

Huber, Christina

Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 2, S. 208-217



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Christina: Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 2, S. 208-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182720 - DOI: 10.25656/01:18272

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182720>

<https://doi.org/10.25656/01:18272>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Forschend lernen – forschend unterrichten

Editorial

Sandra Moroni, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Annette Tettenborn,
Bruno Leutwyler, Kurt Reusser, Markus Weil 147

Schwerpunkt

Forschend lernen – forschend unterrichten

Roman Suter Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen 150

Peter Vetter, Markus Gerteis und Sandra Moroni Kompetenzbereich
«Forschungsmethoden»: Was sollen angehende Lehrpersonen am Ende
ihrer Ausbildung aus der Sicht von in der Forschungsausbildung tätigen
Dozierenden können? 160

Martina Homt und Stefanie van Ophuysen Forschendes Lernen in
Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention
von Lehramtsstudierenden 177

Christina Egger Aufbau eines Verständnisses von Forschung im forschungs-
orientierten Lernen im Sachunterricht: Welche Rolle spielt die Lehrperson? 192

Christina Huber Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel
aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 208

Manuela Keller-Schneider Forschendes Lernen – das eigene Lernen
erforschen 218

Doreen Holtsch und Elisabeth Riebenbauer Forschendes Lernen in
der fachdidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Selbsteinschätzungen
in Bezug auf Orientierungen, Interesse und Wissen von Studierenden im
Masterstudiengang «Wirtschaftspädagogik» 230

Friederike Runge Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der
Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften 250

Victoria L. Miczajka-Rußmann und Kim Lange-Schubert
Citizen-Science-Projekte als besondere Lerngelegenheit im Kontext
des Forschenden Lernens am Beispiel der naturwissenschaftsbezogenen
Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Grundschullehramt 263

Forum

Timo Reuter, Verena Zucker und Miriam Leuchter Förderung des Beschreibens von prozessorientierter Diagnostik im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Evaluation eines auf Text- und Videovignetten basierenden Seminars für Grundschullehrerinnenstudierende 275

Rubriken

Buchbesprechungen

Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Charlotte Röhner) 289

Münch, R. (2018). Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat (Jürg Frick) 291

Wullschleger, A. (2017). Individuell-adaptive Lernunterstützung im Kindergarten. Eine Videoanalyse zur spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen (Esther Brunner) 294

Neuerscheinungen 296

Zeitschriftenspiegel 298

Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Christina Huber

Zusammenfassung Die eigene Hochschule stellt in der forschungsmethodischen Ausbildung angehender Lehrpersonen nicht nur ein interessantes Forschungsfeld dar, sondern bietet einen idealen Rahmen, in welchem Studierende authentische Forschungserfahrungen machen können. Der vorliegende Beitrag beschreibt im Sinne eines Praxisberichts Konzeption, Aufbau und Durchführung eines an der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführten Seminars mit dem Titel «Evaluation der PH Luzern».

Schlagwörter wissenschaftliches Denken und Arbeiten – forschungsmethodische Ausbildung – Forschendes Lernen – Hochschuldidaktik

Explore your own university – A practice example from initial teacher education

Abstract This paper presents an approach to promoting the research skills of pre-service teachers by letting them explore their own university training programme since this is not only an interesting research field but also offers an ideal framework within which pre-service teachers can acquire authentic research experiences. The article describes the conception and the structure of a seminar held at the University of Teacher Education in Lucerne titled «Evaluation of the University of Teacher Education Lucerne».

Keywords scientific reasoning and scientific process skills – research skills of pre-service teachers – inquiry-based learning – university teaching and learning

1 Einleitung

Wissenschaftliches Denken und Arbeiten sowie Forschungskompetenz stellen unabdingbare Voraussetzungen für die professionelle Ausübung des Lehrberufs dar. Während diese Aussage aufseiten der Auszubildenden unbestritten scheint und im Fachdiskurs einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung plausibel und nachvollziehbar begründet wird (z.B. Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016), wird sie aufseiten der Studierenden skeptisch beurteilt. Dies zeigt sich darin, dass Lehrveranstaltungen, die auf den Aufbau von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und empirischen Forschens abzielen, bei Lehramtsstudierenden oft auf wenig Begeisterung und begrenztes Interesse stossen (vgl. Aeppli et al., 2016; Börnert, Debus, Gerdes, Lübben, Norden & Temme, 2014; Bürki & Moroni, 2016; Vetter & Ingrisani, 2013). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie solche Lehrveranstaltungen moti-

viereinander und so gestaltet werden können, dass Studierende die Bedeutung von Forschungskompetenz für ihre Berufspraxis (an)erkennen können. Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens bildet zwar keine neue, aber eine interessante Antwort auf diese Frage und war bei der Konzeption des nachfolgend präsentierten Seminars wegweisend.

