

**Katja KANSTEINER, Sabine LANG, Julia MÜNZINGER & Jörg STRATMANN (Weingarten)**

## **„Das Ohr an den Schüler\*innen“ – eine Spielart des Forschenden Lernens**

### **Abstract**

Im Beitrag wird ein für die Studieneingangsphase entwickeltes und erprobtes Seminarkonzept, „*Das Ohr an den Schüler\*innen*“, zur Reflexion erster Schulpraxiserfahrungen vorgestellt. Basierend auf empirischen Ergebnissen der Evaluation dieses Seminarkonzepts werden Lerngewinne, Relevanz für Studium und Beruf und Professionalisierungserleben skizziert. Zugleich eröffnet der Beitrag weiterführende Perspektiven hinsichtlich der Heterogenität von Studierenden und Dozierenden, die die Debatte um Forschendes Lernen in der Lehrerbildung anzuregen vermögen.

### **Schlüsselworte**

Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Professionalisierung, Theorie-Praxis-Verzahnung

## **“Giving ear to pupils perspectives” – A method of inquiry-based learning**

### **Abstract**

This paper introduces the concept of a seminar for beginners in teacher education – “giving ear to pupils perspectives” – which has been successfully tested as a means to encourage academic reflection on initial teaching experiences. Based on empirical data from the evaluation of the seminar, we provide a brief insight into the learning results and the students’ views on the relevance of the seminar for their progression in university studies and their professional development as teachers. In addition, the article offers perspectives on the diversity of student learners and university teachers, which should inspire further discussion in the field of inquiry-based learning.

### **Keywords**

Inquiry-based learning, teacher education, professional development, linking theoretical and practical education

## **1 Einleitung**

Das Konzept des Hochschulseminars „Das Ohr an den Schüler\*innen“ konnte im Rahmen eines vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) geförderten IQF-Projektes<sup>1</sup> entwickelt werden. Das Projekt zielt u. a. auf den Aufbau von Angeboten innerhalb der Studieneingangsphase ab, die dazu beitragen, Lehramtsstudierende frühzeitig an Wissenschaft und Forschung heranzuführen und Bezüge zwischen beiden Aspekten als Ressource für die Reflexion ihrer späteren beruflichen Praxis erfahrbar zu machen. Unter Berücksichti-

---

<sup>1</sup> Das Projekt wird aus dem Innovations- und Qualitätsfonds (IQF) des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.

gung der hochschuldidaktischen Idee des Forschenden Lernens im Sinne von Praxisforschung werden in der Seminarkonzeption Wissenschaft (Theorie und Forschung) und Praxis als zwei Seiten des Zugangs zur Aufgabe, Unterricht zu gestalten, zusammengeflochten.

Aus Ergebnissen der begleitenden Evaluation wurden Erkenntnisse zum studentischen Verständnis von theorie- und forschungsgeleiteter Praxisreflexion im Seminar sowie zum erlebten Lerngewinn für ihren Beruf und die erlebte Professionalisierung generiert.

## **1.1 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – theoretische Überlegungen**

### **1.1.1 Zur historischen Verortung**

Die hochschuldidaktischen Vorüberlegungen für die Entwicklung des Hochschulseminars „Das Ohr an den Schüler\*innen“ speisen sich aus dem deutschen Diskurs um Forschendes Lernen in der Hochschul- und speziell der Lehrerbildung. In der Fachdiskussion wird darauf verwiesen, dass die Idee von Lernen als Forschung oder durch Forschung sich bereits im Lehr-Lern-Verständnis der „geistigen Väter der ‚Idee der Universität‘ zu Beginn der 19. Jahrhunderts“ (HUBER, 2009, S. 10; vgl. auch FICHTEN, 2012; LUDWIG, 2011) findet. Studieren heißt nicht, so lesen die Autoren Schleiermacher oder Humboldt, vorgegebenes Wissen zu erlernen, sondern selbst, unterstützt durch die Professorin/den Professor, zu forschen und damit gleichzeitig zu lernen (vgl. LUDWIG, 2011, S. 8; HUBER, 2009, S. 10). Die bildungstheoretische Vorstellung, dass Wissenschaft, welche bilde, jene sei, die man selbst betreibe, kann als historischer Anker gedacht werden (vgl. HUBER, 2009, S. 11).

In der Hochschuldidaktik des 20. Jahrhunderts wird dann die Idee des Forschenden Lernens bekanntermaßen durch die Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ von 1970 angestoßen.

Forschendes Lernen wird hier für die Gestaltung von Lehre und Prüfungen vorgeschlagen.

Eine deutlich jüngere Hervorhebung erfährt Forschendes Lernen im Bereich der Lehrerbildung schließlich mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur der Lehrerbildung von 2001. Hierbei steht unter anderem im Zentrum, einen Beitrag zur Entwicklung theoriegeleiteten und forschungsorientierten Reflexionswissens in der Lehrerbildung zu leisten (vgl. WISSENSCHAFTSRAT, 2011). Insgesamt, so konstatiert REINMANN (2011, S. 291), habe Forschendes Lernen bis heute nicht an Aktualität eingebüßt.

Im Zuge der bereits mehr als 200 Jahre währenden Historie Forschenden Lernens im weitesten Sinne und des besonderen Interesses daran in der heutigen Lehrerbildung wurden bereits eine Vielzahl an Überlegungen zur theoretischen Bestimmung und Fundierung getätigt, unterschiedliche Konzepte erstellt und Versuche der Systematisierung angedacht.

