

Marius METZGER¹ (Luzern)

Forschendes Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird eine Möglichkeit zur Realisierung des hochschuldidaktischen Prinzips „forschendes Lernen“ anhand der Grounded Theory vorgestellt. Von allgemeinen Überlegungen zu diesem Ansatz ausgehend, wird die konkrete Umsetzung des Lern- und Forschungsprozesses mit den Phasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens sowie die begleitende Erstellung von Memos erläutert. Das Ergebnis dieses Prozesses sind gegenstands begründete Theorien über die untersuchten Phänomene.

Die Ausführungen zur methodischen Umsetzung werden mit didaktischen Hinweisen und Erfahrungen ergänzt. Ein praktisches Beispiel einer studentischen Untersuchung veranschaulicht den Ansatz. Den Schluss bilden didaktische Überlegungen zur Bewertung der studentischen Leistung sowie zu Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Grounded Theory

Learning through Research on the Basis of Grounded Theory

Abstract

The article presents a possibility of how to realise the didactical principle “learning through research” based on the grounded theory. After introducing basic principles of this approach, the concrete realisation of the learning and researching process with the stages of open, axial and selective coding as well as the accompanying writing of memos will be explained. The result of the process is a grounded theory of the examined phenomena.

The explanations will be supplemented with didactical experiences and remarks. A practical example illustrates the approach. Didactical reflections on the evaluation of the students' achievement as well as possibilities and restrictions of the approach will be discussed at the end of the article.

Keywords

Learning through research, grounded theory

¹ e-Mail: marius.metzger@hslu.ch

1 Einleitung

Die Bemühungen um eine didaktische Realisierung des forschenden Lernens nahmen Ende der sechziger Jahre ihren Ausgangspunkt. Diese wurden zumeist rasch wieder fallengelassen und nur vereinzelt konsequent weitergeführt. Gegenwärtig erfährt das forschende Lernen erneut starke Beachtung, weswegen WILDT (2002) von einer eigentlichen Renaissance dieses hochschuldidaktischen Prinzips spricht.

Unter dem Begriff „forschendes Lernen“ wird dabei allerdings unterschiedliches verstanden. HUBER (2003) stellt in Bezug auf den Stand der Diskussionen zum forschenden Lernen fest, dass die Begrifflichkeit durch den teilweise inflationären Gebrauch zu einem unscharfen Begriffsverständnis geführt hat. Eine meines Erachtens prägnante Definition liefern SCHNEIDER & WILDT (2003, S. 175):

„Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur [...] Berufspraxis. In Anknüpfung an Methoden entdeckenden und projektorientierten Lehrens bzw. Lernens integriert dieser Zugang Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften in das hochschuldidaktische Konzept zur Gestaltung von Praxisstudien“.

Ein solcher wissenschaftsgeprägter Zugang zur Berufspraxis knüpft an der erkenntnislogischen Haltung des Fremdverstehens an, welcher sowohl in der Wissenschaft als auch der Berufspraxis von entscheidender Wichtigkeit ist (JAKOB, 1998). Diese Haltung wird beim hochschuldidaktischen Prinzip des forschenden Lernens konsequent umgesetzt, wenngleich durch die didaktischen Rahmenbedingungen gewisse Einschränkungen vorgenommen werden müssen. Diese Einschränkungen können mit SCHNEIDER & WILDT (2003, S. 175) als für das forschende Lernen typisch angenommen werden:

„Charakteristisch für forschendes Lernen in der Praxis ist die Steuerung der Themenfindung, der Prozessbegleitung sowie der Vermittlung und Umsetzung der Ergebnisse in Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten [...]. Im Rahmen bestehender Vorschriften sind diese Prozesse von den forschenden Lernern bzw. lernenden Forschern selbstorganisiert und selbstverantwortet“.

Ergebnisse von Studien zum forschenden Lernen legen nahe, dass diese Form des selbstorganisierten und selbstregulierten Lernens ein enormes Potential aufweist. So konnten beispielsweise HÄNZE & MOEGLING (2004) in ihrer Studie zum forschenden Lernen in Projektgruppen zeigen, dass bei den von ihnen untersuchten Schülerinnen und Schülern die Wahrnehmung selbstbestimmungsförderlicher Umgebungsbedingungen mit einer besseren Leistung und einer positiveren Einstellung zum selbstständigkeitsorientierten Lernen einherging. Solche Effekte treten jedoch nicht von selbst ein, sondern verlangen von den Lehrenden eine sorgfältige Planung und Steuerung.