2 Forschendes Lernen als hochschuldidaktische Hintergrundfolie der Seminarkonzeption

Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende den gesamten Forschungsprozess von der Formulierung der Forschungsfrage über die Planung und die Durchführung des methodischen Vorgehens bis hin zur Prüfung, Darstellung, kritischen Diskussion und Reflexion der Ergebnisse durchlaufen (Huber, 2009). Gemäss Huber (2009) sind es drei Merkmale, die den Ansatz des Forschenden Lernens von verwandten hochschuldidaktischen Konzepten (z.B. problembasiertes oder projektorientiertes Lernen) abgrenzen:

- 1) *Selbstständigkeit der Studierenden*: Forschendes Lernen soll Raum für Eigeninitiative und Erprobung ermöglichen (Blum, Frank, Pohlenz & Tremp, 2019, S. 2), d.h. Studierende sollen nicht nur in Bezug auf die Bestimmung der Arbeitsweise, sondern auch in der Festlegung ihrer Erkenntnisinteressen frei sein (Huber, 2009).
- 2) *Anspruch der Wissenschaftlichkeit*: Forschendes Lernen soll wissenschaftlichen Kriterien genügen, d.h. intersubjektiv nachvollziehbar, reflektiert, systematisch und nach sachlich begründeten Kriterien bzw. Methoden erfolgen. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit richtet sich aber nicht nur an die Forschungsprojekte der Studierenden, sondern auch an die Art der «Prüfung» der studentischen Leistung, die in Form diskursiver Evaluierung erfolgen sollte (Blum et al., 2019; Huber, 2009).
- 3) *Neuigkeitsgehalt der Ergebnisse*: Huber (2009, S. 9) operationalisiert dieses Merkmal so, dass das Ergebnis «für Dritte von Interesse sein [sollte], sei es für die scientific community auf einer Tagung, sei es für eine Fachbereichs- oder Hochschulöffentlichkeit oder in anderen ähnlichen Formen. In jedem Fall sollte das Erreichte nicht nur als «Lernleistung» für den Lernenden und den Lehrenden zählen».

In der mehrheitlich programmatischen Literatur zu Forschendem Lernen werden diesem hochschuldidaktischen Konzept diverse Wirkungen nachgesagt, deren empirische Fundierung jedoch aussteht (Fichten & Weyland, 2019). Unter anderem wird erwartet, dass Studierende aufgrund solcher Lernerfahrungen eine forschende Haltung einüben und infolgedessen auch die Bedeutung von Forschungskompetenz für ihre spätere Berufspraxis (an)erkennen können (Fichten, 2010). Eine der wenigen deutschsprachigen Studien zeigt, dass Forschendes Lernen kritisch zu beurteilen ist, wenn es primär als Orientierung am formalen Forschungszyklus verstanden wird (Schneider, 2009). Vielmehr gilt es, die Projekte der Studierenden auch in einen theoretisch-inhaltlichen Bezugsrahmen einzubetten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Projekte auf einer

trivialen Ebene verbleiben und dies begünstigt im schlechtesten Fall die Ausbildung einer forschungsablehnenden statt einer forschend-entwickelnden Haltung (Schneider, 2009).

Neben dem bewussten Schaffen theoretischer Bezüge ist bedeutsam, dass die Forschungserfahrungen der Studierenden in authentische Kontexte eingebunden sind. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet im Idealfall die Berufspraxis Kern und Angelpunkt (Altrichter, 2003), da die Studierenden die Auseinandersetzung damit als bedeutsam und sinnstiftend erfahren, was sich motivierend auswirkt (vgl. Börnert et al., 2014; Vetter & Ingrisani, 2013). Die Mehrheit der berichteten Konzepte zum Forschenden Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Bastian, Combe, Hellmer, Hellrug & Merzinger, 2003; Fichten, 2019; Katenbrink & Wischer, 2019; Schneider & Wildt, 2003) fokussiert denn auch das Praxisfeld «Volksschule» und lässt sich in zwei Formen unterscheiden (Fichten, 2019):

