor festgelegten Situationen oder beschaffen sich bei Ämtern, Unternehmen und Organisationen das benötigte Datenmaterial. Als zentralen Punkt dieser Phase sehen wir an, dass die Studierenden möglichst ausführlich Protokoll darüber führen, was ihnen bei der Erhebung widerfährt, z.B. welche Probleme, welche unerwarteten Entwicklungen aufgetreten und wie sie damit umgegangen sind. Dieser Erfahrungsschatz ist insofern ein wichtiger Teil des Lernergebnisses der Veranstaltung, als Merkmale der Erhebungssituation erheblichen Einfluss auf das Datenmaterial und damit auf die möglichen substantziellen Aussagen haben. Die hier gemachten Erfahrungen sind also ein wesentliches Element beim Erlernen eines kritischen Umgangs mit empirischen Informationen und den Analysen empirischen Materials.

2.1.5 Auswertung der Daten und Präsentation der Ergebnisse

Sind die Daten erhoben, obliegt es den Gruppen, diese systematisch zu erfassen und sie, soweit es ihnen möglich ist, auszuwerten. Hier stoßen wir natürlich auf Restriktionen, weil in der Regel kaum einfache Darstellungsverfahren, geschweige denn weiterführende Analyseverfahren bekannt sind. Dies trifft auf quantitative wie qualitative Auswertungen zu.

Bei den qualitativen Verfahren, etwa der zusammenfassenden Inhaltsanalyse narrativer Interviews oder der hermeneutischen Ausdeutung von Gruppendiskussionen haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden mit viel Elan herangehen und sich diese Verfahren in einem für diesen Verwendungszweck ausreichenden Maße selbst aneignen. Kenntnisse der Anwendung etwa von Excel zur Auswertung standardisiert erhobener Daten sind teilweise vorhanden, Programme wie GrafStat¹ wurden autodidaktisch von den Studierenden gelernt. Dennoch kam es z.B. häufig vor, dass Fragebogen per Strichliste ausgezählt wurden. Dieses Verfahren führt dazu, dass selbst einfache bivariate Darstellungen außerhalb der Reichweite der AG'n sind. Um die große Eigeninitiative zu unterstützen und den Studenten einen gewissen Auswertungserfolg zu ermöglichen, erscheint es uns als überlegenswert, kurze Einführungen in entsprechende Analysetechniken zu geben. Diese sollten jedoch nicht für den ganzen Kurs, ja nicht einmal für vollständige AG'n, sondern nur für ein bis zwei Vertreter der AG'n durchgeführt werden. Dies trägt zum einen dazu bei, dass die Studierenden lernen, arbeitsteilig vorzugehen. Zweitens wird der Lerneffekt dadurch vertieft, dass das Gelernte sofort wieder weitergegeben werden muss. Drittens schließlich sind Crashkurse mit wenigen Beteiligten erfolgssicherer zu organisieren als große Veranstaltungen. Inwieweit eine derartige Unterstützung möglich ist, hängt natürlich von den verfügbaren Personalressourcen ab (siehe dazu Abschnitt 2.2).

Die letzten beiden großen Aufgaben, die die Studierenden zu erledigen haben, sind das Erstellen des Abschlussberichtes und die Kurzpräsentation der Daten vor dem gesamten Kurs. Der Forschungsbericht sollte nach unserer Ansicht zu mindestens 50 Prozent aus methodischer Reflexion und zu maximal 50 Prozent aus inhaltlicher Auswertung bestehen (siehe Kapitel 4.3). So wird sichergestellt, dass in ausreichendem Maße über das methodische Vorgehen reflektiert und in diesem Bereich der Hauptlernerfolg erzielt wird. Eine entsprechende Gestaltungsvorgabe wird den Gruppen schon zu Beginn des Semesters gegeben. Der geforderte Umfang der Gruppenarbeiten beträgt 5-10 Seiten. Die Erfahrung zeigt, dass in der Regel deutlich längere Arbeiten

¹ Die Entwicklung und der Vertrieb dieses Erhebungs- und Analyseprogramms werden von der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt. Kostenlose Versionen der Software können von www.grafstat.de abgerufen werden.

eingereicht werden. Diese zeichnen sich häufig durch sehr gründliche Verfahrensanalysen und kritische Auseinandersetzungen mit dem Instrumentarium aus.

Um den Studierenden einen Einblick in die Ergebnisse und Probleme der anderen Projekte zu ermöglichen, werden diese im Plenum präsentiert. Dabei geht es nicht um einen umfassenden Bericht, sondern um pointierte Darstellungen der Kernfragen und der zentralen Ergebnisse. Diese Darstellungsform ist für die meisten Studierenden ungewohnt. Daher sind hier vorbereitend klare Richtlinien aufzustellen, wie die Präsentation zu gestalten ist. Es muss vor allem und wiederholt klar gemacht werden, dass eine solche Kurzpräsentation nicht den Zweck erfüllen kann, alle Ergebnisse, geschweige denn alle methodischen Details vorzustellen. Vielmehr geht es darum, und dies müssen sich die Studierenden klar machen, beim Publikum mit wenigen inhaltlich interessanten Aussagen Interesse am Erhebungsverfahren und an weiterführender Lektüre (auch des ausführlichen Berichts) zu wecken.