### **1.1.2 Begriffliche und didaktische Bestimmungen**

In der Denkschrift der BAK wird Forschendes Lernen an Hand von Merkmalen umschrieben. Darunter sind zentral: die selbständige Wahl des Themas und der Strategie, das Vorgehen nach wissenschaftlichen Prinzipien und Gütekriterien unter Berücksichtigung des Risikos des Scheiterns und der Chance des Erkenntnisgewinns. Zusammengefasst geht es um ein aktives und weitgehend selbständiges Lernen durch eigenständige Forschung oder Beteiligung an Forschungsvorhaben anderer.

Fichten zieht für die Bestimmung Forschenden Lernens mit besonderem Blick auf die Lehrerbildung neben der Denkschrift der BAK eine Zielsetzung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen von 2004 heran, in welcher der „Kompetenzerwerb und die Art und Weise der Aneignung“ (FICHTEN, 2012, S. 4) durch selbstreflexive und theoriegestützte Konfrontation betont wird. Er leitet davon ab, dass für Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

mindestens die folgenden drei Aspekte Relevanz haben: „Selbständigkeit, Theoriebezug und Reflexion“ (ebd.).

Eine einheitliche Definition bis hin zur Theorie Forschenden Lernens lässt sich allerdings nicht finden, ebenso wenig eine einheitliche Didaktik – jedoch können konsensuelle Elemente ausgemacht werden. Als ein gemeinsames Verständnis kann hervorgehoben werden, dass Anleihen bei solchen Lerntheorien gemacht werden, bei welchen Lernen als aktiv, selbstbestimmt, erfahrungsorientiert, problemlösend etc. charakterisiert wird, wie das entdeckende Lernen nach Bruner oder das erfahrungsorientierte Lernen nach Dewey (vgl. FICHTEN, 2012; WILDT, 2009).

Ein systematisches In-Beziehung-Setzen von Lernen und Forschen und eine daraus abgeleitete didaktische Konklusion bietet WILDT (2009) an. Er sieht eine analoge Struktur zwischen Lern- und Forschungsprozess. Für die Beschreibung des Lernprozesses greift er auf den „learning cycle“ sensu KOLB (1984) zurück. Demnach steht am Anfang eines Lernprozesses eine irritierende Erfahrung, die dann reflektierend beobachtet wird, was zu einer neuen Konzeption der Wirklichkeit führt. Diese wird im praktischen Handeln auf deren Tragfähigkeit überprüft, was ggf. in einen erneuten Lernzyklus einmündet. Die Verbindung von Erfahrung – Reflexion – Konzeption – Experiment findet nach Wildt eine Entsprechung im Forschungsprozess. Dennoch folgen s. E. Lernen und Forschen unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten und müssen durch „didaktische Transformation“ (WILDT, 2005, S. 186) im Forschenden Lernen zusammengeführt werden. Nun lassen sich nicht nur parallele Schritte zwischen Lernzyklus und Forschungsprozess erkennen, sondern es geht beim Lernen wie beim Forschen darum, „Zugang zu noch unbekanntem Wissen zu erlangen“ (REINMANN, 2013, S. 4). Reinmann zeigt jedoch in Anlehnung an LUDWIG (2001) auf, dass es beim Lernen um individuell bedeutsames und beim Forschen um kollektiv bedeutsames Wissen geht. Dies führt sie zu dem Schluss: „Wissenschaft und Bildung haben ihre je eigene Logik“ (REINMANN, 2013, S. 4).

Ein weiteres verbindendes Element aller Formen Forschenden Lernens kann darin gesehen werden, dass „Lernsituationen als Forschungssituationen“ (HUBER, 2009, S. 20) inszeniert werden. Diese Inszenierung, oder mit WILDT gesprochen, „didaktische Transformation“ (s. o.) kann jedoch hinsichtlich mehrerer Punkte differieren, z. B. nach Ausmaß/Umfang (kompletter Forschungszyklus oder Teile), nach Freiheitsgraden (z. B. forschungsprojektgebunden), nach Fächern oder nach Mustern von Forschung. Im weitesten Rahmen sind sowohl Laboraufgaben mit mehreren richtigen Lösungen (open end labs), Untersuchungen einzelner konkreter Problemfälle und Fallstudien, Exkursionen und field studies, Plan- und andere Simulationsspiele als auch Forschungsexposés bzw. BA-/MA-Arbeiten didaktisch im Sinne Forschenden Lernens gestaltbar (vgl. HUBER, 2009).

### **1.1.3 Abgrenzung zu anderen Lernformen**

Huber arbeitet in Abgrenzung zu anderen Lernformen für das Forschende Lernen heraus: „das Wichtige [...] ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens...“ (HUBER, 2009, S. 10), den er vom Interesse über die Fragehaltung zu „den Höhen und Tiefen des Prozesses“ (ebd.) und bis zum Ergebnis, zur Erkenntnis und deren Mitteilung schlägt. Dabei spielen wohl Aspekte anderer Lernformate mit hinein, wie z. B. die Lernendenzentrierung, problem- bzw. fallorientiertes Lernen oder entdeckendes Lernen; Forschendes Lernen hat jedoch einen anderen Fokus im Hinblick auf die Nähe zum Forschungszyklus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich unterschiedliche Wege und Akzentuierungen der Bestimmung des Forschenden Lernens finden lassen, die ein facettenreiches Bild von Lernen durch Forschen ergeben, welches in vielgestaltigen Formen seine Umsetzung finden kann. Markanteste Differenz innerhalb der Konzepte bestehen in der Frage nach der Notwendigkeit, Forschungsbefunde aus dem Forschenden Lernen wieder in den Forschungsdiskurs einzuspeisen.

