

Workstattpapiere

Gisela Ulmann und Imke Dierks

Zum Thema „Evaluation universitärer Lehre“

I. Evaluation als gegenseitige Zensierung oder als gemeinsames Forschungsprojekt

Die übliche derzeitige Evaluation universitärer Lehre bedeutet genau besehen, daß Lehrende, bevor sie zu Prüfern werden und Studierende bewerten, von Studierenden bewertet werden. Diese haben - sei es per Ankreuzen auf einem Fragebogen, sei es per Kommentar - die Möglichkeit, Lehrenden zu bescheinigen, daß diese zu schnell bzw. zu langsam vorgehen, sehr interessant oder sehr langweilig sind, zu stark oder zu wenig strukturieren etc. Wenn derartige Fragebögen dann eingesammelt und per Quantifizierung ausgewertet werden, werden einige „Stars“ sowie einige „schwarze Schafe“ unter den Lehrenden aufzeigbar; da bipolare Skalen eine Antworttendenz gegen den Mittelwert hin nahelegen, kommt dabei allermeist heraus, daß die Geschwindigkeit, Interessantheit, Strukturiertheit wenn man jeweils den Durchschnitt ermittelt, im mittleren Bereich liegt. Lehrende, die sehr gut abschneiden, können sich freuen, diejenigen, die sehr schlecht abschneiden, grämen sich vermutlich, alle anderen sind mit ihrer durchschnittlichen Bewertung evtl. ganz zufrieden. Hilfreich kann dies alles nicht sein, weil daraus weder folgt, ob das, was Studierende mit „sehr gut“ zensieren, auch qualifizierte Lehre ist, noch, wie diejenigen, die von den Studierenden mit „sehr schlecht“ zensiert werden, ihre Lehre verbessern können (und ob diese auch wirklich unqualifiziert ist). Außerdem folgt daraus, daß einige Studierende den Verlauf einer Lehrveranstaltung als zu langsam, die anderen aber als zu schnell angeben, zwar, daß beide Gruppen von Studierenden von der LV eben nicht profitiert, ein mittleres Tempo aber keineswegs das „richtige“ Tempo wäre. Ebenso wäre wenn eine Lehrveranstaltung von einigen als zu strukturiert, von anderen als zu unstrukturiert beurteilt würde, keineswegs eine „mittlere“ Strukturierung die Lösung der Probleme. Diese *Kriterien* sind also für eine Evaluation unbrauchbar.

Ein wesentlicher zu kritisierender *Aspekt* dieser Art von Evaluation ist jedoch, daß Lehrende und Studierende die Lehrveranstaltung nicht als gemeinsame Sache ansehen, sondern sich, über die Lehrveranstaltung vermittelt, letztlich gegenseitig Zensuren geben: die Studierenden zensieren die Lehrenden mit nicht-inhaltlichen Kriterien, später werden die Lehrenden als Prüfende die Studierenden zensieren, mit Zahlen, wobei

die Zahlen sich u.U. danach richten, ob die Prüfungskandidaten „Wissen“ so reproduzieren können, wie es der jeweiligen Sicht des Prüfenden entspricht. Diese Praxis ist an den Schulen vielfach und umfassend kritisiert worden - sie entspricht einer Universität nicht.

Einer der wichtigsten Aspekte der Universität bis noch vor einigen Jahrzehnten war, daß Lehrende ihre noch unveröffentlichten Forschungsergebnisse Hörern „vorlesen“ bzw. an Hand von Manuskripten in Seminaren mit ihnen diskutieren. Studierende können also in einer Universität den (noch) unveröffentlichten Forschungsstand erfahren, sich an der Forschung beteiligen - sie können auch eigenen Forschungen nachgehen, wobei sie von den Lehrenden unterstützt werden sollen. Daraus folgt, daß eine Lehrveranstaltung zwar von den Lehrenden vorkonstruiert wird, dann aber gemeinsame Angelegenheit von Lehrenden und Studierenden sein sollte. Diese gemeinsame Angelegenheit wäre vor allem inhaltlich zu behandeln: warum sind welche Inhalte in welchen Zusammenhängen wesentlich? wie kann man sich darüber verständigen? wie ist eine Diskussionskultur zwischen „Lesern“ und „Hörern“ zu entwickeln?

Die derzeitigen „Reformen“ der Universität stehen dem sicher entgegen, weil hier der Gedanke einer *Berufsausbildung* gegenüber der Forschung in den Vordergrund rückt - und außerdem das Studieren zunehmend durch „Prüfungen“ (immer mehr inhaltlich festgelegte Leistungsnachweise müssen erbracht werden) zersetzt wird, was eher zu einer Verschulung des Studiums führen muß; der Erwerb aller erforderlichen „Scheine“ - und genau dieser - wird von den Studierende u.U. auch als „die Berufsqualifizierung“ verstanden, was jedenfalls im Psychologiestudium nicht zutrifft.

