

Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen

Metzger, Markus

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Metzger, M. (2010). Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(3), 79-90. <https://doi.org/10.3278/REP1003W079>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen

von: Metzger, Markus

DOI: 10.3278/REP1003W079

aus: **REPORT- Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 03/2010**

Erscheinungsjahr: 2010
Seiten 79 - 90

Schlagworte: Lernprozess, Studierende, forschendes Lernen

Die Studie untersucht, inwiefern sich forschendes Lernen anhand der Grounded Theory für studentische Lernprozesse als förderlich erweist. Im Kontext eines qualitativen Experimentes wurden zwei Studierendengruppen in das forschende Lernen eingeführt und nach Abschluss des Lernprozesses nach ihren Lernerfahrungen befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich bei dieser Lernform um einen aussichtsreichen Ansatz zur Förderung selbstbestimmten Lernens handelt. Der induktive Lernprozess wird als kreativ erlebt, da dieser über Reifungsprozesse zu tiefergehenden Einsichten in die untersuchten Phänomene führt. Widersprüche ergeben sich indessen aus der Unvereinbarkeit der fremdgesetzten Vorgaben mit dem weitgehend selbstbestimmten Lernprozess.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Metzger, M.: Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 03/2010. Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel - Internationale Perspektiven und Lernwege, S. 79-90, Bielef

Markus Metzger

Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen

Die Studie untersucht, inwiefern sich forschendes Lernen anhand der Grounded Theory für studentische Lernprozesse als förderlich erweist. Im Kontext eines qualitativen Experimentes wurden zwei Studierendengruppen in das forschende Lernen eingeführt und nach Abschluss des Lernprozesses nach ihren Lernerfahrungen befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich bei dieser Lernform um einen aussichtsreichen Ansatz zur Förderung selbstbestimmten Lernens handelt. Der induktive Lernprozess wird als kreativ erlebt, da dieser über Reifungsprozesse zu tieferehenden Einsichten in die untersuchten Phänomene führt. Widersprüche ergeben sich indessen aus der Unvereinbarkeit der fremdgesetzten Vorgaben mit dem weitgehend selbstbestimmten Lernprozess.

1. Einleitung

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip wird in aller Regel mit dem Ziel realisiert, die Fähigkeit Lernender zum selbstbestimmten Lernen zu fördern. Erste ermutigende Erfahrungen gelungener Umsetzungsversuche aus unterschiedlichen Bereichen demonstrieren, dass die Lernenden

bei dieser neuen Lernform viel mehr Interesse am Gegenstand zeigen, mit größerem Engagement bei der Sache sind und der Lernerfolg höher und nachhaltiger ist als bei dem tradierten lehrerInnenkonzentrierten Unterricht (Stadelhofer 2006, S. 48).

Diese Lernform kann mit Schneider und Wildt prägnant wie folgt definiert werden:

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 (Schneider/Wildt 2003, S. 175).

Der schulische Kontext bildet also den Umsetzungsrahmen, der die zu erfüllenden Bedingungen festlegt. Schneider und Wildt präzisieren:

Im Rahmen bestehender Vorschriften sind diese Prozesse von den forschenden Lernern bzw. lernenden Forschern *selbstorganisiert* und *selbstverantwortet* (Hervorhebung v. Verf.) (ebd.).

Die Vorsilbe „selbst“ ist in diesem Kontext allerdings irreführend, da die subjektiven Eigeninteressen an bestimmten inhaltlichen Lernvollzügen nur zum Teil angesprochen werden. Der Fortgang des Lernprozesses wird zwar selbst überwacht, reguliert und bewertet, er geht aber von fremdbestimmten Voraussetzungen aus. Zu problematisieren ist daher der Umstand, dass sich die Autonomie nur in begrenztem Ausmaß auf die Intentionen zur Gestaltung des forschenden Lernhandelns bezieht. Es gilt mit Holzkamp (vgl. 1993, S. 168) zu bedenken, dass die Ebene der subjektiven Lerngründe unberücksichtigt bleibt, da sich das Subjekt den fremdgesetzten Lernanforderungen beugen muss. Autonomie wird dem Subjekt dagegen in Bezug auf die Organisation der Lernhandlungen zur Erreichung der geforderten Ziele zugeschrieben. Die Möglichkeit einer motivationalen Begründung der Lernhandlung mit der Alternative des Nichtlernens existiert allerdings nicht. Es besteht die Gefahr, dass daraus ein defensiv begründetes Lernen resultiert, das lediglich im Sinne einer Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens lernwirksam wird. Der von außen intendierte Lernprozess läuft dann nicht wie gewünscht ab, da sich das defensive Lernen nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern in erster Linie als Bewältigungsversuch bewähren muss. Beim forschenden Lernen ist jedoch aufgrund der im Rahmen von explizit gemachten schulischen Anforderungen weiterbestehenden Gestaltungsfreiheit zu vermuten, dass ein defensives Lernen verhindert und ein expansives Lernen begünstigt wird.