## 1.2 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – Konkretisierungen in der Praxis

In der Lehrerbildung sind Konzepte Forschenden Lernens in der Mehrheit im Zusammenhang mit schulpraktischen Studien, Forschungswerkstätten (oft auch für Abschlussarbeiten) und Projektseminaren anzutreffen. Einige Hochschulen bieten Forschendes Lernen im Zusammenhang mit Schulpraktika (z. B. RWTH Aachen, TU Dortmund, Universität Kassel, Universität Münster), andere in Forschungswerkstätten (z. B. Universität Bielefeld, Universität Bremen, PH Ludwigsburg, Universität Duisburg/Essen) und wieder andere in Projektseminaren (z. B. Universität Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Universität Köln) an.

Für Konzepte Forschenden Lernens im Kontext *schulpraktischer Studien* lassen sich folgende Merkmale systematisieren:

- Im Fokus steht der Lerngewinn der Beteiligten, weniger der Disziplin. Damit wird die Logik des Lernprozesses gegenüber der des Forschungsprozesses betont (vgl. ALTRICHTER & MAYR, 2004).
- Forschung wird in der Regel im Sinne von Fallverstehen und/oder von Praxisforschung (auch Handlungs- oder Aktionsforschung) verstanden (vgl. FICHTEN, 2012; ALTRICHTER & MAYR, 2004). Sie stellt also eine Forschung „aus der Praxis für die Praxis“ (FICHTEN, 2012, S. 9) dar.
- Das heißt, auch die Weiterentwicklung der Praxis wird bereits mit konzeptualisiert (vgl. MOSER, 2011).
- Die Zielperspektive stellt die Professionalisierung der Lernenden dar. Zumeist findet die Reflexionskompetenz als wesentlicher Bestandteil von Professionalität besondere Betonung (vgl. FICHTEN, 2012; WISSENSCHAFTSRAT, 2011). Damit werden Anleihen beim Lehrerbild des „reflective practitioner“ nach SCHÖN (1983) genommen, die/der gleichzeitig zu beruflich relevantem Wissen und Können das eigene Handeln zum Gegenstand distanzierter Reflexion zu machen in der Lage ist (vgl. FICHTEN, 2012, S. 5).

In der Lehrerbildung bieten also zusammenfassend gesehen schulpraktische Studien einen zentralen Ort für das Erlernen einer reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen professionellen Handeln. Dabei wird zumeist auf Praxisforschung in didaktischer Transformation als Forschendes Lernen zurückgegriffen und der Bogen von der Praxis wieder zurück zur Praxis geschlagen.

### **3 Konzept des Hochschulseminars „Das Ohr an den Schüler\*innen“**

Das von uns entwickelte Hochschulseminar „Das Ohr an den Schüler\*innen“ lehnt sich an den eben explizierten Charakterisierungen Forschenden Lernens an. Es stellt den Lerngewinn der Lernenden aus der Wissenschaft für ihr praktisches Handeln in den Mittelpunkt. Studierende sollen neue Erkenntnisse und Einsichten für die Berufsausübung gewinnen. Das Forschen findet im Modus der Aktions- oder Handlungsforschung statt, d. h. die Studierenden forschen innerhalb der Schule und des Unterrichts, an dem sie beteiligt sind. Als Ziel wird ein Zugewinn an theorie- und forschungsgeleiteter Reflexions- und Handlungskompetenz erwartet.

Das Spezifikum dieser Form der Inszenierung einer Lernsituation aus einer Forschungssituation heraus ist, dass hierbei im Sinne der Praxis- oder Aktionsforschung eine individuell eigene (von Studierenden als Lehrende erlebte) Praxissituation im Zentrum steht, deren Eruierung und Reflexion durch eine empirische Untersuchung erfolgt und die über die Auswertung neue Handlungsoptionen für die Praxis abzuleiten erlaubt. Studierende bringen bei ihrer „Mini-Forschung“ ihre eigenen, aus den Praxiserfahrungen gespeisten Interessen (meist sind es Problemlagen) ein und finden über den empirischen Prozess Zugang zu erweitertem professionellem Denken und Handeln.



### **3.1 Ziele des Hochschulseminars „Das Ohr an den Schüler\*innen“**

Das Praxisreflexionsseminar zielt darauf ab, drei Aspekte systematisch zu verknüpfen:

- einen Fall/eine Situation aus der eigenen (d. h. von Studierenden in der Funktion einer Lehrkraft erlebten) Schul- und Unterrichtspraxis
- mit ersten theoretischen Grundlagen aus einführenden Lehrveranstaltungen sowie
- mit empirischen Erkenntnissen, die innerhalb von Mini-Befragungen/-Beobachtungen gewonnen werden, die die Studierenden selbständig durchführen, zu verzahnen.

Im Hochschulseminar werden Studierende in eine Form systematischer Reflexion praktischer Erfahrungen an Hand von Wissenschaft (Theorie und Forschung) eingeführt. Sie lernen ferner Wissenschaft als kooperative Arbeit kennen, indem ihnen kritische Andere (Mits Studierende und Dozierende) einen Resonanz- und Validierungsraum bieten. Und sie erfahren, dass Wissenschaft in dieser Form einen Beitrag zu professioneller Reflexions- und Handlungskompetenz leisten kann.