- a) Forschendes Lernen im Kontext der Berufspraktika, d.h. die eigene berufspraktische Tätigkeit in der Praxis wird zum Forschungsgegenstand und der Fokus der Projekte liegt primär auf der Professionalisierung der Studierenden im Sinne des theoriegeleiteten Verstehens pädagogischer Praxis.
- b) Forschendes Lernen in Kooperation mit schulpraktischen Akteurinnen und Akteuren, d.h. aus einer Beobachtungsperspektive wird «fremde» Praxis untersucht und der Fokus der Projekte liegt neben der Professionalisierung der Studierenden auch auf der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das nachfolgend präsentierte Seminar stellt eine dritte Realisierungsform dar, bei der nicht das Praxisfeld «Volksschule», sondern die Praxis der eigenen Hochschule zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Das heisst, dass sich die Studierenden mit den Rahmenbedingungen, unter denen sie studieren, vertieft(er) auseinandersetzen. Da die eigene Hochschule einen bedeutsamen Teil der Lebenswelt der Studierenden darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass das (Hoch-)Schulpraxisfeld authentische Forschungserfahrungen erlaubt.

3 Hochschule als Gegenstand Forschenden Lernens

In der deutschsprachigen Literatur konnten – bis auf eine Ausnahme – keine Konzepte ausfindig gemacht werden, in denen die eigene Hochschule zum Gegenstand Forschenden Lernens von Studierenden gemacht wird. Die Ausnahme bildet ein Lehrprojekt an der Universität Bremen, in dem das Konzept des Forschenden Lernens genutzt wurde, um die Ergebnisse einer Befragung zur Studierendendiversität um explorative Fallstudien zu ergänzen (Kaufmann, 2013).

Aus Hochschulperspektive ist die Beschäftigung der Studierenden mit der Hochschulpraxis interessant, weil sich die studentischen Erkenntnisinteressen und Herangehens-

weisen an den Untersuchungsgegenstand «Hochschule» nicht zwingend mit denjenigen der Lehrenden decken müssen. In diesem Sinne kann die studentische Perspektive auf die Hochschule eine Bereicherung darstellen. Unter der Voraussetzung, dass die Forschungsergebnisse den entsprechenden hochschulischen Akteurinnen und Akteuren kommuniziert und von diesen als Information genutzt werden, können solche Projekte auch Teil des Qualitätsmanagements einer Hochschule werden.

Während im Projekt von Kaufmann (2013) das Konzept der Ethnografie als methodologische Grundlage genutzt wurde, wird der methodologische Rahmen im nachfolgend beschriebenen Seminar im Kontext von «Evaluationsforschung» gesteckt. Dieser Entscheid gründet in der Überlegung, dass die Mitwirkung bei der Evaluation der eigenen Schule zum Berufsauftrag von Lehrpersonen gehört (LCH, 2014; vgl. auch Katenbrink & Wischer, 2019). Am Beispiel «Hochschule» erhalten die Studierenden einen Einblick, wie (Hoch-)Schulpraxis evaluiert werden kann.

4 Aufbau und Ablauf des Seminars «Evaluation der PH Luzern»

Die nachfolgende Beschreibung des Seminars orientiert sich – in Anlehnung an das Modell von Lübcke, Reinmann und Heudorfer (2017) – an folgenden Fragen: Unter welchen Bedingungen wird das Forschende Lernen gestaltet (Mesoebene)? Wie wird das Forschende Lernen im Seminar gestaltet (Mikroebene)?