Wie der Definition von SCHNEIDER & WILDT (2003, S. 175) weiter zu entnehmen ist, können beim forschenden Lernen unterschiedliche Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften verwendet werden. Selbstredend eignen sich dazu die einzelnen Forschungsansätze unterschiedlich gut. Eine interessante Möglichkeit zur didaktischen Realisierung des forschenden Lernens stellt meines Erachtens die Forschungsmethode der Grounded Theory dar.

Die Grounded Theory, welche Ende der 1960er Jahre von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt worden ist, stellt eine umfassende Konzeption eines sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozess dar (BÖHM, 2005, S. 475). Das vielleicht wichtigste Charakteristikum der Grounded Theory stellt dabei „die ausdrückliche Repräsentation von Datenanalyse und Theoriebildung als praktische, interaktiv zu bewältigende Tätigkeit dar“ (STRÜBING, 2004, S. 13). Hierbei lassen sich Parallelen zum studentischen Lernen ziehen, wo die Analyse von Lerninhalten allmählich zur Ausbildung einer immer differenzierteren, subjektiven Theorie führt.

Solche subjektiven Theorien handeln gemäss GROEBEN (1988, S. 19) von einem komplexen „Aggregat von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“. Der subjektive Theoretiker entwickelt also Gegenstandstheorien, welche als strukturparallel zu wissenschaftlichen Theorien betrachtet werden können. Ähnlich wie das allmähliche Herausarbeiten von gegenstandsbegründeten Theorien im Rahmen der Grounded Theory, werden auch bei subjektiven Theorien „Konzepte, Konstrukte und Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft“ (MAYRING, 1999, S. 83) bis schliesslich differenzierte und leistungsfähige Theorien vorliegen.

Im Folgenden wird eine Möglichkeit zur regelgeleiteten, didaktischen Realisierung des forschenden Lernens mit der Grounded Theory aufgezeigt, welche sich an der pragmatischen Weiterentwicklung von STRAUSS & CORBIN (1999) orientiert. Die Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Aufgrund der Tatsache, dass sich unterschiedliche Varianten der Grounded Theory voneinander unterscheiden lassen (STRÜBING, 2004, S. 8ff.), sind auch alternative Umsetzungen denkbar, möglich und sinnvoll.

2 Didaktische Realisierung

2.1 Der Einstieg

Zu Beginn des forschenden Lernprozesses werden die Studierenden von den Lehrenden zur konkreten Forschungsfrage hingeführt oder erarbeiten sich diese, von einem konkreten Problem ausgehend, selbst. Aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen ist dabei der Einschätzung von SCHNEIDER & WILDT (2003, S. 175) zu folgen, wonach der Prozess der Themenfindung Steuerung benötigt. Die Forschungsfrage soll daher in einzelne Teilaspekte und -bereiche untergliedert werden. Die Gesamtgruppe der Studierenden wird dabei in Lerngruppen unterteilt, welche einzelne Teilbereiche untersuchen. Diese Verortung der Studierenden in einer definierten Lerngruppe ermöglicht die gegenseitige, kollegiale Unterstützung bei der Bearbeitung des Teilbereiches der Fragestellung.

Beispiel: Im Rahmen des Moduls „Prävention in Familien“ soll der Frage nachgegangen werden, wie die Versorgungssituation psychisch kranker Mütter

verbessert werden kann. Die Forschungsfrage wird in Teilbereiche unterteilt und verschiedenen Lerngruppen zugewiesen.

In einem nächsten Schritt ist die Stichprobe zu bestimmen. Stichproben werden in der qualitativen Forschung nicht nach Belieben gezogen. Vielmehr folgt die Stichprobenziehung bestimmten Regeln. Bei dem so genannten *Sampling* werden solche Regeln oder Techniken dazu eingesetzt, um eine Stichprobe zu bilden. Im Forschungsverständnis der Grounded Theory wird die Stichprobe induktiv gezogen. Die Stichprobe wird also nicht *vor* der Untersuchung festgelegt, sondern im Laufe der Untersuchung ständig erweitert. Mittels einer vergleichenden Analyse können die bearbeiteten Fälle ständig mit neu hinzukommenden Fällen kontrastiert und die Stichprobe so stetig vergrößert werden. Es werden solange neue Fälle respektive Untersuchungseinheiten in die Stichprobe aufgenommen bis keine neuen Erkenntnisse mehr möglich sind, d.h. bis eine theoretische Sättigung auftritt. Die neu hinzugenommenen Fälle sollten sich dabei möglichst eindeutig von den vorab erhobenen Fällen unterscheiden (Theoretical Sampling).