2.1.6 Methodenreflexion – Die Delegiertenkonferenzen

Der letzte und zumindest bezüglich der Auswertung und Sicherung der Lernerfahrungen wichtigste Akt der Übung sind die von uns in Anlehnung an Wildt (1987) durchgeführten, so genannten Delegiertenkonferenzen. Diese Konferenzen dienen dem ausführlichen Erfahrungsaustausch bezüglich aller Arten methodischer und forschungspraktischer Probleme. Sie sind der Ort, an dem die Erkenntnisse aller Gruppen zusammenfließen und nach unserer Erfahrung in erstaunlichem Maße kompetent und kritisch reflektiert werden.

Die Delegiertenkonferenzen sind so zusammengesetzt, dass bei jeder Sitzung aus jeder AG ein Vertreter zugegen ist. So wird sichergestellt, dass die Erfahrungen aller AG'n für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer fruchtbar gemacht werden können. Geht man von einer Größe der AG'n von 5 Personen aus, so heißt das, dass 5 Delegiertenkonferenzen stattfinden müssen. Gibt es mehr als 20 AG'n, also mehr als 100 in dieser Übung zu betreuende Studierende, dann müsste die Zahl der Konferenzen vervielfacht werden, da sich eine Größe von 10 bis 15 Teilnehmenden als optimal erwiesen hat. Konferenzen mit mehr als 20 Teilnehmenden halten wir für nicht praktikabel. Zeitlich sollten die Delegiertenkonferenzen möglichst nah vor den Abschlussklausuren stattfinden, denn sie haben sich nach Aussagen der Studierenden als ideales Element der Vorbereitung auf diese Leistungsüberprüfung erwiesen.

Die Delegiertenkonferenzen werden von den Dozierenden moderiert. Außerdem ist es natürlich Aufgabe der Lehrkräfte Missverständnisse auszuräumen, Fehler in der Darstellung behutsam zu korrigieren und als Ansprechpartner für offene Fragen zur Verfügung zu stehen. Generell hat es sich aber als vorteilhaft erwiesen, den Studierenden weiten Raum zur eigenständigen Gestaltung der Diskussion zu lassen und nur verhalten in den Diskussionsfluss einzugreifen. Gelegent-

lich hat es sich sogar als produktiv erwiesen, Fehlverständnisse nicht sofort auszuräumen, denn häufig wurden diese von den Studierenden selbst aufgedeckt und im Austausch wurde ein angemesseneres Verständnis entwickelt.

Zum Einstieg in die Diskussion sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. Bei uns hat es sich als gute Strategie erwiesen, dass die Dozierenden die Konferenz mit kurzen Bemerkungen zu Ziel und Ablauf eröffnen. Wichtig ist, dass den Studierenden wiederholt klar gemacht wird, dass das zentrale Ziel ist, sich über methodische, nicht über inhaltliche Fragen auszutauschen. Danach baten wir alle Anwesenden darum, sich kurz mit Namen, verwendeter Methode und Hauptforschungsfrage vorzustellen. An die Vorstellungsrunde schloss sich die eigentliche Diskussion an. Die Studierenden wurden nun gebeten, in einem knappen Statement von 2-4 Minuten die wichtigsten positiven und negativen Erfahrungen ihrer Arbeit zu berichten. In der Regel sind mehrere Personen anwesend, die die gleiche Erhebungsmethode verwendet haben. Es erscheint uns als sinnvoll, diese Personen in Blöcken zusammenzufassen. D.h. alle Studierenden, die mit der gleichen Methode gearbeitet haben, berichten in der beschriebenen Art und Weise über ihre Erfahrungen, bevor die Frage- und Diskussionsrunde zum jeweiligen Verfahren eröffnet wird. Diese Diskussionen erwiesen sich als äußerst interessant, vielseitig und lebhaft. Gleichzeitig zeigten sie ein für uns erstaunliches Maß an Fähigkeit sowohl zur kritischen Beurteilung der Verfahren an sich und der eigenen Anwendung der Verfahren als auch zum produktiven Umgang mit Erfahrungen und Fehlern.

Kaum einer der Studierenden hatte sich anders als durch die kontinuierliche Arbeit über das Semester hinweg auf die Konferenz vorbereitet. Es zeigte sich aber, dass die meisten von ihnen im Laufe des Semesters eine so detaillierte Kenntnis der jeweils angewendeten Verfahren erworben hatten, dass die Konferenzen auch ohne unmittelbare inhaltliche Vorbereitung von einem hohen Maß an Sachkenntnis und Urteilskraft geprägt waren.

Obwohl offensichtlich war, dass die Qualität der Konferenzen von den Fähigkeiten der Teilnehmenden sich zu artikulieren, spontan zu reagieren und Ideen zu entwickeln abhängt, kann man feststellen, dass allen Konferenzen mindestens ein guter Erfolg beschieden war. Außerdem fiel uns auf, dass nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Tageszeit einen Einfluss auf den Verlauf hatten. Konferenzen, die abends (18 Uhr) stattfanden, erreichten schneller eine offene Diskussionsatmosphäre und dauerten in der Regel länger als die Konferenzen, die tagsüber in den normalen Seminarrhythmus eingefügt waren.

Grundsätzlich muss man von einer Mindestdauer von 2 ½ Stunden für eine Delegiertenkonferenz ausgehen. Wenn die Möglichkeit besteht, sollten 3 Stunden geplant werden, um die Diskussion an möglichst wenigen Stellen abbrechen zu müssen.

Den letzten Teil der Delegiertenkonferenzen nutzten wir als Gelegenheit für eine qualitative Evaluation der Lehrveranstaltung als Ganzes. Dabei gaben die Studierenden in der Regel bereitwillig Auskunft über von ihnen empfundene Stärken und Schwächen von Vorlesung und Übung. Diese Meinungsäußerungen erlauben einen gegenüber der standardisierten Evaluation deutlich vertieften Blick auf Vorzüge und Nachteile des eigenen Lehrverhaltens und können ein willkommenes Instrument zur Verbesserung der eigenen Lehrtätigkeit sein.