Ein anderer wesentlicher zu kritisierender *Aspekt* der zensierenden Evaluation ist, daß sie sich überhaupt nicht auf die Spezifik der wissenschaftlichen Disziplinen bezieht, sowie *Vorwissen* und *Studienmotive* der entsprechenden Studierenden nicht berücksichtigt. Zum Vorwissen: Psychologie ist, im Unterschied zu beispielsweise Mathematik, kein Schulfach - Studierende der Psychologie haben also kein Schulwissen, wohl aber über den Gegenstand „der Psychologie“ verschiedene (u.U. nicht explizierte) Alltagstheorien, die kaum erforscht sind. Zu den Studienmotiven: Wie Befragungen von Studierenden der Psychologie immer wieder zeigten¹, ist das Studium der Psychologie oft mit der Hoffnung verbunden, eigene Probleme besser klären zu können. Neuerdings bedeutet ein Psychologiestudium für viele Studierende, nach dem Abitur ein Diplomzeugnis der Psychologie zu erhalten, um so lediglich eine weitere formale Voraussetzung zu erfüllen, um dann nach einer Therapieausbildung außerhalb der Universität Therapeut mit „Kassenzulas-

¹ Vgl. z.B. auch die Studie von Ottersbach et. al. (1990): Psychologie: das verfehlte Studium?

sung“ werden zu können. Die Inhalte des Psychologiestudiums haben also ganz verschiedene bis widersprüchliche Bedeutung, sind in den aufgeführten Fällen Mittel zu anderen Zwecken als wissenschaftlicher Forschung.

Wenn man versucht, Lehre als gemeinsame Sache von Studierenden und Lehrenden zu verbessern, also *Evaluation und Lehre* im wissenschaftlichen, emanzipatorischen Sinne zu verbessern, steht man vor dem Problem, wie Lehren und Studieren zu einem gemeinsamen Forschungsvorhaben werden kann - und wenn es um die Evaluation von Lehre in der Disziplin Psychologie geht, müssen die Spezifika dieser Disziplin und dessen Studium einbezogen werden.

Ausgehend von einer Diskussion über die derzeitige Evaluation, in der dies Problem artikuliert wurde, fand sich im SS 94 im Psychologischen Institut der FUB eine Gruppe von Studierenden (zu der Imke Dierks gehörte) und einige Lehrende (u.a. Gisela Ulmann) zu einem Forschungsprojekt „Universitäres Lernen“ zusammen. Wir entwickelten verschiedene Gedanken, um Lehre im Studienfach Psychologie zu evaluieren. So verschafften wir uns einen Überblick über *Informationen* das Psychologiestudium betreffend: Wir sammelten umfangreiches Material, das im Rahmen von Berufsberatung und Studienberatung ausgegeben wird, sowie Prüfungs- und Studienordnungen, um herauszufinden, wie bezüglich dieses Studiums „geraten“ wird (ein Ergebnis s.o.: Voraussetzung für Kassenzulassung nach einer Therapieausbildung...). Wir entwarfen weiterhin einen Katalog mit *Aussagen samt Begründungen* über Studienort, Studienbedingungen, Studienmotive, die wir von Studierenden gehört hatten, um die Bedeutungskonstellation „Psychologiestudium am Psychologischen Institut in Berlin“ herauszuarbeiten (z.B.: die Prüfungsordnung finde ich gut, weil sie genau angibt, was man tun muß, um einE gute PsychologIn zu werden - vs. die Prüfungsordnung ist ein Horror, weil sie viel zu viele genau definierte Scheine und Prüfungen vorschreibt.); diese gaben wir Studierenden mit der Bitte, alles auszustreichen, was „so niemand, den ich kenne, sagen würde“ - also ihres Erachtens der von uns vermuteten Bedeutungskonstellation nicht entspricht. Da ich (G.U.) seit Jahren Protokolle von Vorlesungen schreiben ließ, die mir sehr nützlich waren, entstand außerdem die Idee, *Protokolle* für eine Evaluation zu verwenden. Die Umsetzung dieser Idee durch die Autorinnen wird weiter unten beschrieben, zunächst soll die Forschungsfrage genauer herausgearbeitet werden.

II. Forschungsfrage für eine Evaluation psychologischer Lehre

Aus vorliegenden Protokollen fielen als *typische* Fehler solche auf, die wir „Assimilationsfehler“² nannten, und diese fanden wir besonders interessant im Falle eines Psychologiestudiums, auf das - wie gesagt - schulisch nicht vorbereitet wird, während über „Psychologie“ eine Fülle von „Alltagstheorien“ existiert, so daß es naheliegt, in Lehrveranstaltungen Gehörtes den schon bestehenden Vorstellungen anzupassen. Diesbezüglich wären genauer folgende drei derartiger „Assimilationen“ zu nennen:

1. Bestimmte Begriffe wurden „assimiliert“ (so wurde z.B. „Sozialpsychologie“ als Psychologie der sozialen Versorgung verstanden, oder die Begriffe „underachiever - overachiever“ wurden nicht als intraindividuell vergleichend sondern als interindividuell vergleichend gedeutet bzw. einfach „übersetzt“ als „niedrig- bzw. hochleistende“). Hier wird der „verlesene Stoff“ offenbar an Alltagsbegriffe bzw. *Alltagstheorien* angeglichen - was das Verständnis wissenschaftlicher Texte sicher behindert.