Neben der Orientierung am selbstorganisierten und selbstverantworteten Lernen wird durch die definitorische Festlegung von Schneider und Wildt (vgl. 2003, S. 175) aber auch deutlich, dass das forschende Lernen mit verschiedenen Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften realisiert werden kann, die ein unterschiedliches Maß an Offenheit ermöglichen. Eine der aussichtsreichsten Methoden dazu stellt meines Erachtens die Grounded Theory dar, da diese mit Böhm (vgl. 2005, S. 475) nicht nur als umfassende Konzeption eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, sondern vielmehr auch als ebensolcher Erkenntnisprozess gefasst werden kann. Aufgrund der induktiven Vorgehensweise dieses Erkenntnisprozesses werden den lernenden Subjekten hier zudem Möglichkeitsräume für die Ausgestaltung des je eigenen, forschenden Lernhandelns eröffnet. Ein solcher Ansatz zur Realisierung des forschenden Lernens auf der Grundlage der Grounded Theory ist bereits entwickelt worden und hat sich in der hochschuldidaktischen Praxis bewährt (vgl. Metzger 2008). Methodisch orientiert sich der Ansatz an der pragmatischen Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (vgl. 1990). Einschränkend ist darauf zu verweisen, dass dieser Zugang zum forschenden Lernen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt:

Aufgrund der Tatsache, dass sich unterschiedliche Varianten der Grounded Theory voneinander unterscheiden lassen, sind auch alternative Umsetzungen denkbar, möglich und sinnvoll (Metzger 2008, S. 49).

Das Vorgehen kann zusammenfassend wie folgt beschrieben werden: Zu Beginn des forschenden Lernprozesses werden die Studierenden in den Ansatz eingeführt und zur Forschungsfrage hingeführt. Der Lern- und Forschungsprozess wird mit den Phasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens sowie mittels begleitender Erstellung von Memos realisiert. Das Sampling wird idealerweise induktiv vollzogen, muss aufgrund der eingeschränkten zeitlichen Ressourcen allerdings in der Regel pragmatisch umgesetzt werden. Nach der Erhebungsphase erstellen die Studierenden in Einzelarbeit offene Codes ihrer schriftlich dokumentierten Erhebung und werden aufgefordert, sich über diese offenen Codes gegenseitig auszutauschen. Anschließend erarbeiten die Studierenden Achsenkategorien und versuchen, in Kleingruppen Kernkategorien zu entwickeln. Begleitend zu diesem Prozess erstellen die Studierenden Memos, welche zur Dokumentation analytischer Ideen im Verlauf des Prozesses benutzt werden. Das Ergebnis dieses Prozesses sind gegenstands begründete Theorien über die untersuchten Phänomene, welche sich die Studierenden im Plenum gegenseitig vorstellen.

Der hier beschriebene Ansatz (vgl. Metzger 2008) scheint sich aufgrund der bisherigen Erfahrungen für die Förderung selbstbestimmter Lernprozesse als nützlich zu erweisen. Da sich das Lernen als eigenwilliger und eigensinniger Prozess allerdings nur in begrenztem Ausmaß von außen steuern und nachweisen lässt, müssen zur Beurteilung seiner Nützlichkeit die Lernerfahrungen von den Lernsubjekten selbst und möglichst nahe an ihrer je eigenen Lernpraxis gewonnen werden. Aus diesem Grund versuchte man im Rahmen eines qualitativen Experimentes die Frage zu beantworten, inwiefern sich diese Methode für selbstbestimmte Lernprozesse als lernförderlich erweist.

2. Methode

Zur Gewinnung von Einsichten in die Lernprozesse wurde durch einen kontrollierten Eingriff unter möglichst natürlichen Bedingungen versucht, Veränderungen im Lernverhalten hervorzubringen. Dieser Eingriff wurde im Rahmen eines qualitativen Experimentes realisiert, das mit Kleining wie folgt definiert werden kann:

Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments (Kleining 1986, S. 724).