Diese Form der Stichprobenziehung lässt sich in einem entsprechenden Lernsetting didaktisch hervorragend umsetzen. Auf der Grundlage einer ersten Fallanalyse wird in der jeweiligen Lerngruppe das weitere Vorgehen diskutiert und die Auswahl des nächsten Falles festgelegt. Diese erste Diskussion ist für die Studierenden erfahrungsgemäss interessant und für das weitere Vorgehen motivierend. Für die Lehrenden, welche die Studierenden begleiten, bieten diese Diskussionen einen Ansatzpunkt, um allfällige Korrekturen vornehmen zu können. Meiner Erfahrung nach benötigen die Studierenden in dieser Phase Unterstützung durch die Lehrenden. Insbesondere die Entscheidung bezüglich des Eintretens der theoretischen Sättigung überfordert die Studierenden. Dabei handelt es sich allerdings nicht um generelles Unvermögen der Studierenden, sondern gemäss GLASER & STRAUSS (1999, S. 64) um eine grundsätzliche Herausforderung bei der Arbeit mit der Grounded Theory:

„Learning this skill takes time, analysis and flexibility, since making the theoretically sensitive judgement about saturation is never precise. The researcher's judgement becomes confidently clear only toward the close of his joint collection and analysis, when considerable saturation of categories in many groups to the limits of his data has occurred, so that his theory is approaching stable integration and dense development of properties.“

Da die zeitlichen Ressourcen im Rahmen solcher Lernprojekte in der Regel beschränkt sind, kann die Auswahl auch pragmatisch angegangen werden. So kann es sich durchaus auch bewähren, den einzelnen Studierenden je einen Fall zuzuweisen. Dieses Vorgehen widerspricht zwar dem Prinzip des induktiven Sampling, es berücksichtigt aber die studentischen Möglichkeiten besser.

Beispiel: Die oben beschriebenen Teilfragen nach der Versorgungssituation von psychisch kranken Müttern werden von verschiedenen Lerngruppen bearbeitet. Die Studierenden innerhalb der jeweiligen Lerngruppen wählen Fälle aus, welche sich möglichst eindeutig voneinander unterscheiden.

2.2 Der Lern- und Forschungsprozess

Die Daten können mit unterschiedlichen Methoden erhoben werden wie bspw. Interviews, Beobachtungen, Dokumentenanalysen etc. Meiner Erfahrung nach bewähren sich dazu allerdings besonders Interviews, welche anschliessend mittels paraphrasierender Protokollierung aufbereitet werden. Die eigentliche Datenanalyse im Rahmen der Grounded Theory wird durch die Kodierung vorgenommen und durch das Schreiben von Memos begleitet. Es wird zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren unterschieden.

Erste Phase: Offenes Kodieren

In der Phase des offenen Kodierens wird wie folgt vorgegangen: Man nimmt einen ersten Datensatz wie beispielsweise ein protokolliertes Interview zur Hand, geht diesen durch und stellt sich theoriegenerierende Fragen wie bspw. „Was ist hier los?“, „Wie ist die Situation beschaffen?“ oder „Wie geht die Person mit der Situation um?“ (DICK, 2005, Abs. 7). Um dabei nicht völlig ins Leere zu kodieren, sollten nur solche Kodes gebildet werden, welche im Zusammenhang mit der Forschungsfragestellung stehen. Die folgenden theoriegenerierende Fragen haben sich dabei als hilfreich erwiesen (BÖHM, 2005, S. 477-478):

- **Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann?** Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark?
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschliessen?
- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?