Das Seminar «Evaluation der PH Luzern» richtet sich an Studierende des Studiengangs Sekundarstufe 1 und schliesst an das dreiteilige Modul «Wissenschaftliches Arbeiten» an, in dem die Studierenden in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen eingeführt werden und erste empirische Forschungserfahrungen machen. Das Modul ist als Wahlpflichtmodul ausgestaltet, d.h. die Studierenden wählen das hier beschriebene Seminar aus zwei Angeboten. Das Seminar ist mit 2 ECTS-Punkten dotiert und wird jeweils in Seminargruppen mit 21 bis 28 Studierenden durchgeführt. Curricular gesehen bildet das Modul den Abschluss einer Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten und Denken und zielt unter anderem darauf ab, dass die vorgängig erworbenen Forschungskompetenzen angewendet und vertieft werden. Neben diesem kognitiven Ziel sollen die Studierenden im Seminar die Erfahrung machen können, dass Forschung nicht nur last-, sondern auch lustvoll sein kann (Feyerer, Hirschenhausen & Soukup-Altrichter, 2014). Diese Ziele sollen erreicht werden, indem die Studierenden – im Sinne des Forschenden Lernens – selbstständig ein kleines Evaluationsprojekt planen, dieses durchführen und die Resultate kommunizieren.

Als Vorgabe an die Studierenden wird formuliert, dass sie einen Beitrag zur Verbesserung des Lehrens und Lernens an der Hochschule sowie der Bedingungen, unter denen sie studieren, leisten sollen (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Seitens der Hochschule werden den Studierenden Anregungen zu möglichen Evaluationsfragen gegeben, die

von den Studierenden untersucht werden können, aber nicht untersucht werden müssen. Das Seminar beginnt und endet mit zwei obligatorischen Veranstaltungen. In den ersten beiden Veranstaltungen werden die Rahmenbedingungen und Ziele des Seminars geklärt sowie Evaluationsinteressen der Studierenden gesammelt und diskutiert. Auf diese Weise werden die Studierenden bei der Formulierung der Zielsetzung sowie der Fragestellungen ihrer Projekte unterstützt, welche sie – im Anschluss an die einleitenden Veranstaltungen – allein oder in Gruppen von maximal vier Studierenden umsetzen.

Ausgehend von der Überzeugung, dass Studierende als autonome Individuen wahrgenommen werden wollen, wurde das Modul nicht nur in Bezug auf die Evaluationsinteressen, sondern auch organisatorisch mit Freiräumen versehen. Dies bedeutet, dass die Studierenden in der Planung ihrer Projekte grösstenteils frei sind. Im Sinne einer Hilfestellung wird den Studierenden eine Semesterübersicht abgegeben, auf der Meilensteine im Projektverlauf terminiert sind. Diese Termine sind nicht verbindlich, sondern dienen lediglich als Orientierungspunkte. Die Studierenden sind jedoch verpflichtet, im Verlauf des Evaluationsprojekts zwei formative Rückmeldungen einzuholen. Diese Zwischenstopps ermöglichen es den Dozierenden, die Studierenden bei Bedarf zu unterstützen. Die erste Rückmeldung erfolgt zu einem frei wählbaren Zeitpunkt und besteht aus einem Dozierenden-Feedback, das die Studierenden einholen müssen, bevor sie mit der Durchführung der Datenerhebung beginnen. Die zweite Rückmeldung erfolgt in den letzten beiden Seminarveranstaltungen, in denen (Zwischen-)Ergebnisse aus den Evaluationsprojekten vor Publikum präsentiert werden: In der zweitletzten Seminarveranstaltung diskutieren die Seminarteilnehmenden ihre Projekte im Rahmen einer Poster-Session. Die Studierenden, die grösstenteils selbstorganisiert arbeiten, lernen auf diese Weise ihre Projekte gegenseitig kennen. Diese Veranstaltung regt zudem den kritischen Diskurs unter den Studierenden an und dient als Forum für das Einholen von Peer-Feedback, das in den abschliessenden Forschungsbericht einfließen kann. Und schliesslich dient die Poster-Session dazu, dass die Studierenden sowie ihre Dozierenden drei Projekte auswählen, die in der Schlussveranstaltung vor grösserem Publikum (u.a. Studiengangsleitung, Fachleitende, Qualitätsbeauftragte) in Form eines kurzen Referats präsentiert und diskutiert werden.