An diesem qualitativen Experiment nahmen 49 Studentinnen und acht Studenten der Sozialen Arbeit teil. Die Studentinnen und Studenten arbeiteten im Rahmen eines Moduls „Alter und Generationen“ mit der Methode des forschenden Lernens auf der Grundlage der Grounded Theory, die an anderer Stelle detailliert beschrieben worden ist (vgl. Metzger 2008). Ziel der studentischen Forschungsprojekte war es, Gelingens- und Misslingsbedingungen von Generationenprojekten im Feld zu erforschen. Das

Alter der Studentinnen und Studenten lag zwischen 22 und 60 Jahren bei einem Altersmittel von 34 Jahren. Das qualitative Experiment wurde während des zweiten Semesters des Studienjahres 2007/2008 durchgeführt und ein Jahr später im zweiten Semester des Studienjahres 2008/2009 wiederholt. Nach der zweiten Durchführung trat eine Sättigung in den Ergebnissen ein, weswegen das qualitative Experiment zu diesem Zeitpunkt beendet werden konnte.

Während der Erhebungsphase wurden die Studierenden angewiesen, ständig ihr eigenes Lernen zu reflektieren und diesen Prozess zu dokumentieren. Nach Abschluss der studentischen Forschungsprojekte folgte die schriftliche Befragung der Studierenden zu ihren Lernerfahrungen auf Grundlage der dokumentierten Lernreflexion. Erfragt wurden lernförderliche und lernhemmende Bedingungen des forschenden Lernens. An die Erhebung der Daten anschließend, wurden diese mittels computerunterstützter qualitativer Datenanalyse ausgewertet. In der vorliegenden Untersuchung wurde dazu das System Atlas.ti verwendet, welches methodisch in der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (vgl. 1990) begründet ist, aber darüber hinausführt:

Pate standen bei der Entwicklung sowohl methodologische Konzepte, wie etwa die Grounded Theory als auch Prinzipien wissensbasierter Systeme, Hypertext- und Retrievalsysteme (Muhr/Friese 2001, S. 395).

Die Verwendung dieser Form der Datenanalyse erleichtert auch in der qualitativen Weiterbildungsforschung das Systematisieren und Organisieren von Daten wesentlich (vgl. Molzberger/Rautenstrauch 2005).

3. Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse der qualitativen Analyse geben die Sicht der befragten Studierenden wieder und werden zu Veranschaulichungszwecken mit ergänzenden Zitate illustriert. Die Einschätzungen wurden bezüglich lernförderlicher und lernhemmender Bedingungen vorgenommen.

3.1 Lernförderliche Bedingungen

Die Vorgaben zu Fragestellung, Forschungsgegenstand und Erhebung geben zu Beginn die Richtung vor und grenzen damit das Thema ein. In der Auswertungsphase sind die Zerlegung des Textes mittels Kodes, die vertiefte Auseinandersetzung mit den Kodes anhand der Memokarten sowie die anschließende Bildung der Achsenkategorien für den Lernprozess hilfreich. Das einfach zu erlernende, offene Kodieren zwingt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Der Austausch über die Kodes ermöglicht vertiefende Einsichten, sofern hier weniger über Begrifflichkeiten als vielmehr über Inhalte diskutiert wird. Die anschließende Arbeit mit Memos führt dazu, dass Gedanken bewusst gemacht werden, bewusst bleiben und weiter reifen

können. Dieser kreative Prozess führt zu tiefgehenden Erkenntnissen, welche über offenkundige, textbezogene Ergebnisse der Erhebung hinausgehen. Eine Studentin beschreibt diesen Prozess wie folgt:

Auf meinen Memokärtchen notierte ich zuerst stichwortartig meine Gedanken und Interpretationen zu den jeweiligen Kodierungen. Mit der Zeit gelang es mir, zu vertieften Gedanken zu gelangen, welche nicht im direkten Zusammenhang mit der Zusammenfassung des Interviews stammten. Daraus konnte ich Erkenntnisse ableiten.

Die Bildung von Achsenkategorien verhilft zu einer Verdichtung der bisherigen Erkenntnisse mit dem Ziel, diese anschließend aufeinander beziehen zu können.