Die meisten Teilnehmenden der Delegiertenkonferenzen empfanden diese sowohl als sehr nützlichen Einblick in die Werkstätten der anderen Projekte als auch als idealen Teil der Klausurvorbereitung. Besonders die reflektierende Komponente wurde als sehr fruchtbar beschrieben.

Die Dozierenden müssen sich, aller Begeisterung zum Trotz, darauf einstellen, dass bei ihnen etwa ab der dritten Delegiertenkonferenz eine gewisse Ermüdung einsetzt. Der Anteil an Neuem, das man von den einzelnen Gruppen erfährt, wird geringer und Fragen an die AG'n, die anfangs noch echte Fragen waren, bekommen zunehmend den Charakter von „Lehrerfragen“, bei denen es darum geht, für andere eine Antwort zu erbitten, die man selbst schon kennt. Andererseits wächst aber mit jeder Konferenz die Fähigkeit der Lehrkräfte zum gezielten Eingriff und zur zeitlich optimalen Intervention, weil der Kenntnisstand über die Erfahrungen der AG'n natürlich zunehmend dichter wird. So kam es in späteren Konferenzen auch vor, dass die Dozierenden interessante Momente der Arbeit einer Gruppe ergänzen konnten, wenn diese von den anwesenden Vertretern der Gruppe nicht berichtet wurden.

2.2 Aufgaben der Lehrenden

Die erste Aufgabe der Dozierenden besteht in der (methodischen) Beratung der AG'n. Die Dozierenden begleiten die Studierenden durch alle Projektphasen und stehen ihnen mit Rat und Kritik zur Seite. Notwendige Eingriffe in den Gruppenprozess können organisatorischer oder inhaltlicher Natur sein. Eingriffe inhaltlicher Natur überwiegen aber bei weitem. Um einen kontinuierlichen Arbeitsprozess zu fördern, sollte jede AG etwa alle 2 Wochen einen Besprechungstermin mit einer Lehrkraft haben. So sichert man einen guten Beobachtungsstand über den Fortschritt der Tätigkeiten und kann in ausreichender zeitlicher Dichte helfend und klärend eingreifen. Insbesondere dann, wenn mehrere gleichartige Gruppen tätig sind, ist den Lehrenden dringend zu empfehlen, bei allen AG-Treffen ein Protokoll über den Entwicklungsstand des Projektes, Anweisungen und Vereinbarungen über den Fortgang der Arbeiten zu führen. Unsere Arbeit hat gezeigt, dass nur so eine inhaltliche Kontinuität der Beratung gesichert werden kann.

Während der Gruppentreffen wird den Dozenten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und inhaltlicher Reaktionsfähigkeit abverlangt. Dafür sind diese Treffen in der Regel aber mit einem nur begrenzten Vorbereitungsaufwand verbunden, da das für die Beratung notwendige Wissen in der Regel nicht eigens erworben werden muss. Lediglich in der Phase der Instrumentenentwicklung muss Vorbereitungszeit eingeplant werden, weil etwa Fragebögen zu lesen und kritisch zu kommentieren sind. Außerdem ist das jeweils erste Gruppentreffen vorbereitungsintensiver, weil es hier vor allem um Information und weniger um Ad-hoc-Beratung geht. Wichtigstes Element dieser Einführungstreffen ist die Bereitstellung eines ersten Zugriffes auf methodisch relevante Literatur, von der aus die Studierenden sich ihr Feld erarbeiten können (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Die größten Unsicherheiten bestehen bei den Studierenden in der Phase des Verfassens der Arbeitsberichte. Diese unterscheiden sich relativ stark von allen anderen Arbeiten, die im Studium geschrieben werden. Hier müssen von den Lehrkräften klare Vorgaben zu Inhalt und Aufbau der Arbeiten gemacht werden. Es hat sich bei uns als zweckmäßig erwiesen, ältere Arbeiten über das Internet als Muster verfügbar zu machen. Die Gefahr von Plagiaten ist dabei sehr gering, da sich die Themenstellung von Jahr zu Jahr unterscheidet und so die inhaltliche Notwendigkeit besteht, einen eigenen Text zu verfassen.

Der größte Berg Arbeit wartet am Ende des Semesters. Wenn die Delegiertenkonferenzen in zeitlicher Nähe zur Klausur stattfinden sollen, dann müssen sie etwa innerhalb einer Woche durchgeführt werden. Das heißt, dass in dieser Zeit neben den normalen Lehrveranstaltungen fünf oder mehr Delegiertenkonferenzen abzuhalten sind. Das ist kaum zu verwirklichen, wenn nur eine Lehrkraft zur Verfügung steht. Die Verfügbarkeit einer beteiligten Kollegin oder eines kompetenten Tutoren ist hier fast unerlässlich. In den Veranstaltungen selbst ist dann natürlich neben der Diskussionsführung vor allem darauf zu achten, dass der Zeitplan so gestaltet wird, dass alle anwesenden Projekte ein Mindestmaß an Diskussionszeit zugeteilt bekommen.

Da wir den Studierenden die Note der Gruppenarbeit als Vornote mit in die Klausur geben, ist in der letzten Woche neben den Konferenzen auch die gesamte Kontrolle der Gruppenarbeiten abzuwickeln. Spätestens hier wird deutlich, dass man für diese letzte Semesterwoche keine weiteren Aktivitäten planen, oder große Forschungsfortschritte erwarten kann.