2. Die Antwort wird notiert - aber nicht die Frage. Dies ist möglicherweise eine „Assimilation“ an *schulisches Lernverhalten und schulische Prüfungspraxis*, bei dem Schülern zukommt zu antworten - und den Lehrern vorbehalten ist zu fragen. Wissenschaftliche Theorien/Konzepte können aber nur als Antworten auf bestimmte Fragen verstanden werden, was konzeptionell für eine Vorlesung bedeutet, die Theorien nicht ohne die Fragestellungen darzustellen - und vor allem zu verdeutlichen, warum die jeweiligen Antworten auf die Fragestellungen keine auswendig zu lernenden „Fakten“ sind, sondern eben Antworten auf genau diese Fragestellungen.

3. Studierende suchen nach Fakten, während eine so junge Wissenschaft wie Psychologie aus Theorien besteht, die sich nur aus dem Diskurs konkurrierender wissenschaftlicher Ansätze verstehen lassen. Auch dies ist möglicherweise eine „Assimilation“ an die Vorstellung, sich kumulierend widerspruchsfreies und umstandslos anwendbares Wissen zu erwerben.

III. Konkretes Vorgehen und die Bedingungen

Im weiteren soll über den Versuch berichtet werden, dieser Frage („Assimilationen“) weiter nachzugehen - und über einen Versuch, Studierende *unter diesen derzeitigen Bedingungen* (die u.a. bedeuten, studentische Mitarbeit „abrechenbar“ zu machen) in die Forschung bezüglich univer-

² Diesen Begriff übernahmen wir von Piaget, vgl. z.B. „Erwachen der Intelligenz“, 1975, im Sinne der Einverleibung von Inhalten in vorhandene Schemata bzw. Strukturen.

sitärer Lehre in der Disziplin „Psychologie“ einzubeziehen - mit dem Ziel, Lehre zu evaluieren, um sie verbessern zu können.

Zum Vorgehen: Im SS 95 koppelte ich (G.U.) zwei Lehrveranstaltungen miteinander, eine Vorlesung und ein „empirisches Praktikum“. Die Vorlesung war eine „Einführung in die Psychologie“, in der ich die Teilgebiete der Psychologie (der Studienordnung folgend³) darstellte. Mein hauptsächliches Anliegen bei dieser Vorlesung war, eine Vorstellung von der Problematik der Wissenschaft Psychologie (verschiedene, sich widersprechende Ansätze und experimentelle Resultate etc.) bzw. der Psychologie als „problematischer Wissenschaft“ (Holzkamp) zu vermitteln. Eine Aufgabe der Teilnehmer des „empirischen Praktikums“ zu „universitärem Lernen“ bestand darin, Protokolle der Vorlesung (Einführung in die Psychologie) anzufertigen und sie in den Praktikumssitzungen zur Diskussion zu stellen und im Falle von Unstimmigkeiten zu begründen. Diese Protokolle sollten Aufschluß über die Forschungsfragen ergeben: Wie verhalten sich die Protokolle zum tatsächlich Gesagten, was wird akzentuiert - was hingegen wird weggelassen? Welche - problematischen - Verbindungen werden hergestellt? Wird der methodische Aspekt von empirischen Resultaten reflektiert etc. In unserem Zusammenhang interessiert insbesondere die Teilfragestellung: welche Assimilationen kommen vor und wie wären sie ggf. zu vermeiden? In dieser Seminar-Form sollte es auch möglich sein, jene oben aufgeworfenen Fragen klären zu können: warum sind für wen welche Inhalte in welchen Zusammenhängen wesentlich? wie kann man sich darüber verständigen?

Die Vorlesungen wurden auf Band aufgezeichnet, auch um ggf. Störungen (wie Türenklappern, Versprecher von mir etc.) zu dokumentieren.

Bezüglich der Protokolle war den Studierenden völlig freigestellt, ob und ggf. welche Hilfsmittel sie benutzen wollten, denn wir gingen davon aus, daß gerade das diesbezüglich übliche Spektrum aufschlußreich sei. Die Protokollanten konnten ihre handschriftlichen Notizen abgeben, sie konnten sie auch ausarbeiten und/oder in Maschinenschrift umwandeln, sie konnten dazu auf ein eigenes oder das offiziell mitlaufende Tonband zurückgreifen - und/oder auch auf die angegebene oder andere Literatur. Sie konnten die Protokolle auch in Gruppen vordiskutieren und gemeinsam verfassen. (Es kamen auch all diese Formen vor.) Weiterhin konnten sie an der gesamten Vorlesung teilnehmen - oder an ausgewählten Veranstaltungen, oder auch nur an der, die sie jeweils protokollierten, denn es ist davon auszugehen, daß selektives Besuchen von Vorlesun-

³ Dabei verwies ich zum Eigenstudium vor allem auf die Formulierungen der Studienordnung Psychologie an der FUB sowie auf die entsprechenden Stichwörter des „Handwörterbuchs der Psychologie“ von Asanger und Wenninger in den verschiedenen Auflagen.

gen zwar der Vorlesungsintention widerspricht, aber durchaus üblich ist. (Deshalb hatte ich die einzelnen Vorlesungen zwar in einen Gesamtzusammenhang gestellt, aber dennoch jede einzelne als in sich verständlich konzipiert.) Ich bat die Studierenden, die Bedingungen auf dem Protokoll zu vermerken, sowie ihre Semesterzahl. Der Namen wurde dann von mir in einen Zahlencode übersetzt, um so weit wie möglich Anonymität zu wahren - denn es ging ja um Evaluation von Lehre und nicht darum, irgendjemanden wegen eines objektiven Fehlers bloßzustellen.