Als Ziele sind gesetzt:

- Übung von theorie- und forschungsgeleiteter Reflexion von Praxis
- Ermöglichung von Kooperation und Austausch als Ressource von Reflexionsprozessen
- Förderung von Theorie-Empirie-Praxisreflexion als Teil professioneller Entwicklung

### **3.2 Aufbau des Hochschulseminars „Das Ohr an den Schüler\*innen“**

Das Hochschulseminar „Das Ohr an den Schüler\*innen“ ist in vier Blöcke gegliedert, die im Folgenden kurz ausgeführt werden:

*Block I: Rekapitulation erlebter Praxis (Fälle/Situationen)*

Während des ersten Blocks werden Praxiserfahrungen aus dem ersten Schulpraktikum rekapituliert. Aus den individuellen, erzählten bzw. notierten Erinnerungen der Seminarteilnehmenden sollen unklare oder problematische Situationen/Fälle identifiziert werden. Diese werden in Kleingruppen betrachtet und eine geeignete Situation für jede Teilnehmende/jeden Teilnehmenden wird ausgewählt. Dieser Fall wird dann zunächst detailliert beschrieben.

*Block II: Interpretation der erlebten Praxis mit Hilfe „theoretischer Brillen“*

Im zweiten Block des Seminars wird der Fall im Lichte (unterschiedlicher) theoretischer Zugänge, über die die Studierenden bis dahin aus anderen Veranstaltungen des Studienanfangs verfügen, beleuchtet und bisher erlangte Kenntnisse zur ersten Klärung werden zusammengetragen. Hier kann im Plenum oder in Gruppen gearbeitet werden. In diesem ersten reflektierenden Zugang sollen neue Perspektiven zum Verstehen des Falls entwickelt und der Nutzen bisher erworbenen wissenschaftlichen Wissens erfahren werden. In der Regel ist damit der Fall jedoch nicht abschließend geklärt und konkrete Handlungen können daraus nicht abgeleitet werden. So ergibt sich die Notwendigkeit der Vertiefung.

*Block III: Empirie: Erarbeitung, Durchführung und Auswertung einer Mini-Befragung/-Beobachtung*

Im dritten Block wird daher der empirische Zugang zur Fallklärung hinzugezogen. Die Studierenden entwickeln ein Forschungsdesign kleinerer Reichweite, das über Daten, die in der eigenen Schulpraxis erhoben werden, Auskünfte zur fallspezifischen Klärung zu erbringen verspricht. Sie formulieren je eine konkrete Forschungsfrage, wählen passende Personen zur Befragung/Beobachtung aus, entwickeln ein geeignetes Forschungsinstrument und planen die Auswertung und den Feldzugang. Literatur zur forschungsmethodischen Fundierung steht ihnen zur

Verfügung.<sup>2</sup> Design, Instrument und Vorgehensplanung werden den Peers in Kleingruppenarbeit zur kritischen Beratung und Ergänzung vorgestellt, die/der Dozierende begleitet den Austauschprozess der Gruppen adaptiv.

Anschließend führen die Studierenden in ihrer Schulpraxis die empirische Erhebung durch, bereiten die Daten auf und werten diese aus. Auch hierzu erhalten sie von den anderen sowie der/dem Dozierenden kritisch-ergänzendes Feedback.

#### *Block IV: Diskussion hinsichtlich Denk- und Handlungsoptionen*

Im letzten Schritt ziehen die Studierenden anhand der gewonnenen Daten Schlussfolgerungen zu ihrem Fall und leiten daraus pädagogische und/oder didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten ab. Diese übertragen sie auf ihre Lehrpraxis im Praktikum und erproben im letzten Schritt eine alternative Handlung. Idealerweise kann sich ein erneuter Forschungszyklus wieder anschließen.

Das nachstehende Beispiel soll das Vorgehen veranschaulichen. Es zeigt sich zugleich exemplarisch für viele der von den Studierenden eingebrachten Praxisfälle. Sie erleben besonders den Umgang mit Unterrichtsstörungen als herausfordernd und erhoffen sich Ideen, wie sie mit diesen umgehen können.

Beispiel 1: Ein Student, der das Fach Religion unterrichtete, kämpfte mit disziplinären Schwierigkeiten beim Gebet zu Stundenbeginn, das üblicherweise (aus dem von der Klassenlehrerin übernommenen Ritual) jeweils zwei Schüler/innen für alle sprechen. Nach Reflexion der Situation unter anderem entlang der Erkenntnisse zur Genese von Unterrichtstörungen, die im Seminar zusammengetragen wurden, wurde ihm und den Mitstudierenden deutlich, dass hier ein Widerstand zum Ausdruck kam, dessen genauen Hintergrund er jedoch nicht einordnen konnte. Zusammen mit der Seminargruppe fragte er sich, ob es daran lag, dass die Gebetssituation den

---

<sup>2</sup> Im geförderten Projekt wurden hierfür ergänzend zum Angebot der Hochschulbibliothek eine Plattform sowie ein Methodenkoffer entwickelt, sodass die Studierenden während der Arbeitszeit im Seminar auf Forschungsliteratur zurückgreifen konnten.