Der Gesamtzeitaufwand für die Dozierenden verteilt sich wie folgt:

- 3 Stunden Beratung je Woche (bei 15 AG'n und vierzehntägigem Beratungsturnus)
- 2 Stunden für die inhaltlichen Präsentationen (bei ca. 15 AG'n, am Semesterende)
- 3 Stunden je Delegiertenkonferenz (am Semesterende)

Auf die AG'n gerechnet ergibt sich so ein Semesterzeitaufwand je AG (inklusive der Bewertung der Hausarbeit) von ca. 4,5 Stunden. Der Gesamtzeitaufwand für die Übung (Gruppenberatungen, Konferenzen, Präsentation, Kontrolle der Arbeiten) liegt bei 15 Gruppen bei etwa 60 Stunden.²

2.3 Aus- und Bewertung

2.3.1 Die Delegiertenkonferenz

Die Delegiertenkonferenzen sollten nicht im engeren Sinne zur Bewertung der Gruppenarbeit herangezogen werden. Eine solche Absicht würde unserer Meinung nach den sehr fruchtbaren Austausch zwischen den Studierenden stören. Dennoch erfüllen die Konferenzen eine äußerst wichtige inhaltliche Auswertungsfunktion für die Lehrenden. An keiner anderen Stelle treten so deutlich wie hier Miss- und Fehlverständnisse oder konzeptionelle Denkfehler zu Tage. Während in einer Klausur durchaus richtige Aussagen zu bestimmten Phänomenen gemacht werden können, wird in den Konferenzen durch die Einbettung von Aussagen in eigene Handlungskontexte deutlich, dass die richtigen schriftlichen Klausuräußerungen durchaus substanzielle Fehlverständnisse verbergen können. Ein Paradebeispiel ist hier immer wieder die Frage nach den Kriterien, die eine Studie repräsentativ machen. So wird mitunter deutlich, dass Studierende bei bestimmten Fragen nicht in der Lage sind, die Transition vom theoretischen Wissen in die praktische Forschungstätigkeit vorzunehmen. Hier werden denn auch Schwachstellen des Vermittlungsprozesses etwa in der Vorlesung aufgedeckt.

2.3.2 Erfahrungsberichte

Die Arbeitsberichte der Gruppen werden wie normale Hausarbeiten korrigiert. Zusätzlich zu den Delegiertenkonferenzen erlauben sie wichtige Einblicke in die Art und Weise, wie Wissen aus der Vorlesung und der Literatur verarbeitet und angemessen oder nicht angemessen umgesetzt wurde. Schwachstellen des Vermittlungsprozesses werden hier sehr deutlich. Eine Nachbesprechung der Arbeiten mit den Gruppen erscheint uns deswegen als unerlässlich. Sie sollte dazu

² Zum Vergleich: Ein normales Seminar fordert 15 mal 2 Wochenstunden Lehrveranstaltung plus etwa 15 mal 2 Stunden Vorbereitungszeit je Semesterwoche zuzüglich der für die Kontrolle von Hausarbeiten notwendigen Zeit sowie einer Vorbereitungszeit in der Semesterpause von zwischen 20 und 40 Stunden. Die hier vorgestellte u.E. sehr lernintensive Form der Übung fordert also bei einer Studierendenzahl von bis zu 100 Studierenden keinen zeitlichen Mehraufwand gegenüber einer normalen Veranstaltung. Bei mehr als 100 Studierenden muss jedoch nach Möglichkeiten gesucht werden, die Übungslast auf mehrere Personen zu verteilen.

genutzt werden, in der Arbeit deutlich gewordene Fehlverständnisse auszuräumen sowie nochmals konzeptionell über das Verfassen derartiger Forschungsberichte zu diskutieren.

2.3.3 Gruppeninterne Beteiligungsbewertung

Bei Gruppenarbeiten taucht regelmäßig das Problem der gerechten Bewertung aller Angehörigen einer AG bezogen auf den jeweils individuellen Arbeitseinsatz auf. Bei der ersten Durchführung dieser Übung gab es im Nachhinein einige Beschwerden, weil von guten Vornoten auch Personen profitieren konnten, die sich kaum oder gar nicht am Arbeitsprozess beteiligt hatten. Um dieses Problem zu lösen, bedienen wir uns eines Ansatzes, den Robert Maranto und April Gresham (1998) als Knickreim-Methode vorstellten. Die Bezeichnung geht auf Professor Kay Knickreim zurück, der das Bewertungsverfahren nach dem Vorbild der im Baseball üblichen Aufteilung von Gewinnen, den „World-Series-Shares“, entwickelte.

Die Gruppenmitglieder bewerten hierbei wechselseitig ihren Beitrag zum Erfolg der AG, ohne dabei sich selbst einzuschätzen. Je zu bewertender Person (z.B. vier Personen bei einer Fünfergruppe) stehen zwei Punkte zu Verfügung. Zusätzlich gibt es einen Bonuspunkt, der auf eine beliebige Person zu verteilen ist. Bei einer Fünfergruppe sind also neun, bei einer Vierergruppe sieben Punkte zu verteilen usw. Diese Punkte sollen so auf die Personen verteilt werden, dass alle Gruppenangehörigen gerecht bezüglich ihres Arbeitsanteils bewertet werden. Es dürfen keine Punkte übrig bleiben. Das führt dazu, dass mindestens eine Person einen Punkt mehr erhalten muss als die anderen. Soll mehr als eine Person mehr als zwei Punkte bekommen, dann muss mindestens eine andere Person weniger als zwei Punkte bekommen. Der Sinn dieser Regel wird deutlich, wenn man die Verbalisierungen berücksichtigt, die wir zur Unterstützung der Punktvergabe vorgenommen haben. Danach bedeutet 0 – hat nichts oder so gut wie nichts zur Arbeit der Gruppe beigetragen, 1 – hat zur Arbeit der Gruppe beigetragen, aber spürbar weniger als andere, 2 – hat seinen/ihren fairen Anteil der Arbeit erledigt, 3 – hat spürbar mehr als andere zur Arbeit der Gruppe beigetragen und 4 – hat mit Abstand den größten Teil der Gruppenarbeit erledigt. Es ist offensichtlich, dass jemand weniger als seinen fairen Anteil geleistet haben muss, wenn mindestens zwei Personen spürbar mehr als andere zur Arbeit beigetragen haben. Die Studierenden wurden außerdem aufgefordert, die Bewertung auf den Arbeitseinsatz, nicht auf die inhaltliche Leistungsfähigkeit der Beiträge zu beziehen.