Die unterschiedlichen Lernsettings mit Einzelarbeit, kollegialer Beratung durch die Gruppe und Unterricht im Plenum begünstigen, sowohl für sich betrachtet als auch in deren Kombination, den Lernprozess: In der Einzelarbeit führt der hohe Grad an Selbstbestimmung zu einer sich selbst verstärkenden Lernmotivation, da ein selbstverantwortliches Vorgehen die Berücksichtigung von individuellen Interessen und eigener Schwerpunktsetzung ermöglicht. Dies schlägt sich im folgenden Zitat einer Studentin nieder:

Mein Interesse am Thema wurde sicher durch die Praxisnähe und die Eigenständigkeit in meinem Lernprozess weiter geweckt und ausgebaut.

In der kollegialen Beratung durch die Gruppe ermöglicht der gemeinsame Austausch einerseits eine gegenseitige Überprüfung gemeinsam geteilter Erkenntnisse und andererseits eine weitere Differenzierung und Erweiterung eigener Erkenntnisse. So bemerkt eine Studentin beispielsweise:

Wertvoll ist da der Austausch unter den Teammitgliedern. Von ihren Erkenntnissen und Ansichten kann man profitieren und man wird gefordert, die eigene Meinung einzugeben.

Darüber hinaus wird hier auch eine gegenseitige Unterstützung bei methodischen Schwierigkeiten möglich. Im Unterricht gibt zwar eine thematisch verortete Einführung die nötige Orientierung für das weitere Vorgehen. Aufgrund der Neuartigkeit der Methode kann deren erfolgreiche Anwendung allerdings erst dann vorausgesetzt werden, wenn eine Gewöhnung eintritt. Insbesondere nach der Gewöhnung an die induktive Form der Wissensaneignung wird es möglich, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, die den Lernenden ansonsten verschlossen bleiben würden. Eine Studentin führt aus:

Ungewohnt war zu Beginn, mit wenig spezifischem Wissen an die Befragung, also das Gespräch mit Projektbeteiligten, zu gehen. Meist gehen Themenbearbeitungen

den umgekehrten Weg, aus der Theorie wird Wissen genutzt, um Befragungen bei Beteiligten zu machen. Die Folge davon ist ein von der Theorie her geleitetes Gespräch, welches möglicherweise wesentliche Alltagserfahrungen ausschließt.

Insbesondere die selbstständige Verschriftung der Erkenntnisse und auch deren kommunikative Validierung in der Gruppe begünstigen eine differenzierte Meinungsbildung und eigenständige Positionierung. Verknüpfungen mit theoretischen Inhalten bleiben nicht nur auf das jeweilige Modul bezogen, sondern führen darüber hinaus. Der selbstständig beschrittene Lernweg vom konkreten Fall hin zu abstrakten Einsichten in die untersuchten Phänomene ermöglicht ein nachhaltiges Lernen, wie aus dem folgenden Zitat einer Studentin hervorgeht:

Das forschende Lernen und die dazu verwendeten Hilfsmittel haben sich mir die Inhalte einprägen lassen, sodass sie ohne krampfhaftes Herumkramen abgerufen werden können.

Die Erkenntnisse werden dabei sowohl durch die unterschiedlichen Sichtweisen der befragten Personen als auch durch die Mitforschenden vertieft und erweitert. Die Offenheit des Verfahrens erlaubt die Auseinandersetzung sowohl mit fallübergreifenden Verallgemeinerungen als auch mit fallspezifischen Aussagen. Dadurch wird eine vor-schnelle Selbstzensur verhindert, wie bei folgendem Zitat einer Studentin zum Ausdruck kommt:

Als wertvoll empfand ich auch die Möglichkeit, einzelne Aussagen annehmen zu dürfen, ohne von Beginn weg eine Verallgemeinerung machen zu müssen. Zum Beispiel erzählte mir ein Mädchen, ältere Menschen würden nur über langweilige Sachen sprechen. Diese Aussage durfte ich so in den Prozess einbauen, ohne sie für richtig oder falsch erklären zu müssen.

3.2 Lernhemmende Bedingungen

Zu Beginn des forschenden Lernprozesses treten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Erhebung auf, wobei sich insbesondere Interviews mit anspruchsvollen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wie Kindern und älteren Menschen mit Migrationshintergrund als herausfordernd erweisen. Die Offenheit der Methode zeigt sich als Hindernis für den Einstieg in die Auswertungsphase. Insbesondere die selbstständig zu treffenden Entscheidungen erschweren den Einstieg. Die große Tragweite der zu Beginn zu treffenden Entscheidungen verhält sich dabei umgekehrt proportional zu der geringen Menge der zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Informationen. Eine Studentin bringt dieses Dilemma mit folgenden Worten zum Ausdruck:

Ich empfand es, wie vor einem riesigen Berg zu stehen, und hatte Mühe, den Pfad zu finden, der mich auf die andere Seite bringt.