Schülerinnen/Schülern peinlich war oder die Störung mit ihrem Glauben zu tun oder sogar er selbst in irgendeiner Form zur Störung beigetragen hatte. Der Student folgte in seinem forschenden Zugehen auf diese Praxis-situation der Frage: Welche Gründe führen dazu, dass die Schüler/innen dem Gebetsritual nicht folgen können? Welche Bedeutung hat es für sie und unter welchen Bedingungen könnten sie bejahend teilnehmen? Er entwickelte zur Klärung dieser Fragen eine Fragebogenerhebung kleineren Umfangs mit offenen Fragen, damit er das Votum aller Schüler/innen der Klasse einfangen konnte und diese, anonymisiert, ihre Interessen und Befindlichkeiten mitteilen konnten. Über die mit Hilfe eines schlichten Kategoriensystems und inhaltsanalytischer Auswertung der Interpretation zugänglich gemachten Daten klärten sich für ihn die Motive für den Widerstand. Unter anderem erschien das Vorsprechen eines Gebets vor der Klasse als eine Situation, in der sich die Schüler/innen unwohl fühlten, und der Student konnte Ideen zur bedürfnisbezogenen Veränderung des Rituals zunächst mit den Kommilitoninnen/Kommilitonen beraten und dann mit der Klasse vereinbaren.

### **3.2 Bildungspolitische Veränderungen und ihr Einfluss auf das Konzept**

Aus dem Beispiel geht hervor, dass über den Prozess des Forschenden Lernens erfolgreich Ideen zur bedürfnisbezogenen Veränderung des unterrichtlichen Geschehens entwickelt werden konnten. Leider konnte dies aufgrund bildungspolitischer Veränderungen zu den Schulpraktika just zum damaligen Zeitpunkt nicht mehr für alle teilnehmenden Studierenden ermöglicht werden. Das erste Einführungs- und Orientierungspraktikum, das den Ausgangsrahmen bildete, war nachfolgend nicht mehr semesterbegleitend, sondern en bloc in der vorlesungsfreien Zeit zu besuchen, sodass die stetige Verknüpfung von Hochschulseminar zu den Praxistagen nicht mehr gesichert war.

Das Hochschulseminar „Das Ohr an den Schüler\*innen“ wurde zunächst in der Form an diese veränderten Bedingungen derart angepasst, dass die Lehrveranstaltung nun vor allem auf die Designentwicklungsarbeit fokussierte, die Erhebung optional ließ, wo sie noch verfolgt werden konnte, und auf die Handlungserprobung verzichtete. Diese retrospektive Arbeit an schwierigen Praxissituationen behält die Nähe zur *individuellen, echten* Praxiserfahrung bei und eröffnet die Perspektive auf den Zugewinn der theoretisch-empirischen Reflexion auf analytischer Ebene für die eigene Professionalität, muss allerdings auf den Aha-Effekt in der Erprobung der neuen Handlungsoption verzichten. Den motivierenden Effekt, weil Hilfestellung für eigene Fälle erarbeitet wird, behält die Verkürzung jedoch bei.

In seiner ursprünglichen Form wurde das Seminarkonzept mittlerweile erfolgreich in die Lehre zum semesterbegleitenden Praktikum in der Mitte des Studiums integriert.

## 4 Ergebnisse der Evaluation

Im Fokus der formativen Evaluation des Konzepts stand die Frage nach dem Erreichen der Ziele, nach dem Verständnis der Studierenden über dessen Ausrichtung und nach den gemachten Lernerfahrungen.

Als Erhebungsinstrument wurde das leitfadengestützte Interview gewählt, das als Mittelweg zwischen der vollständigen Vorgabe durch die Forschenden im Fragebogen und der absoluten Freiheit der Erzählenden im narrativen Interview angesehen werden kann. Es ermöglichte die evaluative Perspektive der im Vorfeld definierten Zielsetzungen zu verfolgen, aber auch nicht intendierte und nicht berücksichtigte Momente einzufangen. Der Leitfaden bestand aus neun Fragen mit ein bis drei Unterfragen, die nach Bedarf der Interviewsituation eingesetzt wurden. Die Fragen bezogen sich auf Verständlichkeit von Seminarinhalten und -zielen, die eigenen Lernerfahrungen und die Einschätzung der Relevanz derer für Studium und Beruf. Darunter waren Fragen wie:

- Welche Ziele hat das, was im Sie im Seminar gemacht haben, verfolgt?
- Was haben Sie im Seminar gelernt?
- Wie schätzen Sie Ihr eigenes Engagement im Seminar ein?
- Wie wichtig war Ihnen dieses Seminar?
- Wie bewerten Sie das Gelernte im Hinblick auf Ihr Studium? ...im Hinblick auf Ihre Arbeit im Lehrberuf?

#### **4.1 Beschreibung der Erhebung**

Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgte jeweils während einer der letzten Seminarsitzungen des Semesters in einem Seminarraum durch eine Person, die nicht in den Lehrbetrieb eingebunden und den Studierenden nicht bekannt war. Die Interviews wurden in Gruppen von drei bis sechs Studierenden geführt. Es wurde in mehreren Semestern interviewt. Das Vorgehen des Gruppeninterviews wurde aus zweierlei Gründen gewählt: Das Hochschulseminar war durchwegs auf die Charakteristik von Peer Assessment angelegt und die stetige Zusammenarbeit der Studierenden explizit methodisch angelegt. Eine entsprechende Befragungssituation stellte sich als konsequent dar. Es wurde angenommen, dass Vertrautheit das Sprechen und ggf. Diskutieren über die Erfahrungen anregen würde. Forschungspragmatisch galt es, da mehrere Hochschulseminare zu evaluieren waren, die Interviews zeitlich zu bündeln. Die Interviews hatten eine Dauer von ca. 20 bis 40 Minuten.