Einzelne Teile des Textes werden dann mit Begriffen versehen, welche als „Kodes“ bezeichnet werden. Diese Kodes stellen eine Art von „Etiketten“ dar, welche den Sinn einer einzelnen Wendung, eines Satzes oder eines Textsegmentes bezeichnen. Textblöcke können dabei auch mit mehreren Kodes versehen werden, sofern sich diese auf unterschiedliche Analyseebenen beziehen. Das folgende Beispiel soll das Grundprinzip des offenen Kodierens verdeutlichen:

Protokoll	Kodierung
Die interviewte Mutter erzählt, dass sie nicht das Gefühl hat krank zu sein. Trotzdem ist sie zuweilen froh darüber, dass andere sie als „Kranke“ betrachten. Von diesen Menschen erlebt sie dann häufig besondere Rücksichtnahme.	Krankenstatus

Abbildung 1: Auszug aus einem Interview mit einer psychisch kranken Mutter

Die offenen Codes bilden die Grundlage zur Entwicklung von Konzepten, welche auf Memokarten notiert werden können (vgl. Memos). Konzepte sind in Begriffe gefasste Hypothesen, welche ihrerseits die Grundlage für die Bildung von Kategorien in der Phase des axialen Kodierens bilden.

Bei der Einführung von Studierenden in das offene Kodieren hat es sich bewährt, dies mit kurzen Übungen am Material zu vertiefen. Die oben genannten, theoriegenerierenden Fragen sollen lediglich dann verwendet werden, wenn sie sich für die Studierenden als hilfreich erweisen. Die Anweisung an die Studierenden könnte etwa wie folgt lauten: „Gehen Sie beim Kodieren wie folgt vor vor: Das paraphrasierte Protokoll soll mit Begriffen ergänzt werden, welche als „Kodes“ bezeichnet werden. Diese Kodes stellen eine Art von »Etiketten« dar, welche den Sinn einer einzelnen Wendung, eines Satzes oder eines Textsegmentes bezeichnen. Es steht Ihnen dabei frei, wie umfangreich Sie die Texteinheit wählen, welche Sie mit einem Kode versehen. Das Beispiel (Abbildung 1) soll das Grundprinzip des Kodierens verdeutlichen“.

Zweite Phase: Axiales Kodieren

Die Phase des axialen Kodierens dient dazu, die während dem offenen Kodieren entstandenen Konzepte zu verfeinern und ihnen den Status von Kategorien zu verleihen. Es werden dabei jene Konzepte ausgewählt, welche für eine weitere Ausarbeitung am Ergiebigsten erscheinen. Bei den so entstehenden Kategorien handelt es sich um so genannte „Achsenkategorien“ (BÖHM, 2005, S. 479).

Kategorien setzen sich aus Eigenschaften und Dimensionen zusammen. Eigenschaften sind charakteristische Kennzeichen einer Kategorie wie beispielsweise bei der Kategorie „Jugendlichkeit“ die Eigenschaften Flexibilität, Innovationsfreude, Frische etc. Dimensionen beschreiben die Anordnung der Eigenschaften auf einem Kontinuum wie beispielsweise bei der Kategorie „Jugendlichkeit“ mit der Dimension Offenheit, welche von offen bis verschlossen gehen kann.

Um diese Achsenkategorien mit Inhalt zu füllen, hat sich das Kodierparadigma nach Strauss (BÖHM, 2005, S. 479) als hilfreich erwiesen. In diesem Paradigma wird zwischen Kontextbedingungen und intervenierenden Bedingungen, Ursache, Phänomen, Konsequenz sowie Handlungen und Interaktionen unterschieden. Bei dem durch Achsenkategorien beschriebenen Phänomen handelt es sich in der Regel um Ereignisse oder Sachverhalte, welche eine Ursache aufweisen. Das Phänomen ist in die Kontextbedingungen Zeit, Ort und Dauer sowie in den intervenierenden Bedingungen soziales, politisches und kulturelles Umfeld sowie individuelle Biographie eingebettet. Die begleitenden Handlungen und Interaktionen stellen Prozesse dar und weisen einen bestimmten Verlauf auf. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Strategien, weil mit Handlungen und Interaktionen bewusste oder unbewusste Ziele verfolgt werden. Diese Strategien bewirken etwas, d.h. sie führen zu Konsequenzen.

Es ist zu empfehlen, das Bilden von Achsenkategorien mit kurzen Übungen zu vertiefen. Das Kodierparadigma soll lediglich dann verwendet werden, wenn es sich für die Studierenden als hilfreich erweist. Idealerweise bilden sich die Kategorien aus dem Prozess heraus fast wie von selbst (GLASER & STRAUSS, 1999, S. 72):

„He [the researcher] must be looking for emergent categories, reformulating them as their properties emerge, selectively pruning his list of categories while adding to the list as the core of his theory emerges, [...]“

Dritte Phase: Selektives Kodieren

Das Ziel des selektiven Kodierens besteht darin, eine Kernkategorie zu bilden, welche im Zentrum der entstehenden, gegenstandsbelegten Theorie steht. In der Forschungspraxis hat es sich bewährt, eine Kategorie nicht zu früh als Kernkategorie zu bestimmen, sondern erst nach einer gewissen Zeit, wenn sich die Kernkategorie klar abzeichnet.