IV. Material und Auswertung

Pro Vorlesung wurden 6-9 Protokolle angefertigt, die ich vorläufig auswertete. Dabei notierte ich alles, was mir als Entstellung des von mir Gesagten oder doch Gemeinten erschien. Ich kennzeichnete diese mit vorläufigen Kategorien, die ich während dieser ersten Auswertung erarbeitete, wie z.B. Begriffsfehler, Umkehrfehler, Assimilationsfehler - und als „Chaosfehler“ solche, die ich mir selbst anlastete, wo ich offenbar zu viel auf einmal hatte miteinander verbunden darstellen wollen. Die Auswertungen faßte ich schriftlich zusammen und stellte sie allen Teilnehmern des empirischen Praktikums zur Verfügung.

In den Praktikumssitzungen trug ich die Auswertungen an Hand des Textes vor, wobei die Studierenden sich zu den von mir angeführten „Fehlern“ bzw. Mißverständnissen in je ihrem Protokoll äußern sollten. Es kam hierbei manchmal zu fruchtbaren Diskussionen, in denen wir z.B. eine Problemstellung und die jeweils vorläufigen Antworten besser klären konnten. Aber bezüglich der von mir vermerkten Entstellungen war die häufigste Antwort der Studierenden unter Verweis auf ihre Notizen „das steht hier so“, „das habe ich so notiert“. Und da stand eben „Eine Wahrnehmungstäuschung ist das Viehphänomen“ oder „mathematischer Materialismus vs. dialektischer Materialismus“. Nein, zu einer Frage, was das bedeuten solle, hätten sie sich nicht veranlaßt gefühlt - sie wüßten eben noch so wenig über Psychologie. Es stellte sich als schwierig heraus, dies zu diskutieren, weil kein „Fehler“ sich in allen Protokollen fand und deshalb zu erwarten war, daß es zu Personalisierungen (*diese* ProtokollantInnen sind eben ignorant etc.) geführt hätte. - Mit einigen Protokollanten habe ich ihre Protokolle - auf deren eigenen Wunsch - auch individuell und ausführlich diskutiert. Hierbei zeigte sich, daß dies keinen wesentlichen Unterschied brachte: auch sie verwiesen letztlich darauf, daß sie es eben so mitgeschrieben hätten „sieh doch, das steht hier so“. - Viele Diskussionen mündeten in Rechthaberei mit dem Verdacht der Wortklauberei. Manchmal gelang es mir, einen derartigen Streit positiv zu lösen (z.B. Prägung im *biologischen* Sinne gibt es bei Menschen nicht), oft kam ich deshalb in Begründungs-Not, weil es um bestimmte Formulierungen ging, die sozusagen inkompetent sind, was ich schlicht nicht weiter erklären konnte - ich aber unbedingt vermeiden wollte, daß die Studierenden glauben würden, es ginge um

Lehrersätze, die getreulich auswendig zu lernen sind. Wenn es m.E. darum ging, daß man Emotion und Motivation „analytisch differenzieren“ kann - ist es wirklich falsch, zu schreiben: „Die Analytiker trennen Emotion von Motivation“? Denn kann man nicht die, die dies tun, eben als „Analytiker“ bezeichnen? Insgesamt ist sicher nicht auszuschließen, daß die ProtokollantInnen deshalb, weil sie ihre Protokolle mir (als der Lehrenden) gegenüber gleichsam „verteidigen“ mußten, in die Defensive gedrängt wurden, und insofern statt „das hast Du so gesagt“ antworteten „das habe ich so notiert“, womit sie meinen „Angriff“ abzuwehren suchten. (Eine Alternative für dieses Problem entwickelten wir später, ich komme darauf zurück.)

Anzumerken wäre noch, daß es keine deutlichen Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Semester gab: es gab sowohl hervorragende Protokolle von Erstsemestern, als auch Entstellungen von Studierenden, die seit 4-6 Semestern studierten. Einmalige Teilnahme gegenüber regelmäßiger Teilnahme wirkte sich allenfalls so aus, daß einmalige Teilnehmer Rückgriffe auf vorige Vorlesungen nicht verstanden, womit nicht gesagt ist, daß die anderen sie zwangsläufig verstanden. Auch die ggf. verwendeten Instrumente Tonband und Bücher ergaben keine deutlichen Unterschiede, jedenfalls nicht bezüglich der Mißverständnisse. Am Beispiel: Phi-Phänomen und „Viehphänomen“ klingt auf einem Tonband wie in einer Vorlesung; aus Büchern wurden u.U. Sätze abgeschrieben, die an dem von mir intendierten Sachverhalt schlicht vorbei gingen.