Die Präsentation der Ergebnisse vor Publikum ist ein wichtiger Teilschritt im Forschungs- und Lernprozess der Studierenden. Denn die Studierenden üben in diesem Kontext das evidenzbasierte Argumentieren sowie das adressatengerechte Kommunizieren ihrer Erkenntnisse und erfahren so, dass sich ihre Ergebnisse im Diskurs bewähren müssen. Zugleich bildet die Präsentation Gelegenheit, sich falscher Schlussfolgerungen, alternativer Sichtweisen, aber auch Stärken des eigenen Projekts bewusst zu werden (Altrichter & Posch, 2007). Abschliessend werden die Projekte in Form von Evaluationsberichten verschriftlicht, die von den Dozierenden beurteilt werden. Die Beurteilung der Berichte erfolgt in Form einer ausführlichen schriftlichen Rückmeldung und entlang der folgenden Aspekte:

- Die Evaluationsfrage wird nachvollziehbar begründet und beantwortet.
- Der Bericht ist gedanklich klar und sprachlich präzise verfasst.
- Das Evaluationsprojekt trägt den Gütekriterien qualitativer bzw. quantitativer Forschung angemessen Rechnung.
- Forschungsethische Richtlinien werden eingehalten.

Nach Abschluss aller Projekte werden die Abstracts der Berichte in einer Broschüre veröffentlicht und den Studiengangs- und Fachleitenden sowie weiteren Interessierten zur Verfügung gestellt. Ausserdem wird mit dieser Veröffentlichung auch eine Wissensbasis für nachfolgende Studienjahrgänge geschaffen, die ihre Evaluationsprojekte auf den durchgeführten Projekten aufbauen können. Dass der Kommunikation der studentischen Evaluationsprojekte besondere Bedeutung verliehen wird, gründet darin, dass die Studierenden erfahren sollen, dass ihre Evaluationsergebnisse in der Hochschule wahrgenommen werden und sich unter Umständen auf die (Hochschul-)Praxis auswirken.

5 Erfahrungen und ausgewählte Befunde

In diesem Abschnitt werden Erfahrungen präsentiert, die aus den Seminare durchführungen in den Frühjahrssemestern 2015 bis 2019 gewonnen wurden. Die Ausführungen stützen sich auf die jeweils am Ende des Seminars durchgeführten Evaluationen, welche in Form von anonymen schriftlichen Befragungen mit offenen Fragen stattfanden. Insgesamt liegen Rückmeldungen von 159 Studierenden vor, was einem Rücklauf von 75% entspricht. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mittels Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) strukturiert und quantifiziert.

Die Antworten auf die offene Frage, was am Modul gefallen habe, lassen darauf schliessen, dass die Hochschule – als Teil der Lebenswelt der Studierenden – auf ihrer Seite ein authentisches Erkenntnisinteresse generiert. Rund ein Fünftel der Studierenden verweist darauf, dass es spannend und sinnstiftend sei, die eigene Hochschule zu untersuchen, wie dies exemplarisch in folgender Studierendenaussage zum Ausdruck kommt: *«Forschen über die PH selbst. Finde ich gut, da es uns direkt betrifft.»*

Analysiert man alle Themen, die bisher untersucht wurden, zeigt sich ein heterogenes Bild: In rund einem Drittel der Projekte setzten sich Studierende mit Fragen der Arbeitsbelastung im Studium auseinander. Rund ein Fünftel der Projekte widmete sich Fragen der Lehr-/Lernkultur an der PH Luzern, vor allem der Präsenzpflcht sowie der Gestaltung von Leistungsnachweisen. Weitere Themen betrafen z.B. die Lern-/Leistungsmotivation von Studierenden, die Campus-Gestaltung, die Wahrnehmung der Hochschule in sozialen Medien oder Erfahrungen, die im Rahmen von Studierendenaustauschprogrammen gemacht wurden. Unabhängig vom gewählten Thema wird von vielen Studierenden positiv hervorgehoben, dass die Forschungsergebnisse kommu-

niziert und diskutiert werden. Es wird als motivierend erlebt, dass sich Hochschulakteurinnen und Hochschulakteure für die Forschungsergebnisse interessieren und diese eine potenzielle Wirkung entfalten, wie in folgender Aussage deutlich wird: *«Es ist motivierend, dass die Ergebnisse auch wirklich von der PH aufgenommen und beachtet werden. Man kann direkt etwas zur Weiterentwicklung des PH-Alltags beitragen.»* Es gibt aber auch kritische Stimmen, die infrage stellen, ob die Ergebnisse der Studierenden zu einer Veränderung der Hochschulpraxis führen: *«Dass die PH die aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse tatsächlich umsetzt, scheint mir zweifelhaft.»* Obwohl solche Rückmeldungen selten sind, machen sie deutlich, dass die Studierenden darüber informiert werden müssen, was mit ihren Erkenntnissen nach Abschluss des Moduls geschieht.