In der Phase des selektiven Kodierens werden die während dem axialen Kodieren entstandenen Achsenkategorien nun daraufhin geprüft, ob sich eine dieser Achsenkategorien zu einer Kernkategorie ausbauen lässt. Falls dies nicht möglich sein sollte, muss man sich von den Achsenkategorien lösen und eine neue Kategorie bilden, welche dann ihrerseits zur Kernkategorie ausgebaut wird. Durch systematisches Vergleichen können Lücken innerhalb der Kategorie entdeckt, weiter bearbeitet und schliesslich geschlossen werden, wie sich in folgendem Beispiel zeigt (für ein weiteres Beispiel vgl. auch BÖHM, 2005, S. 483):

Beispiel: Eine Studentin formuliert als Achsenkategorie: „Für die Versorgungssituation von psychisch kranken Müttern ist es entscheidend, ob sie über soziale Unterstützung verfügen“. Der systematische Vergleich mit weiteren Achsenkategorien der anderen Studierenden der Lerngruppen zeigt allerdings, dass nicht die real verfügbare soziale Unterstützung entscheidend ist, sondern inwiefern diese auch als solche wahrgenommen werden kann. Die Achsenkategorie liess sich daher wie folgt zur Kernkategorie erweitern: „Für die Versorgungssituation von psychisch kranken Müttern ist es entscheidend, ob sie über soziale Unterstützung verfügen und diese auch so wahrnehmen“.

Um die Auswahl einer geeigneten Kategorie zu erleichtern, kann auch mittels der zwei Kriterien Häufigkeit und Konnektivität eine Entscheidung getroffen werden (DICK, 2005, Abs. 9). Jene Kategorie, welche am häufigsten vorkommt (Häufigkeit) und welche mit möglichst vielen Kategorien verbunden werden kann (Konnektivität), wird zur Kernkategorie.

Beispiel: Die psychisch kranken Mütter sprachen in den Interviews immer wieder von der Wichtigkeit der sozialen Unterstützung. Aus diesen Aussagen liess sich die Kategorie „soziale Unterstützung“ bilden. Diese Kategorie tauchte häufig auf (Häufigkeit) und konnte mit vielen anderen Kategorien verbunden werden (Konnektivität). Die Kategorie „soziale Unterstützung“ wurde daher zur Kernkategorie.

Eine weitere Möglichkeit, um die Wahl einer geeigneten Kategorie zu erleichtern, besteht darin, nach der zentralen Geschichte zu fragen: „Die zentrale Geschichte dreht sich um die Kernkategorie, entfaltet diese prägnant und zeigt die Zusammenhänge zu anderen wichtigen Kategorien“ (BÖHM, 2005, S. 483).

Die Bildung der Kernkategorie und deren (theoretische) Begründung stellen den Abschluss des Lern- und Forschungsprozesses dar. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Prozess methodisch in den einzelnen Lerngruppen oder in der Gesamtgruppe abgeschlossen werden soll. Es hat sich bewährt, das Lernprojekt

sowohl in den einzelnen Lerngruppen als auch in der Gesamtgruppe abzuschliessen. Dies kann in zwei Schritten realisiert werden: In einem ersten Schritt bilden die Studierenden in den jeweiligen Lerngruppen die Kernkategorie und begründen diese. In einem zweiten Schritt werden die Kernkategorien der Lerngruppen in der Gesamtgruppe zu einer übergreifenden Kernkategorie aggregiert. In der das Lernprojekt abschliessenden Diskussion kommen dann die im Prozess des forschenden Lernens erworbenen Kenntnisse der Studierenden voll zum Tragen. Erfahrungsgemäss ist es für die Studierenden dabei selbst überraschend und äusserst befriedigend festzustellen, wie kompetent sie sich in die Diskussion einbringen können.

Begleitend: Stop and Memo!