Diese Auswertungen und deren Diskussion machten mir zunehmend deutlich, worauf ich mich eingelassen hatte: es ist außerordentlich quälend, eine Fülle von Verballhornungen des eigenen Vortrags zu lesen - und es fällt schwer, diesbezüglich nicht zu personalisieren (dieser ProtokollantIn ist inkompetent - bzw. ich bin inkompetent). Für mich war zwar ein bißchen tröstlich, daß es sozusagen keinen „Fehler“ gab, der sich in allen Protokollen fand - aber um wieviel entlastender wäre es gewesen, wenn ich einfach Fragebögen ausgegeben hätte, auf denen ich dann evtl. auch lobende Worte wie „es war sehr interessant“ hätte lesen können. - Es galt, diese in der psychologischen Praxis (und der „üblichen“ Evaluation) typischen Personalisierungen im Sinne von *Praxisforschung* konstruktiv zu wenden unter der Annahme: Personen *sind* nicht Probleme, sie *haben* Probleme! Hierzu war es nützlich, „Mitforscher“ zu finden, die zwar nicht in mögliche Personalisierungen involviert wären, aber sehr wohl involviert und auch qualifiziert bezüglich der Forschungsfrage (Evaluation zwecks Verbesserung der Lehre in Psychologie). Um dies für Studierende „abrechenbar“ zu machen, suchte ich nach Interessenten für ein „Forschungspraktikum“, wobei ich Imke Dierks ansprach, die ohne „Abrechnung“ an der Sache selbst interessiert war.

In den anschließenden Semesterferien gingen wir an eine genauere Auswertung. Imke Dierks hörte alle Bänder mehrfach ab und las die Protokolle, woraus sich zwischen uns spannende Diskussionen darüber, wie eine Einführung in die Psychologie zu gestalten wäre, ergaben (einige Resultate folgen weiter unten). Imke Dierks stellte bezüglich der Protokolle ebenfalls zahlreiche (z.T. weitere) „Entstellungen“ fest. Sie führte mir diese (per Tonband und Protokollen) vor, einige - insbesondere gegen Ende der Vorlesung - waren durch allgemeine Müdigkeit, also auch Fahrigkeit etc. von *mir*, zu erklären. Bei anderen hatte ich mich tatsächlich unklar ausgedrückt, Worte oder Wortteile verschluckt o.ä.

Um die so *nicht* erklärbaren Entstellungen und Ungereimtheiten weiter aufzuklären, haben wir z.B. 20 Minuten des Anfangs einer Vorlesung transkribiert, und dabei auch Stocken, Pausen, Neuanfänge, Versprecher und deren Korrektur etc. vermerkt. Wir wählten den Anfang der Vorlesung über „Sozialpsychologie“ wegen des schon angesprochenen Problems: aus einem Protokoll einer Vorlesungen eines vorigen Semesters war hervorgegangen, daß „sozial“ im Sinne von „Fürsorge, Altruismus“ verstanden und alles in dem Zusammenhang gesagt an diese Vorstellung assimiliert, also entsprechend umgedeutet wurde. Deshalb hatte ich mir besondere Mühe gegeben, dies als mögliches Mißverständnis zu benennen, und die Bedeutung „in sozialen Bezügen“ bzw. „gesellschaftlich“ zu differenzieren und jeweils zu klären. Die Protokolle waren diesbezüglich eindeutig, enthielten aber andere, uns zunächst unerklärbare Behauptungen, die objektiv falsch waren, bzw. Sätze, von denen ich sicher war, „sowas“ nie gesagt zu haben. Als wir die Protokolle dieser Vorlesung mit dem Transkript verglichen, stellte sich schließlich - als Extrem - zweierlei heraus. Zum einen war eine (ärgerliche) Auslassung von mir, daß es ab jetzt *um den Gegenstand* der Sozialpsychologie ginge, in allen Protokollen sozuagen kompensiert, was ich also leider objektiv nicht gesagt hatte, stand sehr wohl in allen Protokollen. Offenbar „passiert“ also in einer Vorlesung mehr, als vom Tonband her anzunehmen ist (bzw. die ProtokollantInnen erschlossen es aus dem dann folgenden Vortrag). Zum anderen, und das ist wichtiger, fanden sich für alle protokollarischen Merkwürdigkeiten im Transkript Anhaltspunkte, d.h.: um zwei bis drei Wörter, die ich wirklich gesagt hatte, wurden Sätze gemacht, die dann zu schiefen bis falschen Behauptungen führten. So stand in einem Protokoll, daß sich in der Betrachtungsweise von Kultur verschiedene Schulen entwickelten; dem Tonband nach hatte gesagt, daß „Kultur“ verstanden wird als Gebräuche, Normen, Werte Religion, Kunst - und auch als Frage, ob Schulen in dieser Lebenseinheit existieren. Je länger wir uns mit solchen Sätzen beschäftigten, umso häufiger hatten wir den Eindruck, den Gedankengang der jeweiligen Protokollanten nachvollziehen zu können.

Wir konnten die ProtokollantInnen schon wegen des Zeitaufwands, der damit verbunden wäre, nicht mehr befragen. Interessant fanden wir

aber, daß ich (G.U.) sie auch gar nicht mehr befragen wollte, denn da ich die ProtokollantInnen nun „irgendwie“ zu verstehen glaubte, meinte ich auch, sie gar nicht befragen zu müssen. Diese wohl typische Lehrerhaltung bedeutet genau genommen, die Studierenden als *Mitforscher zu negieren*.