Die Studierenden werden am Ende des Seminars auch gebeten, stichwortartig festzuhalten, welche Kompetenzen sie im Seminarverlauf erwerben oder verbessern konnten. Rund zwei Drittel der Studierenden antworten, dass sie forschungsmethodische Kompetenzen anwenden und vertiefen konnten. Am häufigsten werden die Durchführung von Befragungen sowie die Auswertung und die Interpretation des auf diese Weise gewonnenen Datenmaterials genannt. Rund zwei Fünftel der Studierenden geben an, dass sie Fortschritte in der Planung einer Untersuchung gemacht hätten und dass sie sich im Hinblick auf die Planung künftiger Forschungsprojekte (u.a. Masterarbeit) kompetenter fühlen würden. Rund ein Drittel der Studierenden nennt Fortschritte im Bereich der Kommunikation von Forschungsergebnissen (z.B. Erstellen eines Forschungsberichts oder Posters). Seltener Nennungen betreffen Fortschritte im Bereich der Teamarbeit sowie des kritischen Denkens. Nur wenige Stimmen beanstanden, dass das Modul nicht zu einem Kompetenzzuwachs führe.

Unabhängig davon, ob die Rückmeldung positiv oder negativ ausfällt, zeigt sich, dass die Studierenden das Seminar mehrheitlich entlang einer «Verwertungslogik» (Katenbrink & Wischer, 2019, S. 147) beurteilen. Katenbrink und Wischer (2019), welche ähnliche Erfahrungen machten, erklären sich dies unter anderem mit dem engen Zeitrahmen, in den ihr Lehrangebot eingebunden war und der systematische Reflexionsanlässe verunmöglichte. Dieser Erklärungsansatz ist auch für das hier evaluierte Seminar plausibel und wird durch die folgende (selbst)kritische Stimme einer Studierenden unterstützt: *«Doch hatte ich sehr viel Mühe den forschenden Teil mit dem Theorieteil zu verknüpfen. Ich hätte mir zu Beginn noch mehr Unterstützung dabei gewünscht (im Plenum), auch zum Erstellen eines Forschungsplans.»* Diese Studierendenerfahrung deckt sich auch mit der Einschätzung der Dozierenden, dass im Seminar das Forschungshandwerk (Methode) stärker im Vordergrund stehe als der Erwerb disziplinären Wissens (wissenschaftliche Erkenntnisse zum gewählten Inhalt). Die Studierenden können (oder wollen) für die Recherche und die Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens kaum Zeit investieren. Dies erschwert es, dass die Studierenden den erkenntnisbringenden Stellenwert von Theorie im Nachdenken über und Erforschen von Praxis erkennen können.

Auf die offene Frage, was ihnen am Seminar gefallen habe, erwähnen drei Viertel der Studierenden den Freiraum, den ihnen gewährt worden sei. Betont wird vor allem der Verzicht auf die Präsenzpflcht und dass man das eigenverantwortliche und selbstständige Arbeiten schätze: *«Die hohe Verantwortung und Selbständigkeit, die abverlangt wird, finde ich ein grosses Plus. Man kann in seinem eigenen Tempo arbeiten und muss selber planen und organisieren, so dass man am Ende sein Produkt hat.»* Gleichwohl gibt es auch Einzelstimmen, die mehr verbindliche Vorgaben fordern, was darauf hinweist, dass einzelne Studierende mit der Selbstorganisation überfordert sind: *«Für unsere Arbeit wäre es eine grosse Hilfe gewesen, wenn wir Teile des Leistungsnachweises termingerecht einreichen müssten.»*

Der grosse Freiheitsgrad in der Organisation des Seminars spiegelt sich auch im unterschiedlichen Arbeitsaufwand wider, den die Studierenden für das Modul leisten: Das Modul ist mit 2 ECTS-Punkten dotiert, was einem Workload von 50 bis 60 Arbeitsstunden entspricht. Die Selbsteinschätzung der Studierenden zeigt aber einen leicht tieferen Arbeitsaufwand von durchschnittlich $M = 42$ Arbeitsstunden mit einer grossen Streuung ($SD = 17$ Stunden). Die grosse Mehrheit der Studierenden erlebt den Arbeitsaufwand für das Seminar als angemessen. Eine Studierende, die ihren Workload mit 55 Stunden bezifferte und den Aufwand als «gerade richtig» einschätzte, meldete ergänzend zurück: *«Zwar aufwändiges Modul, aber lehrreich und mit gutem Gefühl zum Schluss. Man schreibt zwar viel (wie in anderen LNs [Leistungsnachweisen]) aber nicht nur leere Luft, sondern über etwas, das einem interessiert und über etwas, das man herausgefunden hat.»*