Begleitend zum Lern- und Forschungsprozess werden so genannte Memos hergestellt. Memos dienen der Dokumentation analytischer Ideen im Verlauf des Prozesses. Während dem gesamten Lern- und Forschungsprozesses gilt das Prinzip: „Stop and Memo!“ Sobald neue Erkenntnisse und Einsichten in die Phänomene auftauchen, werden diese sofort auf Memokarten notiert. Insbesondere Erkenntnisse bezüglich der einzelnen Kodes (Kode-Memos) sowie Erkenntnisse zu übergreifenden Zusammenhängen (Theorie-Memos) werden aufgeschrieben und laufend überarbeitet.

Nach dem Erreichen der theoretischen Sättigung werden die Memos sortiert. DICK (2005, Abs. 13) schlägt vor, die Memokarten auf einer grossen Oberfläche auszubreiten und anschliessend zu gruppieren. Der Zweck dieser Sortierung kann mit CHARMAZ (2006, S. 115) wie folgt umschrieben werden:

„Grounded Theory sorting gives you a logic for organizing your analysis and a way of creating and refining theoretical links that prompts you to make comparisons between categories“.

Das Sortieren soll den Forschenden also insbesondere dazu verhelfen, ihre gegenstands begründete Theorie weiterzuentwickeln und schliesslich niederzuschreiben.

Eine solche Memokarte könnte zum Beispiel so aussehen:

Krankenstatus (Kode)

Mit dem Status der psychisch Kranken sind Rechte und Pflichten verbunden.

Der Status der „psychisch Kranken“ weist den Betroffenen bestimmte Rechte und Privilegien zu. Die „psychisch Gesunden“ erwarten von den „psychisch Kranken“, dass sie für die erhaltene Hilfe dankbar sind.

Wenn diese Dankbarkeit ausbleibt, werden die „psychisch Gesunden“ ärgerlich. Wenn die „psychisch Kranken“ dankbar sein müssen, steigt deren Frustration stetig an.

Abbildung 2: Beispiel eines Kode-Memos

Diese Memos werden aufgrund der Erkenntnisse aus anderen Berichten, dem begleitenden Unterricht, der selbstständigen Literaturbearbeitung sowie der kollegialen und professionellen Beratung laufend weiterentwickelt und ergänzt.

2.3 Das Ergebnis

Zum Abschluss des Lernprojektes liegt eine gegenstands begründete Theorie vor. Die Bildung einer solchen Theorie ist zentrales Anliegen im Rahmen des Forschungsparadigmas der Grounded Theory. Es stellt sich dabei allerdings die Frage, inwiefern der Anspruch, eine verallgemeinerbare Theorie zu bilden, im Rahmen eines Lernprojektes aufrechterhalten werden kann und muss. Etwas präziser ist in diesem Zusammenhang also insbesondere danach zu fragen, inwiefern sich eine solche gegenstands begründete Theorie auf die konkrete Fragestellung beziehen darf oder eben weiter verallgemeinert werden muss.

Es ist meines Erachtens davon auszugehen, dass das Ziel der im Lern- und Forschungsprozess entstehenden Theorie nicht unbedingt in deren Verallgemeinerung bestehen muss, sondern durchaus auch in der unmittelbaren Problemstellung verhaftet bleiben darf. Dieses Vorgehen schwächt die Grounded Theory indessen nicht zwingend, sondern vermag diese im Gegenteil sogar noch zusätzlich zu stärken. CHARMAZ (2006, S. 185) formuliert treffend:

“Must grounded theory aim for the general level abstracted from empirical realities? No. In sharp contrast, I argue that situating grounded theories in their social, historical, local, and interactional contexts strengthens them”.

Zum Schluss muss der Lern- und Forschungsprozess respektive die dabei entstandenen, studentischen Produkte durch die Lehrperson bewertet werden. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie diese Bewertung vorgenommen werden soll. Meiner Erfahrung nach hat es sich bewährt, die Gruppenleistung formativ (erfüllt/nicht-erfüllt) und die Einzelleistung summativ zu bewerten. Die summative Bewertung der Einzelleistung wirkt dem Effekt der sozialen Nachlässigkeit (LATANÉ, WILLIAMS & HARKINS, 1979) entgegen und die formative Bewertung der Gruppenleistung ermöglicht ein entspanntes Arbeiten in den jeweiligen Lerngruppen. Die Einzelleistung könnte konkret ein protokolliertes und kodiertes Interview sowie selbst gebildete Achsenkategorien und deren Begründung umfassen.