Der Ausgangspunkt war die Suche nach Assimilationsfehlern. Wir fanden keine eindeutigen und auch die oben aufgeführten vorläufigen „Kategorien“ (Umkehrfehler, Begriffsfehler etc.) bewährten sich nicht; stattdessen konnten Ungereimtheiten eher so erklärt werden:

Zeilenfehler bzw. „falscher Takt“, so daß Zusammengehöriges auseinandergerissen und Nicht-zusammengehörendes zusammen gefaßt werden (so: „Lewin u.a. untersuchten Führungsstile - autoritär, demokratisch, laissez-faire - und die Gruppenleistung. Unter Erziehungsstil untersucht Hofstätter, bei welchen Leistungen eine Gruppe effektiver ist als einzelne.“ Der Begriff „Erziehungsstil“ wird so fälschlich Hofstätter und seiner Fragestellung zugeordnet.)

Auslassungsfehler (wichtige Wörter werden ausgelassen, es bleibt ein Satz-Stumpf, der grammatikalisch in Ordnung gebracht wird, z.B. „Allg. II hat die Funktion des Erkennens, Bewertens und Veränderns“ statt: Gegenstand des Teilgebiets Allgemeine Psychologie II sind die Funktionen des Erkennens, Bewertens und sich Veränderns i.S. des Lernens).

Konfabulationen bzw. Deutungen (zwei oder drei mitgeschriebene Wörter werden zu in einem „eigenen“ Satz vereint, vgl. oben, wo aus Vorhandensein von „Schule“ als Aspekt von „Kultur“ die Entstehung von Schulen in der Betrachtungsweise von Kultur wurde. Oder: mathematischer statt mechanischer Materialismus - weil mechanisch =automatisch - also „wie in Mathematik?“ Oder: notiert wird Reifung, Beleg(?), Hospitalismus; im „ganzen Satz“ steht dann: Hospitalismus belegt Reifung.)

Diese drei Arten von „Fehlern“ könnte man auf den Druck, Unbekanntes mitzuschreiben, und daraus ein Protokoll zu formulieren, zurückführen. So sagten einige Studierende auch, daß sie unter dem Druck, ein Protokoll anfertigen zu müssen, den roten Faden während der Vorlesung nicht hätten finden können - und sich gleichzeitig unter Leistungsdruck fühlten, ein gutes bzw. „richtiges“ Protokoll zu schreiben.

Ungeschicklichkeit im Ausdruck („Pawlow machte Hunderversuche“, womit Pawlow als Hundeforscher gesehen wird - oder „die Analytiker trennen z.B. gegenwärtig - vergegenwärtigt“ statt: man kann analytisch zwischen Gegenwärtigem, z.B. Wahrnehmung und Emotion, und Vergegenwärtigtem, z.B. Denken und Motivation, unterscheiden).

Gerade diese „Ungeschicklichkeiten im Ausdruck“ lassen auf Mangel an bestimmtem Vorwissen (Unkenntnis der Pawlowschen Versuche bzw. der Bedeutung „analytischer Unterscheidungen“) schließen - aber dieses bestimmte Vorwissen mangelt offenbar manchmal nur einigen, manchmal scheint Mangel an Vorwissen sozusagen „historisch“ gegründet zu sein. Mit diesem ist gemeint, daß offenbar Wissen, daß noch vor ca. 15 Jahren „allgemein“ war, (wie die Diskussion um schichtspezifische Sozialisation), sozusagen „historisch“ geworden, heute nicht mehr angeeignet wird (notiert wird z.B. „Schichtsozialisation“...). Mit jenem ist gemeint, daß die schulische Vorbildung ganz unterschiedlich ist. Wer Biologie in der gymnasialen Oberstufe als „Leistungsfach“ gewählt hat, hat (Vor)Kenntnisse bezüglich Evolutionslehre und/oder Verhaltenslehre. Wer Biologie in dieser Schulzeit nicht mehr belegt hat, hat diese Kenntnisse eventuell nicht. Historisch verloren gegangenes Wissen - besser: derzeit nicht vermittelte Diskussion - läßt sich gerade durch Protokolle eruieren, um es dann systematisch in Vorlesungen zu vermitteln. Mißverständnisse auf Grund individuell fehlendem Vorwissen lassen sich letztlich nur vermeiden, wenn Studierende die Möglichkeit zur Nachfrage haben. Mit „Möglichkeit“ ist als Minimum auf die Bedingung zu verweisen: also nicht nur „kein Hörsaal“ (denn da gibt es erfahrungsgemäß und verständlicherweise kaum Nachfragen), sondern auch die sozusagen soziale Situation, in der *keine* Frage als „Dummheit“ erscheint. Eine Verständnisfrage formulieren zu können, bedeutet aber auch dann, wenn diese Bedingungen optimal wären, soviel „Vorwissen“ zu haben, daß man überhaupt zu einer Artikulation der Frage kommt. Jemand, der die genannte Wahrnehmungstäuschung als „Viehphänomen“ hört (und damit übrigens in keiner mündlichen Prüfung auffallen würde), staunt evtl., aber jemand, der dies als „Phi-Phänomen“ hört, wundert sich - und kann evtl. eine Frage formulieren: warum nicht Alpha oder Omegon-Phänomen? Diese Frage wäre beantwortbar.