#### **4.2 Stichprobenbeschreibung**

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Interviewgruppen und die sich insgesamt ergebende Stichprobe:

Tab. 1: Übersicht zur Stichprobe

| Semester     | Interviewgruppen                                | Studiensemester  | Art des Lehramts   | Interview TN gesamt |
|--------------|---|--|--|---------------------|
| WiSe 2013/14 | 4 Interviewgruppen (zwischen 3-4 TN pro Gruppe) | 2. Semester: 7 TN<br>3. Semester: 8 TN                       | Grundschullehramt: 7 TN;<br>Sekundarschullehramt: 8 TN                                   | 15 TN               |
| SoSe 2014    | 5 Interviewgruppen (zwischen 2-5 TN pro Gruppe) | 1. Semester: 5 TN<br>2. Semester: 10 TN<br>3. Semester: 5 TN | Grundschullehramt: 9 TN;<br>Sekundarschullehramt: 11 TN                                  | 20 TN               |
| WiSe 2014/15 | 3 Interviewgruppen (zwischen 4-5 TN pro Gruppe) | 1. Semester: 5 TN<br>2. Semester: 8 TN<br>4. Semester: 1 TN  | Grundschullehramt: 8 TN;<br>Sekundarschullehramt: 5 TN;<br>Erweiterungsstudiengang: 1 TN | 14 TN               |

### 4.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung der Daten erfolgte primär im Modus der deduktiven Kategorienanwendung in Anlehnung an MAYRING (2000). Dabei wurden zuvor festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material angelegt. Erkenntnisleitende Fragen waren:

- Werden den Studierenden die Seminarziele transparent?
- Welche Lernerfahrungen und -gewinne werden von den Studierenden berichtet?
- Inwiefern wird das Gelernte von den Studierenden als relevant für Studium und Beruf eingeschätzt?

Hieraus wurden die Strukturierungsdimensionen zu Hauptkategorien festgelegt. Als Hauptkategorien wurden gesetzt: Lernzieltransparenz, Lerngewinn, Relevanz für Studium und Beruf. Zu den Hauptkategorien wurden Definitionen und Ankerbeispiele erstellt. Unter Berücksichtigung des Kodierleitfadens wurden den

Codes Textstellen zugeordnet. In Anlehnung an das Material wurden ergänzend (induktiv) Unterkategorien erstellt: das Kategoriensystem und der Kodierleitfaden wurden überarbeitet. Unter Anwendung der überarbeiteten Version wurde eine Zweitkodierung vorgenommen. Als sich bei nochmaligem Materialdurchgang keine neuen Kategorien mehr ergaben, wurde die Analyse abgeschlossen. Die zentralen Aussagen wurden zusammenfassend verdichtet. In der folgenden Tabelle sind die Hauptkategorien dargestellt:



Tab. 2: Auszüge Hauptkategorien mit Ankerbeispielen

| Lernzieltransparenz   | Lerngewinn  | Relevanz für Studium und Beruf   |
|---|---|--|
| <p>Lernziele wahrgenommen<br/>Ankerbeispiel: „Also ich fand das eine Einführung sowohl über das Thema Störungen als auch grundsätzlich Forschungsmethoden, nochmal.“</p> <p>Lernziele umfänglich beschrieben<br/>Ankerbeispiel: „Also ich habe das Ziel so wahrgenommen, dass wir über unsere Erfahrungen reflektieren sollen, sie mit empirischen Forschungen und bekannten Theorien genauer betrachten sollen, und darüber hinaus verbessern wir uns auch, also wir gehen so ein bisschen Richtung Professionalisierung, habe ich, hatte ich so das Gefühl ...“</p> | <p>Theorie-Praxis-Bezüge<br/>Ankerbeispiel: „Also ich glaube auch, dass es mir in Zukunft vielleicht leichter fällt eine neue Theorie #mhm# auf meine eigenen Erfahrungen #mhm# auch anwenden zu können, also dadurch, dass man jetzt so ein bisschen Übung bekommen hat, wie kann ich eine Theorie auf ähh meine eigenen Eindrücke und Erfahrungen anwenden, dass man das bei neuen Theorien, die man dann lernt, emm auch schneller und leichter emm machen kann.“</p> <p>Lernhilfen<br/>Ankerbeispiel: „Ich fand eher die Kritik oder, als ich meinen Fragebogen dann erstellt hatte, die Kritik von D. an den Fragen eigentlich das Beste, also sozusagen, dass man ein direktes Feedback hat, was man verbessern soll.“</p> <p>Ankerbeispiel: „Ich fand das am Anfang ganz gut, dass wir nicht gleich in die Theorie reingegangen sind, sondern erst die Erfahrungen aufgeschrieben haben. Erst ging's nur um die Erfahrungen und davon zu erzählen und dann die mit der Theorie genauer zu betrachten.“</p> | <p>Relevanz für Beruf<br/>Ankerbeispiel: „... und dass man dann als Lehrer quasi bisschen für sich selber forschen kann und dass man sich selber bisschen weiterentwickeln kann. Und äh, ja dass man nicht nur irgendwie auf Studien zurückgreifen kann, die so ein Institut macht, sondern dass man auch selber für sich ähm, wenn man jetzt irgendwie sieht, okay, die und dieses Thema, da würde ich jetzt gern mehr darüber erfahren, wie Schüler das sehen oder wie die Eltern das sehen, dass man da für sich irgendwie individuelle Ergebnisse holen kann.“</p> <p>Relevanz für Studium<br/>Ankerbeispiel: „... aber jetzt grad mit wissenschaftlicher Arbeit oder so hat man ja schon von anderen mitgekriegt, dass die Fragebögen erstellen und ähm austeilten, dass uns das dann da mal was bringt.“</p> |