Nach Möglichkeit sollten die Lehrpersonen den Studierenden individuelle Feedbacks geben, da sich diese erwiesenermassen positiv auf das selbstorganisierte Lernen auswirken (PFÄFFLI, METZGER, IMHOF & DIETRICH, 2007). Die Gruppenleistung der Studierenden könnte dann einerseits die gemeinsamen Diskussionen im Rahmen der induktiven Stichprobenziehung und andererseits die Phase des selektiven Kodierens mit der Bildung sowie Begründung der Kernkategorien umfassen. Dieses Vorgehen hat sich aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen jedenfalls äusserst bewährt – insbesondere deswegen, weil die Studierenden durch dieses Vorgehen sehr motiviert sind.

3 Schluss

Das forschende Lernen auf der Basis der Grounded Theory bietet Studierenden vielfältige Lernmöglichkeiten. Die methodisch gestützten Erkundungs- und Forschungsprozesse führen zu einer vertieften Einsicht in die zu erforschenden Phänomene. Die konsequente Umsetzung der erkenntnislogischen Haltung des Fremdverstehens führt dabei nicht nur zu einer Annäherung an das wissenschaftliche Sehen und Verstehen, sondern darüber hinaus auch an jenes der Berufspraxis. Es ist mit SCHMIDT-GRUNERT (2004, S. 70) davon auszugehen, dass durch den Prozess des forschenden Lernens Studierende berufsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten auf drei Ebenen erwerben: Erstens erlangen die Studierenden die Fähigkeit, Situationen wirklichkeitsnah zu beschreiben. Zweitens wird der professionell kritische Blick sich selbst und anderen gegenüber sensibilisiert. Drittens lernen Studierende ihr theoretisches Erklärungswissen zu begründen und anwendungsorientiert festzulegen.

Das forschende Lernen auf der Basis der Grounded Theory stellt für Studierende aber auch eine Herausforderung dar. Insbesondere die Fähigkeit, kurzfristige Unsicherheiten aushalten zu können, wird durch diese selbstorganisierte Form des Lernens gefordert und gefördert. Die Unsicherheiten der Studierenden ergeben sich dabei in der Regel aufgrund der Notwendigkeit zur steten, kritische Reflexion der eigenen Wahrnehmung des untersuchten Phänomens sowie der Zwischenergebnisse des Forschungsprojektes. Dabei handelt es sich allerdings auch um einen typischen Prozess der mit der Grounded Theory Forschenden. CHARMAZ (2006, S. 185) umschreibt diesen Prozess wie folgt:

“You’ll enter the studied phenomenon with enthusiasm and open yourself to the research experience and follow where it takes you. The path may present inevitable ambiguities that hurl you into the existential dislocation of bewilderment. Still, when you bring passion, curiosity, openness, and care to your work, novel experiences will ensue and your ideas will emerge.”

4 Literaturverzeichnis

Böhm, A. (2005). Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 475-485). Hamburg: Rowohlt.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Dick, B. (2005). *Grounded theory. A thumbnail sketch*. Verfügbar über: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html> (Stand: 30.3.2007)

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter. (Original erschienen 1967)

Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‘Subjektive Theorie’. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes* (S. 17-23). Tübingen: Francke.

Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hänze, M. & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform. Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(2), 113-125.

Jakob, G. (1998). Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Rekonstruktive Forschungsmethoden und pädagogisches Handeln in der Ausbildung. In T. Rauschenbach & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden* (S. 199-223). Weinheim: Juventa.

Latané, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work. The causes and consequences of social loafing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 822-832.

Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Pfäffli, B. K., Metzger, M., Imhof, G. & Dietrichs, I. (2007). Wie begleitete Selbststudien gelingen. Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung. *Das Hochschulwesen*, 55 (3), 81-85.

Schmidt-Grunert, M. (2004). Forschendes Lernen. Mehr als nur ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Standpunkt Sozial*, 3, 68-71.

Schneider, R. & Wildt, J. (2003). Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 165-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wildt, J. (2002). „Forschendes Lernen“ – Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform? Oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In J. Asdonk, H. Kroeger, G. Strobl, K.-J. Tillmann & J. Wildt (Hrsg.), *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik* (S. 167-173). Weinheim: Beltz.

Autor



Prof. Dr. Marius METZGER || Projektleiter und Dozent ||
Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

<http://www.hslu.ch/hochschule-luzern.htm>

marius.metzger@hslu.ch