Daß diese Evaluation bezüglich der Forschungsfrage (Assimilationen an Alltagstheorien und vermutetes schulisches Lernverhalten) kaum weiteren Aufschluß gebracht hat, mag daran liegen, daß die Vorlesung sorgfältig zur Vermeidung gerade solcher Fehler konzipiert war. Ich hatte mich besonders darauf konzentriert, psychologische Begriffe, die in Alltagstheorien und psychologischen Theorien unterschiedliche Bedeutung haben, hervorzuheben, und die Unterschiede darzustellen - wobei meine diesbezüglichen Bemühungen wohl erfolgreich waren. Weiterhin hatte ich die Wichtigkeit von wissenschaftlichen Fragestellungen immer wieder betont - ebenso, daß „Antworten“ ohne die Frage unverständlich seien. Schließlich hatte ich immer wieder darauf verwiesen, daß Theorien im wissenschaftlichen Diskurs als Gegenthesen zu Thesen entstehen, Gegenargumente zu Argumenten sind.

Als wir die Protokolle bezüglich dieses letzten Aspekts noch einmal durchsahen, fanden wir Assimilationsfehler etwas anderer Art. Trotz meiner Anstrengung, Kontroversen verschiedener Ansätze und Widersprüche verschiedener experimenteller Ergebnisse darzustellen, finden sich viele Versuche der „Glättung“ im Sinne der *Widerspruchs- bzw. Problem-Eliminierung*. So wird „Hospitalismus“ in einigen Protokollen als „Beleg für Reifung“ angeführt, obwohl dies Phänomen doch ein deutliches „Gegenargument“ ist. So wird z.B. bezüglich der Schulbildungen aus „angreifen“ oft „aufgreifen“, was, wenn man Kritik als Einheit von Kritik und Weiterentwicklung versteht, nicht falsch ist, wohl aber, wenn es als bruchlose Weiterentwicklung gefaßt wird, die Kritik gerade eliminiert. Dies könnte als Wunsch, man möge Fakten lernen können, die sich kumulieren, gedeutet werden - und als Assimilation des Vorgelesenen an diesen Wunsch. - Das besondere Anliegen der Vorlesung könnte aber auch der Anlaß für ein Mißverständnis gewesen sein und viele der o.g. Ungereimtheiten (insbesondere der „Konfabulationen“) sein: wenn ich (G.U.) diese psychologisch Wissenschaft als „problematisch“ bezeichnete, und „problematisch“ zwar als „widerstreitende Theorien“ definiere, dies aber dennoch nicht von allen so verstanden wird, diese Studierenden dann „problematisch“ also im alltagssprachlichen Sinn als „merkwürdig“ verstehen und vermuten, es würde ihnen eine Ansammlung von Curiosa o.ä. geboten, dann behindere oder vermindere ich selbst sogar damit die Frage nach dem Sinn.

Den Protokollen sind u.E. noch folgende Hinweise für die Konzeption einer Vorlesung zu entnehmen:

Mit Vorliebe wurden *Beispiele* notiert - aber nicht in ihrer unterschiedlichen Funktion erkannt. In jedem Fall veranschaulichen Beispiele etwas. Aber manchmal ist ein Experiment sozusagen ein Schlüsselexperiment für einen ganzen Ansatz (wie „Pawlows Hund“ für den mechanische Materialismus, wie das „Phi-Phänomen“ für die Gestaltpsychologie) - und manchmal ist ein Beispiel beliebig, wie der Schornsteinfeger und der Bäcker für gesellschaftliche Arbeitsteilung und damit bestehende je individuelle Handlungsalternativen (man hätte auch den Psychologen, den Arzt, den Juristen nennen können). In den Protokollen zeigt sich eine Art Beispieldominanz; Beispiele werden zwar allermeist protokolliert - aber oft ohne den gemeinten Zusammenhang aufgeschrieben. „Da muß schon wieder Pawlows Hund herhalten“ (als ob der Lehrenden nichts anderes einfiel) vs. „ohne Kritische Psychologie kann der Schornsteinfeger nicht erklärt werden“ (während es darum ging, zu erklären daß z.B. Schornsteinfeger gesellschaftlich notwendig sind - der Beruf des Schornsteinfegers aber für jedes Gesellschaftsmitglied eine Handlungsmöglichkeit ist, die es für sich ablehnen kann). Daraus folgt: Was ein Beispiel genau veranschaulicht, muß in einer Vorlesung deutlich(er) expliziert werden.