Die Schwierigkeiten der Entscheidungsfindung können allerdings nicht nur auf den Einstieg in die Auswertungsphase bezogen werden, sondern erstrecken sich über den gesamten Prozess. Insbesondere die Tatsache, dass Entscheidungen selbstverantwortlich gefällt werden müssen, geht mit einem Gefühl der Entscheidungsunsicherheit und im ungünstigsten Fall mit einer Lähmung der Lernaktivität einher. Eine Studentin führt aus:

Ich fühlte mich dabei eher gehemmt im Prozess und musste mich dauernd fragen, ob ich die Methode richtig verstehe und umsetze.

Diese Unsicherheit steht in Zusammenhang mit der Befürchtung, dass eigentlich Leerläufe produziert werden könnten. Der Austausch mit anderen verringert in aller Regel diese Unsicherheit, wenngleich dieser über eine Gruppenansteckung auch zu einer kollektiven Unsicherheit führen kann. Eine solch unerwünschte Wirkung des kollegialen Austausches geht aus dem folgenden Zitat einer Studentin hervor:

Wir hatten teilweise unterschiedliche Auffassungen zu den Aufträgen, dies hat die Arbeit manchmal mehr verkompliziert als leichter gemacht.

Darüber hinaus ist in der anschließenden Auswertung insbesondere die Phase der Kategorienbildung insofern unbefriedigend, als bei über das individuelle Fallverstehen hinausgehenden Verallgemeinerungen die Gefahr besteht, dass die Ergebnisse zu oberflächlich werden. Sie besteht insbesondere dann, wenn bestehende Unterschiede nicht zur weitergehenden Differenzierung der Ergebnisse genutzt werden. Dieses Unverständnis schlägt sich in der Aussage einer Studentin nieder:

Teils war es schwierig, da verschiedene Personen bei den Interviews genau gegenteilige Aussagen machten. Man musste für sich entscheiden, wem man jetzt Glauben schenken will.

Ein Widerspruch im Lernprozess ergibt sich aus dem hohen Maß an Selbstbestimmung, das mit den Vorgaben bezüglich des methodischen Vorgehens kollidiert. Dieser Widerspruch scheint im folgenden Zitat einer Studentin auf:

Etwas mühsam fand ich die vorgegebene Struktur. Sie ließ zwar viele Lernformen und -inhalte zu, ist aber genau einzuhalten.

Bedeutsame Auswirkungen ergeben sich diesbezüglich insbesondere im Hinblick auf die zeitlichen Auflagen. Enge Zeitvorgaben hemmen den Lernprozess, weil aufgrund des dadurch entstehenden Zeitdrucks eine intensive Auseinandersetzung mit den zu untersuchenden Phänomenen behindert werden kann. Eine Studentin führt aus:

Ich stand unter Zeitdruck und musste Erkenntnisse haben, bevor ich mich überhaupt intensiver mit der ganzen Thematik auseinandersetzen konnte.

Dieser Zeitdruck kann zur Behinderung von Reifungsprozessen führen, wodurch vertiefte Einsichten nur begrenzt möglich werden. Eine Studentin formuliert dies wie folgt: „Erkenntnisse können keimen, aber noch nicht reifen.“ Darüber hinaus ist die Methode aufgrund des hohen Zeitaufwandes bei zusätzlich auftretenden, zeitlichen Belastungen in Schule, Beruf oder Familie besonders störanfällig. Dieser Zeitaufwand ist allerdings vor dem Hintergrund der steten, gedanklichen Präsenz der Memos zu verstehen, welche Abgrenzungsschwierigkeiten zur Folge haben kann. Eine Studentin merkt an:

Anstrengend habe ich diese Methode gefunden, weil ich mit meinen Gedanken sehr häufig beim Projekt war. Mit der Stop-and-Memo-Methode entwickelt man Gedanken immer weiter. So ist man Nonstop dran – über eine längere Zeit hinweg. Die Abgrenzung zwischen Projekt und Freizeit ist manchmal nicht einfach zu ziehen.