Genutzt werden die Ergebnisse dieser wechselseitigen Bewertung zur Bemessung des Gewichtes, das die Vornote bei der Ermittlung der Gesamtnote hat. Eine Veröffentlichung der Ergebnisse fand jedoch nicht statt. Auf Nachfrage von Studierenden wurde diesen aber ihr persönliches, aggregiertes Bewertungsergebnis mitgeteilt.

Im Normalfall bestimmt die Vornote bei uns 40% und die Klausurnote 60% der Gesamtnote. Personen, die einen Punktdurchschnitt unter 1,25 hatten, bekamen nur 30% angerechnet, während Personen, die über 2,75 lagen, 50% angerechnet bekamen. Unsere Erfahrungen mit diesem Bewertungsinstrument waren sehr gut. Alle Gruppenmitglieder haben sich an der wechselseitigen Bewertung beteiligt und vielfach wurde mündlich Zustimmung zu diesem Verfahren geäußert. Beschwerden über Trittbrettfahrerei bei guten Gruppennoten gab es nach Einführung dieses Bewertungsverfahrens nicht mehr.³

3 Schluss: Probleme und Erträge

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die wesentlichen Elemente der Übung dargestellt wurden, wollen wir jetzt darauf eingehen, welche Probleme der Lehrveranstaltung unserer Meinung nach bislang nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten. Den Abschluss des Beitrages bildet eine kurze Darstellung der positiven Effekte, die diese Form der Übung sowohl für die Studierenden wie auch für uns Lehrende gehabt hat.

3.1 Probleme

Arbeit mit einem Oberthema

Wie oben (Abschnitt 2.1.1) bereits dargestellt, erwies es sich teilweise als problematisch, dass wir möglichst alle in der Vorlesung vorgestellten Erhebungsverfahren zur Anwendung kommen lassen, die Arbeit der AG'n aber gleichzeitig unter ein gemeinsames Oberthema stellen wollten. Mit dieser Vorgehensweise sollte erreicht werden, dass Möglichkeiten und Grenzen der Methoden bei der Beantwortung einer Frage systematisch verglichen werden können.

Die Nutzung eines gemeinsamen Themas erscheint uns nach wie vor als sinnvoll, da so die inhaltlichen Ergebnisse der AG'n aufeinander bezogen werden können. Die ursprüngliche didaktische Absicht jedoch, einen systematischen Vergleich durchzuführen, bei dem geprüft wird, für welche Aspekte des Themas die einzelnen Verfahren geeignet oder nicht geeignet sind, erwies sich als nicht umsetzbar. Dieser Vergleich würde eine weitere Veranstaltungsrunde nach der Art der Delegiertenkonferenz fordern, womit das Zeitbudget der Studierenden am Ende des Semesters klar überfordert wäre. Die Suche nach einem geeigneten Oberthema sollte daher nicht zum Zwang und die Unterordnung aller AG'n unter ein solches Thema nicht zum Dogma werden. Wo

³ Ein Muster des Bewertungsbogens ist Online verfügbar unter <http://www2.politik.uni-halle.de/schnapp/publikationen/2006Didaktik/index.htm>

es sich anbietet, empfehlen wir jedoch die Nutzung eines Oberthemas, weil es „kulturell“ integrierend auf den Kurs wirkt und unabhängig vom Methodenvergleich inhaltliche Bezugnahme der AG'n untereinander ermöglicht.

Soll mit einem vom Dozenten vorgegebenen Oberthema gearbeitet werden, so empfehlen wir, langfristig nach geeigneten Themen zu suchen. Diese müssen zwei Kriterien erfüllen. Das Thema sollte (1) einen Bezug zur Lebenswelt der Studierenden haben und (2) gewährleisten, dass mit allen bzw. möglichst vielen Methoden inhaltlich sinnvolle Fragen zu diesem Thema bearbeitet werden können.

Bei der bislang letzten Durchführung unserer Übung wurde, wie bereits erwähnt (Kapitel 2.1.1), das Freizeitverhalten der Studierenden und dessen Einfluss auf das Freizeit-, Handels- und Gaststättengewerbe Halles untersucht. Wie sich herausstellte, war diese Frage mit den Mitteln der Beobachtung sowie mit den Mitteln der Aggregatdatenanalyse nur schwer zu bearbeiten. Für die Beobachtungsgruppen wurde das bereits deutlich, als mögliche Fragestellungen auf ihre Operationalisierbarkeit hin geprüft wurden. Nach eingehender Auseinandersetzung mit der Methode verschoben zwei AG'n die Frage hin zu eher sozialpsychologischen Aspekten von Gruppeninteraktion. Diese Gruppeninteraktionen und ihre Wechselwirkung mit dem Konsumverhalten wurden dann bei Besuchergruppen in Studentenkneipen beobachtet. Durch die Nichtpassung von Frage und Methode wurde zwar ein großer Lerneffekt erzielt. Die Studierenden waren regelrecht gezwungen, sich den Anwendungsbereich von Beobachtungen bewusst zu machen. Dennoch sind wir der Meinung, dass die mit der Suche nach einer handhabbaren Fragestellung verbundene Frustration in dieser einführenden Phase der Methodenausbildung durch eine bessere Themenfindung vermieden werden sollte.