Wenn man nur auf diese ca. 80 Protokolle sieht, könnte man folgern, daß aus der Vorlesung *wenig profitiert* wurde. Wenn man wie mittlerweile üblich davon ausgeht, daß Vorlesungen „Faktenschleudern“ seien, folgt aus den Protokollen, daß da viele Fehlinformationen „ankamen“; man könnte dann sogar folgern, daß eine Überblicks-Vorlesung eher „kontraindiziert“ sein kann, weil die Lektüre der Quellen, auf die Vorlesende sich u.a. stützten, Studierenden eventuell mehr Aufschluß gebracht hätte, sie jedenfalls nicht dazu gebracht hätte, in verordneten Protokollen derartig merkwürdige und oftmals falsche Sätze zu schreiben. Da diese Quellen allen prinzipiell zugänglich waren, könnte man außerdem folgern, daß sie von Studierenden *nicht* lesend genutzt werden, wenn sie glauben, sie ja „gehört“ zu haben. In einer Vorlesung muß die/der „Vorlesende“ dem naheliegenden Gedanken, das, was da vorgelesen wurde, brauche nicht mehr gelesen zu werden, ausdrücklich entgegenwirken; eine Vorlesung muß zur Literatur hinführen, es muß aus dem Vortrag deutlich werden, inwiefern sie das Quellenstudium erleichtern, nicht aber ersetzen, kann. - Glaubt man aber, Protokolle einer Vorlesung wären repräsentativ für „das Lernen“, wäre dies falsch; Lernen kann nicht bewirkt werden *und* lernende Subjekte lernen nicht einleisig (im Sinne von: zuerst die Grundlagen, dann darauf aufbauend spezielleres), eher spiralförmig, inselartig und sprunghaft. Insofern ist der Effekt einer Vorlesung auf ein ganzes Studium nicht zu bewerten. Diesbezüglich wäre es sehr interessant, die ProtokollantInnen einige Semester später zu ihren Protokollen zu befragen.

V. Schlußfolgerung - von den Gefahren und dem Nutzen einer solchen Evaluation - und wie sie zu verbessern wäre

Zur *Thematik* „Evaluation“ als gemeinsames Anliegen von Vorlesender und Studierenden ergibt sich u.E.: Protokolle können insofern für Lehrende wichtig sein, als sie diese von dem Sockel der Selbstgewißheit herunterholen, ihnen den „Lehrlernkurzschluß“⁴ drastisch verdeutlichen. Ist damit mehr gewonnen, als eine schlechte Zensur - für die Lehrenden (die sie sicher auf die Studierenden „abschieben“ können, womit wir am Ausgangspunkt, gegenseitige Beurteilung, wieder angekommen wären)? Sicher ist damit mehr gewonnen, denn die Protokolle zeigen ja Mißverständnisse des Inhalts und verkörpern konzeptionelle Kritik an der Vorlesung! Es ist doch ein riesiger Unterschied, ob Studierende ankreuzen „zu wenig Struktur“ oder per Protokoll erkennbar machen, wo der rote Faden endgültig zerriß. Für Studierende können veröffentlichte Protokolle die Gefahr bedeuten, sich als inkompetent darzustellen, aber Pro-

⁴ Diesen Begriff, der sich u.E. selbst erläutert, und eben den Kurzschluß meint, Lehren „bedinge“ automatisch Lernen, übernehmen wir von Holzkamp, vgl. „Lernen“, 1993, S. 391 ff.

tokolle könnten ihnen auch als Anlaß dienen, daß sich Lehrende mit ihrem „ich hab da folgendes notiert - was soll das bedeuten?“ auseinandersetzen - also als Herausforderung an „Vorlesende“.

Zum *Instrument* „Protokolle zwecks Evaluation“ wäre im Nachhinein zu sagen, daß sie ein besseres Instrument gewesen wären, wenn wir zeitgleich Forschungspraktika durchgeführt hätten. Dies hätte bedeutet, daß Forschungspraktikanten mit den ProtokollantInnen hätten diskutieren können und diese nicht letztlich als „Mitforscher“ entfallen wären. Außerdem hätten die Praktikanten - als Studierende - möglicherweise *entlasteter* mit den ProtokollantInnen diskutieren können.

Problematisch bleiben die Bedingungen: wenn Studienleistungen abrechenbar sein müssen, folgen aus den konkreten (abrechenbaren) Leistung noch nicht unbedingt gemeinsame Interessen der Leistung erbringenden Menschen. Denkbar wäre, daß sogar das Gegenteil eintritt: die lästige Pflicht behindert inhaltliches Interesse.

Ein jedoch inhaltlich interessantes Fazit der Evaluation gerade dieser Vorlesung könnte so lauten: Da ein essentielles Anliegen dieser Vorlesung zur „Einführung in die Psychologie“ war, die Problematik dieser Wissenschaft im Sinne ihrer Widersprüchlichkeit herauszuarbeiten, könnte diese besondere Betonung von Seiten der Lehrenden Studierende u.U. gerade dazu verleiten, gar nicht zu versuchen, Sinn von Unsinn zu unterscheiden. Möglicherweise hat also das Anliegen dieser Vorlesung auch „Assimilationen“ an sozusagen alltäglich-logisches Denken verhindert: wenn je ich denke, daß Psychologie widersprüchlich ist, warum soll ich dann nach einem („logischen“, folgerichtigen) Sinn des Mitgeschriebenen suchen? Die sich daraus ergebende Forschungsfrage wäre dann: kann kritisches Denken (und ggf. wie?) per Vorlesung, wenn sie als „Faktenschleuder“ gilt, ermöglicht werden?