## 4.4 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse können auf folgende zentrale Punkte verdichtet werden.

- Die Lernziele werden von den Studierenden erkannt, allerdings liegt in Breite und Tiefe des Erfassens dieser eine große Varianz zwischen den Studierenden vor (von Schlagwortnennungen bis differenzierte und detaillierte Ausführungen).
- Folgende Aspekte sind für den Lerngewinn (Theorie und empirische Forschung werden als Ressource für das eigene Unterrichtenlernen erkannt) ausschlaggebend:
  - Möglichkeiten der Selbstbestimmung (z. B. Themenwahl, Methodenwahl etc.)
  - Möglichkeiten der Selbstbezüglichkeit (z. B. eigene Erfahrungen)
  - Möglichkeiten der aktiven Mitarbeit; dabei insbesondere die Kommunikation/Kooperation/Beratung mit/von den Dozierenden und den Studierenden untereinander
- Die Theorie- bzw. Empirie-Praxisverzahnung im Sinne Forschenden Lernens wird als gewinnbringend für das Studium und die spätere Berufspraxis angesehen,
  - dies scheint jedoch nicht unabhängig von kognitiv-motivationalen Voraussetzungen
  - sowie nicht unabhängig von der Seminarumsetzung und dem/der Dozierenden.

Darüber hinaus konnten weitere interessante Beobachtungen gemacht werden:

- Zum einen, dass Studierende, die sich im Interview als leistungsstark darstellten, sehr gut vom Hochschulseminar „Das Ohr an den Schüler\*innen“ profitieren und das Seminar als Zugewinn zur eigenen Professionalität erleben (nimmt man eine Quantifizierung vor, erwähnen dies jedoch insgesamt lediglich ca. ein Drittel der Studierenden),

- zum anderen, dass das Seminarkonzept ebenso voraussetzungsreich für Dozierende ist und die jeweilige Umsetzung sowie ihre berufsbiografischen Erfahrungen von Relevanz für die Lerngewinne von Studierenden sind (eigene Berufserfahrung als Lehrkraft unterstützt die Verzahnungserfahrung stärker).

Aus den Evaluationsergebnissen kann übergreifend geschlussfolgert werden, dass der große makrodidaktische Bogen des Hochschulseminars „Das Ohr an den Schüler\*innen“ schlüssig ist und damit auch im dargestellten Fall Forschenden Lernens im hochschuldidaktischen Kontext zur forschungsgeleiteten Praxisreflexion als ein Potential für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte bestätigt wird.

## 5 Fazit und Schlussfolgerungen

Die mehrsemestrige Erprobung hat gezeigt, dass die spezifische Ausgestaltung des Forschenden Lernens im Weingärtner Konzept mit der Nuancierung auf den Mini-Forschungsprozess als „Ohr an den Schüler\*innen“ dazu beitragen kann, den Professionalisierungsprozess von Studierenden zu unterstützen. Durch die Arbeit an ihren je eigenen Praxisproblemen mit Hilfe ihrer theoretischen Grundkenntnisse und einer daran anschließenden empirischen Beforschung der an der schwierigen Situation beteiligten Personen erhalten sie eine vertiefte Reflexionsmöglichkeit ihrer Schulpraxis. Studierende können erkennen, dass sie das Problem durch den Forschungszyklus genauer erfassen und besser reflektieren können und unter Zuzug der neuen Daten vermögen, anschlussfähige Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Sie werden mit einem systematischen Reflexionsvorgehen vertraut, das spekulative Deutungen „aus dem Bauch heraus“ deutlich reduziert. Auch die Vorliebe für bestimmte theoretische Auslegungen bzw. durch begrenzte Theoriebezüge, die die Deutungsweise einschränken können, wird durch die empirische Ergänzung erweitert. Dies ist angesichts einer unter Lehramtsstudienanfängerinnen/-anfängern vorfindbaren Haltung, „Unterricht machen“ lerne man vor allem im praktischen Erfahrungshorizont, wie wir in einem anderen evaluativen Zusammen-

hang des Gesamtprojekts erfahren konnten, eine Professionalisierungschance. Ob es die u. a. von BLÖMEKE (2004) gefundene Veränderungsresistenz in ihrer zukünftigen Lehrpraxis zu überkommen vermag, können wir auf der Basis unserer Daten nicht klären.

Mit Blick auf die Lehrerbildung im Allgemeinen verweisen die Auskünfte der Studierenden erneut auf den positiven Zusammenhang der spezifischen Theorie-Praxis-Verzahnung über Forschendes Lernen und schließen damit gut an hochschuldidaktische Erfahrungen anderer Hochschulen an (s. o.). Obgleich wir übergreifend wahrnehmen konnten, dass Studierende in ihrem Studium davon profitieren, mahnen unsere Befunde jedoch auch an, was u. E. so deutlich bisher nicht herausgearbeitet wurde: Auch beim Forschenden Lernen ist ein Konzept nicht als passend für alle Studierenden innerhalb einer Seminargruppe gleichermaßen zu beanspruchen. Vielmehr hat die Heterogenität der Teilnehmenden auch hier unterschiedliche Motivation und verschieden weitreichenden Nutzen des Professionalisierungsangebots zur Folge. Dies gilt es noch stärker innerhalb der Theorie-Praxis-Konzeptionen zu berücksichtigen. Das Anknüpfen am Fall der eigenen Schulpraxiserfahrung begegnet der Heterogenität in einem ersten Schritt sehr gut, dass jedoch in den nächsten Schritten nicht alle Studierenden gleichermaßen gut vom konzeptionellen Vorgehen profitieren, müsste in hochschuldidaktischen Konzeptentwicklungen noch konsequenter im Hinblick auf Binnendifferenzierung berücksichtigt werden.