Etwas anders gelagert war das Problem für die Arbeitsgruppe Aggregatdaten. Hier war es weniger die mangelnde Passung zwischen Frage und Instrument als das Problem, bestimmte Informationen von den über sie verfügenden städtischen Stellen zu erhalten. Ein Teil der nachgefragten Daten war nach Auskunft der Stadtverwaltung gar nicht verfügbar, ein anderer Teil wäre nur unter Verletzung von Datenschutzbestimmungen bereitstellbar gewesen. Auch hier erwies sich also unser Festhalten am gemeinsamen Oberthema als hinderlich. Den größten Erfolg erzielte denn auch die Arbeitsgruppe, die sich schließlich von diesem Oberthema frei machte und saisonale Schwankungen der ÖPNV-Nutzung von Studierenden anhand verkaufter Semester- und Studentenmonatstickets untersuchte.

Das Thema, mit dem wir die nächste Übung „Einführung in die Methoden der Politikwissenschaft“ bestreiten wollen, lautet: „Politische Aktivitäten von Studierenden der Martin-Luther-Universität“. Dass interessierende Informationen mit allen Formen des Interviews erhoben wer-

den können, bedarf hier keiner näheren Erläuterung. Vom standardisierten bis zum Gruppen- und narrativen Interview sind Unterfragestellungen denkbar, zu denen die jeweiligen Instrumente ideal passen. Mit den unterschiedlichen Beobachtungsformen kann die politische Arbeit von Studierenden in den Gremien der studentischen und universitären Selbstverwaltung analysiert werden. Sowohl inhaltliche als auch etwa auf Geschlechterrollen abzielende Unterfragen erscheinen uns hier gut zu bearbeitende thematische Ausrichtungen. Mit Mitteln der Inhaltsanalyse können Sitzungsprotokolle etwa auf die Wichtigkeit und Karriere von Themen hin betrachtet werden. Untersuchungen von Aggregatdaten können auf die Analyse der Beteiligung von Studierenden an Hochschulwahlen oder auf die Dichte politischer Hochschulgruppen und die Intensität ihrer Aktivität abzielen.

Unabhängig davon, ob mit oder ohne Oberthema gearbeitet wird, sollte aber sichergestellt werden, dass möglichst alle Methoden aus der Vorlesung in der Übung angewendet werden. Dazu ist es in jedem Falle notwendig, Einfluss auf die Themen- und Methodenauswahl der AG'n zu nehmen. Für uns hat es sich bewährt, basierend auf der Anzahl der Teilnehmer vorzugeben, wie viele AG'n jeweils mit einer bestimmten Methode arbeiten sollen. War die Sollmenge an Studierenden für eine Methode erreicht, so wurden weitere Interessierte auf andere Verfahren umgelenkt.

Vorstellung der inhaltlichen Arbeitsergebnisse

Nach der Arbeit eines Semesters besteht bei den Studierenden nicht nur ein Interesse an einer ausführlichen Reflexion über die methodischen Erfahrungen. Auch die inhaltlichen Ergebnisse rufen nach einer öffentlichen Darstellung. Die Trennung von inhaltlicher und methodischer Debatte, wie wir sie durch die Delegiertenkonferenzen erreichten, hat sich zwar als sehr erfolgreich erwiesen, aber für die Präsentation der inhaltlichen Ergebnisse haben wir noch keine befriedigende Lösung gefunden. Unsere Erfahrungen mit der oben bereits angesprochenen Kurzpräsentation waren insofern eher negativ, als es den meisten Gruppen nicht gelang, innerhalb der vorgegebenen 5-7 Minuten einen inhaltlich abgeschlossenen Vortrag zu liefern. Wir sehen zwei Möglichkeiten, dieses Problem zu beheben.

(1) Erstellen einer Präsentationsanleitung oder Durchführung einer Präsentationsschulung: Die Studierenden müssen darauf orientiert werden, sich in der Präsentation auf wenige interessante Kernaussagen zu beschränken und diese wirkungsvoll durch einfache Grafiken zu unterstützen. Die zu erwerbende Fähigkeit zu zugespitzter Ergebnispräsentation kann für viele potenzielle Tätigkeitsbereiche von Politikwissenschaftlern als unmittelbar berufsrelevant angesehen werden.

(2) Durchführung einer Postersession: Die Postersession hat den Vorteil, dass anders als bei den Kurzpräsentationen Zeit zum Austausch über die Ergebnisse bleibt. Den Verlauf der Postersession können sich die Arbeitsgruppen so einteilen, dass jedes Mitglied sowohl Zeit für einen Rundgang hat als auch am eigenen Poster für Erläuterungen bereitsteht. Die Idee der Postersession wurde von den Studierenden eher zurückhaltend aufgenommen. Wir werden sie im nächsten Durchgang der Übung dennoch einsetzen, um über ihre Tauglichkeit aus der praktischen Erfahrung heraus zu entscheiden. Wir gehen davon aus, dass auch für die Erstellung der Poster eine Anleitung erforderlich wird, damit in der Sitzung „lesbare“ Poster präsentiert werden können.