Studierende sind offenbar bereit, sich für ihre Methodenausbildung zu engagieren, wenn sie diese als lehrreich erleben. Einzelne Studierende merkten zudem an, dass sie gerne über zwei Semester hinweg an ihren Projekten gearbeitet hätten, um sich vertiefter mit der Materie auseinandersetzen zu können. In diese Richtung zielt auch die von den Dozierenden favorisierte Weiterentwicklung, zumal sich zeigt, dass die Studierenden – gerade wenn die von Schneider (2009) geforderte theoretisch-inhaltliche Einbettung der Forschungsergebnisse nicht zu kurz kommen soll – mehr Zeit benötigen, um qualitativ bessere Projekte zu realisieren.

6 Fazit

Ausgangspunkt der Entwicklung des skizzierten Seminars bildete die Frage, wie die wissenschaftliche Methodenausbildung an Pädagogischen Hochschulen motivierender gestaltet werden kann. Das hier skizzierte Modell, bei dem die eigene Hochschule in den Fokus der Untersuchung gerückt wird, bietet grundsätzlich einen motivierenden Rahmen, in dem die Studierenden authentische Forschungserfahrungen machen können. Zugleich ist zu prüfen, ob den Studierenden nicht mehr Zeit für ihre Evaluationsprojekte zur Verfügung gestellt werden kann, sodass die Verknüpfung von Theorie, Me-

thode und Praxis mehr gewichtet und damit der erkenntnisbringende Stellenwert von Theorie im Nachdenken über und Erforschen von Praxis stärker betont werden kann. Damit liesse sich unter Umständen auch die Verwertungslogik, welche die Studierenden-sicht auf das Seminar prägt, durchbrechen oder zumindest nachhaltig irritieren.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. (4., durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrug, M. & Merzinger, P. (2003). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 151–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blum, M., Frank, C., Pohlenz, P. & Tremp, P. (2019). *Hohenheimer Memorandum zum Forschenden Lernen*. Verfügbar unter: https://humboldt-reloaded.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/humboldt-reloaded/focus_URE/Finale_Fassung_Hohenheimer_Memorandum.pdf (22.09.2019).
- Börnert, M., Debus, L., Gerdes, S., Lübben, T., Norden, S. & Temme, L. (2014). Was lerne ich, wenn ich selbst forsche? Ein Erfahrungsbericht aus der Oldenburger Teamforschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhausen & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 43–53). Münster: Waxmann.
- Bürki, G. & Moroni, S. (2016). Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen – ein Praxisbeispiel. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 117–131.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichten, W. (2019). Praxisforschung im Lehramtsstudium: das Oldenburger Modell. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 117–138). Berlin: Peter Lang.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25–46). Berlin: Peter Lang.
- Feyerer, E., Hirschenhausen, K. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Katenbrink, N. & Wischer, B. (2019). Was lernen Studierende, wenn sie forschen? Eine Reflexion der Prämissen und Wirkungserwartungen im Kontext forschenden Lernens in der Lehrerbildung. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 139–155). Berlin: Peter Lang.
- Kaufmann, M. E. (2013). «Wir haben selbst neue Wissenszusammenhänge geschaffen!» Forschendes Lernen zu «Diversity» in einer Grossveranstaltung zur Methodenlehre im BA-Studiengang Kulturwissenschaft. In L. Huber & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität: Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 123–142). Bielefeld: UVW.

Die eigene Hochschule erforschen

- LCH.** (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lübcke, E., Reinmann, G. & Heudorfer, A.** (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (3), 191–216.
- Mayring, P.** (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Artikel 20.
- Schneider, R.** (2009). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 33–37.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2003). Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 165–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vetter, P. & Ingrisani, D.** (2013). Der Nutzen der forschungsmethodischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 321–332.

Autorin

Christina Huber, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, christina.huber@phlu.ch