Zugleich konnten wir feststellen, dass dasselbe Konzept auch nicht von allen Lehrenden in gleicher Manier und mit entsprechend vergleichbarer Resonanz für den Lernprozess der Studierenden ausgebracht werden konnte. In unserem Hochschulsseminar „Ohr an den Schüler\*innen“ zeigt sich die berufsbiografische Erfahrung als Lehrkraft im Erstberuf als nicht zu vernachlässigender Intermediator und ermöglichte den Dozierenden, unterschiedlich flexibel die Fragestellungen der Studierenden zu begleiten.

Das führt zur unterliegenden Frage nach Aufgaben und Funktionen von Universität und deren Bildungsangeboten für die Lehrerbildung. Folgt man einer Systematisie-

rung von NEUWEG (2007), finden sich u. a. Phasen- sowie Integrationsmodelle der Lehrerbildung. Grob skizziert wird im Phasenmodell von einer Differenz zwischen Wissen und Handeln ausgegangen und dass beide Komponenten weitgehend unabhängig voneinander erworben werden können. In der ersten Phase der Lehrerbildung soll demnach in Distanz zur Praxis wissenschaftlich-forschendes Wissen aufgebaut werden und in einer zweiten Phase erst „die implizite Handlungsgrammatik der Praxis durch Eigenerfahrung“ (ebd., S. 10) erworben werden. Im Integrationsmodell wird hingegen davon ausgegangen, dass Wissen und Handeln möglichst gemeinsam zu erwerben sind und eine möglichst große Schnittmenge zwischen beidem Ziel ist. Übertragen auf die Gestaltung des Lehramtsstudiums bedeutet dies „eine zeitliche und didaktische Parallelschaltung von Theorie und Praxisbezügen, die letztlich dem Wissens- und dem Könnenserwerb gleichermaßen dienlich ist“ (ebd., S. 8). Im Hinblick auf das vorgestellte Hochschulseminar „Das Ohr an den Schüler\*innen“ könnte man so weit gehen, von einer Verquickung von Phasen- und Integrationsmodell zu sprechen. Laut NEUWEG sind Integrationsmodelle für Dozierende voraussetzungsreich; „...sie müssen praktisch können, was sie theoretisch wissen“ (ebd., S. 9). Wie oben beschrieben, zeigt die Evaluation, dass der berufsbiografische Hintergrund (nur Wissenschaftler/in bzw. Wissenschaftler/in und auch Lehrer/in im Erstberuf) für die beschriebene Hochschullehrsituation bedeutsam ist.

Noch ungeklärt – aber Zielperspektive für weitere Forschung – ist, *was genau* Dozierende hierzu (zum beschriebenen Hochschulseminar) praktisch können und theoretisch wissen müssen (vgl. NEUWEG, 2007, S. 9).

## 6 Literaturverzeichnis

**Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

**Blömeke, S.** (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

**Bundesassistentenkonferenz (BAK)** (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK (Schriften der BAK; 5. Neudruck Bielefeld: UVW 2009).

**Dresing, T. & Pehl, T.** (2013). *Praxisbuch INTERVIEW, TRANSKRIPTION & ANALYSE – Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg.

**Fichten, W.** (2012). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Schriftreihe: Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

**Huber, L.** (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. (S. 9-35). Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler.

**Koch-Priewe, B. & Thiele, J.** (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Kolb, D. A.** (1984). *External Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

**Ludwig, J.** (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik. Universitätsverlag Potsdam.

**Mayring, P.** (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Moser, H.** (2011). *Forschung in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
- Neuweg, G. H.** (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 12.
- Reinmann, G.** (2013). *Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre*. Redemanuskript zum Vortrag am 16. Oktober 2013 an der Zeppelin Universität Friedrichshafen.
- Reinmann, G.** (2011). Forschendes Lernen und wissenschaftliches Prüfen: die potenzielle und faktische Rolle digitaler Medien. In T. Meyer et al. (Hrsg.), *Medien & Bildung* (S. 291-306). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Wildt, J.** (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 183-190.
- Wildt, J.** (2009). Forschendes Lernen: lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4-7.
- Wissenschaftsrat** (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin.

## Autorinnen und Autor



Prof. Dr. Katja KANSTEINER || Pädagogische Hochschule Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

[www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-kansteiner.php?navanchor=1010128](http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-kansteiner.php?navanchor=1010128)

[kks@ph-weingarten.de](mailto:kks@ph-weingarten.de)



Sabine LANG || Pädagogische Hochschule Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

[lang@ph-weingarten.de](mailto:lang@ph-weingarten.de)



Julia MÜNZINGER || Pädagogische Hochschule Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

[muenzinger@ph-weingarten.de](mailto:muenzinger@ph-weingarten.de)



Prof. Dr. Jörg STRATMANN || Pädagogische Hochschule Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

[www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-stratmann.php?navanchor=1010144](http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-stratmann.php?navanchor=1010144)

[stratmann@ph-weingarten.de](mailto:stratmann@ph-weingarten.de)