Formale Unterstützung bei der Erhebung von Aggregatdaten

Die Sammlung von Aggregatdaten ist vor allem auch deshalb mit Frustrationspotenzial verbunden, weil öffentliche Stellen, sei es das Immatrikulationsamt oder die Stadtverwaltung, in der Regel bestenfalls zögerlich auf Datenanfragen reagieren. Um die Enttäuschungen auf das nicht abwendbare Maß zu reduzieren, bieten sich zwei Maßnahmen an: (1) Die Studierenden sollten in jedem Falle mit einem offiziellen Schreiben des Institutes ausgestattet sein, das ihr Anliegen erläutert und deutlich macht, dass es sich um ein seriöses Unterfangen handelt. Auch ein solches Schreiben öffnet nicht alle Schreibtische, erspart den Studierenden aber möglicherweise unangenehme Reaktionen. (2) Der richtige Umgang mit Behörden will nicht nur in privaten Angelegenheiten gelernt sein. Aus dem letzten Kurs heraus wurde daher ein kurzer „Behördenleitfaden“ entwickelt, der nun allen Studierenden zu Verfügung steht (Tanneberg 2005).

Schließlich müssen die Lehrenden bei der Betreuung der Aggregatdatengruppen ein Gespür dafür entwickeln, wann ein abbruchverursachendes Frustrationsniveau erreicht ist. Kommt dieser Punkt nahe, dann muss den Gruppen deutlich gemacht werden, dass nicht die gesammelten Daten, sondern vor allem die Arbeit mit der Methode und ihre Reflexion bestimmend für die Notengebung sind. Den Studierenden sollte außerdem vermittelt werden, dass gerade frustrierende Erfahrungen häufig große Lerneffekte mit sich bringen. Das ist im jeweiligen Moment wenig befriedigend, kann aber in der Regel verhindern, dass eine Gruppe ihre Arbeit abbricht. Schließlich ist hier zu erwähnen, dass einige der besten Gruppenarbeiten von Aggregatdatengruppen kamen, die überhaupt keine nutzbaren Daten beschaffen konnten, dafür aber hervorragend die Möglichkeiten und Grenzen ihres Vorgehens reflektiert und alternative Möglichkeiten der Datenbeschaffung erörtert haben.

Systematische Wiederholung des Vorlesungsstoffes

Bei der beschriebenen Art der Übung ergibt sich das Problem, dass es keinen Ort gibt, an dem die Studierenden Gelegenheit zur systematischen Überprüfung ihres Lernfortschrittes erhalten.

Dies ist aber unseres Erachtens unterstützend notwendig, da in den AG'n nur jeweils eine Erhebungsform bearbeitet werden kann. Da weder das Zeitbudget der Studierenden noch das Deputat der Lehrenden Freiräume für die Durchführung eines regelmäßigen Seminars zur Stoffwiederholung ließ, entschieden wir uns, durch die Einrichtung einer Lernplattform im Internet eine solche Möglichkeit der Stoffwiederholung und Wissensprüfung zu schaffen. Diese Funktion wird mit selbstauswertenden Multiple-Choice-Tests erfüllt, die thematisch parallel zur Vorlesungsreihe aufgebaut sind.⁴

3.2 Erträge für die Studierenden

Wir hatten zu Beginn des Beitrages als Lernziel der Übung formuliert, dass die Studierenden befähigt werden sollen, sich in ein Erhebungsverfahren einzuarbeiten, einen Gruppenarbeitsprozess selbstorganisiert durchzuführen und reflektiert mit den Methoden und Ergebnissen empirischer Forschung umzugehen. Wie erwartet standen am Ende eines Semesters der Auseinandersetzung mit Methoden der Datenerhebung keine mit allen Wassern gewaschenen Empiriespezialisten. Am Ende des Semesters standen aber Studierende, die trotz aller Abkürzungen, wie dem Verzicht auf eine ausführliche Theoriearbeit, einen empirischen Arbeitsprozess von A-Z durchlaufen und dabei gelernt hatten, zielorientiert und kritisch mit selbst erhobenen Daten zu arbeiten. Die Studierenden hatten dabei (1) eine Erhebungsmethode ausführlich beschnuppert, (2) ein Gefühl für den notwendigen Zeitaufwand empirischer Forschung erhalten, (3) oft Spaß an empirischer Forschung gewonnen, (4) Gruppen- und Selbstorganisation sowie (5) das Arbeiten unter Druck erprobt und schließlich (6) häufig die Erkenntnis gewonnen, dass Methodenausbildung sinnvoll ist, ja dass sie im weiteren Verlauf des Studiums unbedingt mehr davon brauchen würden.

Die Evaluationsdiskussionen am Ende der Delegiertenkonferenzen verschaffte uns auch einen Einblick in die subjektiven Lernerlebnisse einzelner Studierender, über die wir hier kurz berichten wollen. Ein Student schätzte den Effekt der Veranstaltung wie folgt ein:

„Hier hat man Erfahrungen gesammelt, von denen ich denke, dass ich sie auch wirklich später praktisch anwenden kann.“

Weiterhin wurde der Vorteil gegenüber dem rein rezeptiven Lernen betont. Gleichzeitig wurde deutlich, dass mit dem Lernerfolg ein positiver emotionaler Affekt verbunden war, der eine höhere Bindung an das Erlernte bewirken kann und sicher auch mit verantwortlich ist für das Erwachen eines Interesses am empirischen Arbeiten:

⁴ Ein Verweis auf diese Lernplattform befindet sich unter

„Das ist nicht so ein auswendig Lernen wie für eine Klausur. Man erarbeitet sich eine Methode, diskutiert mit den anderen, und dann wendet man es an. Am Ende ist man richtig stolz auf das Ergebnis. Ist eben was eigenes, das da entstanden ist.“

Schließlich wurde in Äußerungen auch deutlich Bezug genommen auf Metaqualifikationen, wie die Fähigkeit, sich selbst oder Gruppenarbeitsprozesse zu organisieren. So äußerte eine Studentin, nachdem ein Kommilitone kritisch gefordert hatte, dass die Lehrenden den Arbeitsprozess stärker vorstrukturieren sollten:

„Nee, das finde ich nicht. Ich bin eigentlich ein chaotischer Typ, aber durch diese Methodenübung hab ich richtig gelernt mich zu organisieren. Es musste eben immer was Bestimmtes fertig sein zu jeder Woche, und da musste man dann eben ran. Auch mit dem Abgabetermin der Arbeit ist das so. Es ist gut, dass die Termine alle so fix waren.“

3.3 Erträge für die Lehrenden

Fragt man nach den Effekten für die Lehrenden, so ist vor allem auf die bereits mehrfach angesprochene Tatsache zu verweisen, dass diese Art der Übung einen hervorragenden Einblick in die Denk- und Arbeitsweisen der Studierenden ermöglicht. Einblicke in Miss- und Fehlverständnisse von Konzepten und deren Anwendung werden so möglich, die etwa mit einer Klausur nur unter seltenen Umständen offensichtlich werden. Zweitens halten wir es für einen Gewinn, dass mit dem vorgelegten Konzept im Prinzip schon im ersten Hochschulsesemester das eigenständige empirische Arbeiten systematisch geübt werden kann. Dies lässt nach unserer Erfahrung das klassische Konzept der Lehrforschung eher nicht zu, weil es auf methodisch wie theoretisch bereits geschulte Studierende ausgerichtet ist. Ein dritter Effekt des hier vorgestellten Konzeptes ist, dass mit einem mit normalen Seminaren vergleichbaren Aufwand für eine große Zahl von Studierenden eine sehr gute praktische Übung durchgeführt werden kann. Steigt die Studierendenzahl in der Einführungsveranstaltung Methoden, für die diese Übung konzipiert ist, deutlich über 100, dann ist es zwar nicht möglich, diese Übung mit nur einer Person abzuwickeln. Unter Hinzuziehung von Mitarbeitern und Tutoren ist das Konzept aber auch dann vollständig realisierbar. Als vierten sehr wichtigen Effekt für uns Lehrende möchten wir nennen, dass die Phantasie und das Engagement der meisten Studierenden in dieser Übung die Freude an der Lehre deutlich gefördert und die Motivation zur Durchführung guter Lehre erhöht haben. Fünftens schließlich, auch dieser Aspekt erscheint uns wichtig, bietet die Übung eine hervorragende Gelegenheit, Kandidatinnen und Kandidaten für studentische Hilfskraftstellen insbesondere in empi-

rischen Forschungsprojekten zu entdecken. Gerade Elemente wie die Delegiertenkonferenzen lassen sehr deutlich werden, bei welchen Studierenden ein gutes Grundverständnis für empirisches Arbeiten und ein Reflexionsvermögen bezüglich seiner Möglichkeiten und Probleme vorliegt.

Literatur

- Abs, Hermann Josef 1998: Besser Lehren 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Abs, Hermann Josef 1998: Besser Lehren 6: Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Engel, Uwe (Hrsg.), 2002: Praxisrelevanz der Methodenausbildung. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.
- Hülshoff, Friedhelm und Kaldewey, Rüdiger 1993: Mit Erfolg studieren München: Verlag C.H.Beck.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang, 2003: Zur Qualität der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung – am Beispiel statistischer Datenanalyse von. In: ZA-Nachrichten Heft 53 (2003). S. 144-155.
- Maranto, Robert/Gresham, April, 1998 Using "World Series shares" to fight free riding in group projects.(teaching of political science), in: Political Science & Politics Heft 31 (1998), S. 789-792.
- Meulemann, Heiner, 2002: Die empirische Sozialforschung in der soziologischen Ausbildung und der Berufspraxis der Soziologen. In: Engel, Uwe (Hrsg.), 2002: Praxisrelevanz der Methodenausbildung. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften, S. 45-67.
- Pötschke, Manuela/Julia Simonson, 2003 Konträr und ungenügend? Ansprüche an Inhalt und Qualität einer sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung. In: ZA-Nachrichten Heft 53 (2003). S. 72-92.
- Schnapp, Kai-Uwe, Nathalie Behnke, Joachim Behnke, 2004: Methodenausbildung in der Politikwissenschaft - Oder: Wie aus dem Aschenputtel eine Prinzessin werden kann. In: Politikwissenschaft. Rundbrief der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft, Heft 141, Herbst 2004, S. 158-167.
- Tanneberg, Dag, 2005: Datensafari – Ein Leitfaden zum Umgang mit öffentlichen Ämtern bei der Suche nach analysierbaren Daten. URL: <http://www2.politik.uni-halle.de/schnapp//lehre/M1/AGArbeiten/datensafar.pdf>. (Abgerufen am 1.11.2005).
- Wildt, Johannes, 1987: Varianten sozialer Organisationsformen von Veranstaltungen mit größerer Teilnehmerzahl im Bereich der Lehrerausbildung In: Berendt, Brigitte: Massenveranstaltungen - Probleme und Lösungsansätze Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 174-195.