4. Diskussion

Zusammenfassend betrachtet, bewährt sich aus der Sicht der Studierenden das Arbeiten in den Phasen des offenen Kodierens und teilweise auch des axialen Kodierens. Die begleitende Erarbeitung der Memos wird als kreativer Lernprozess erlebt, welcher über Reifungsprozesse zu tiefgehenden Einsichten in die untersuchten Phänomene führt. Die Memos bleiben über den ganzen Prozess gedanklich präsent, wodurch die Auseinandersetzung mit ihnen auch in andere Lebensbereiche hineinwirken kann. In der Phase des axialen und selektiven Kodierens zeigen sich dagegen Schwierigkeiten mit der Anhebung der bisherigen Ergebnisse auf ein höheres Abstraktionsniveau zwecks Bildung von Kategorien. Insbesondere bei der Erstellung einer inneren Logik bei sich scheinbar widersprechenden Einzelinformationen zeigen sich die Studierenden teilweise überfordert und nutzen Informationen nur ungenügend für eine weitergehende Differenzierung. In der Phase des axialen Kodierens könnte das Kodierparadigma nach Strauss (vgl. Böhm 2005, S. 479) eine Hilfestellung bieten. Aufgrund seiner Komplexität hat sich das Paradigma allerdings nur bedingt als hilfreich erwiesen. Einen didaktisch aussichtsreicheren Vorschlag macht Böhm dagegen bei der Entwicklung der Kernkategorien, indem er nach der zentralen Geschichte fragt:

Die zentrale Geschichte dreht sich um die Kernkategorie, entfaltet diese prägnant und zeigt die Zusammenhänge zu anderen wichtigen Kategorien (Böhm 2005, S. 483).

Dieser hilfreiche Vorschlag könnte mit Bezugnahme auf die Achsenkategorien auch noch um eigentliche Kapitel dieser zentralen Geschichte erweitert werden.

Die Offenheit des Verfahrens ermöglicht ein hohes Maß an Selbstbestimmung, das zu einer sich selbst verstärkenden Lernmotivation führt. Die Ursache hierfür liegt insbesondere in der Berücksichtigung der individuellen Interessen und der Möglichkeit zur eigenen Schwerpunktsetzung. Selbstbestimmung über die je eigenen Lernintentionen verhindert teilweise eine Enteignung des Lernens und begünstigt damit das expansive Lernen (vgl. Holzkamp 1993). Aufgrund der zu erfüllenden Vorgaben bezieht sich die Autonomie der Lernenden allerdings nur in begrenztem Ausmaß auf die Intentionen zur Gestaltung des forschenden Lernhandelns – nämlich auf die Organisation der Lernhandlungen zur Erreichung der geforderten Ziele. Dieser Widerspruch im Verfahren ist von den betroffenen Lernsubjekten als problematisch erkannt worden. Das zeigt sich insbesondere bei den Zeitvorgaben, welche die für das Emergieren von Kategorien notwendigen Reifungsprozesse behindern können. Gleichzeitig ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass die fremdgesetzten Vorgaben von den Studierenden als hilfreich erachtet wurden, da sie dadurch Orientierung erhielten. Es ist daher zu vermuten, dass eine zu große Offenheit im Verfahren bei den Studierenden Unsicherheit auslösen und das eigene Lernen hemmen könnte. Um diese Unsicherheit zu reduzieren, hat sich insbesondere der kollegiale Austausch in den Kleingruppen bewährt, da hier sowohl methodische Schwierigkeiten als auch inhaltliche Fragen gemeinsam besprochen werden können. Darüber hinaus trägt der gemeinsame Austausch auch zu einer differenzierten Meinungsbildung und Positionierung bei, was im Hinblick auf die Entwicklung einer Berufsidentität besonders positiv hervorzuheben ist.

Abschließend kann aufgrund der vorliegenden Befunde davon ausgegangen werden, dass es sich beim forschenden Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory um einen aussichtsreichen Ansatz zur Entwicklung des selbstbestimmten Lernens handelt. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass diese Lernform den Lernenden zwar einen großen Gestaltungsraum ermöglicht, diesen jedoch über fremdgesetzte Rahmenbedingungen auch klar begrenzt. Gleichwohl erleben die Studierenden diese Lernform als anregend, wie aus dem abschließenden Zitat eines Studenten hervorgeht: „Die Methode weckte Neugier und motivierte, ‚hinter die Dinge‘ sehen zu wollen.“

Literatur

- Böhm, A. (2005): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. Hamburg, S. 475–485
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Kleining, G. (1986): Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 38 (4), S. 724–750
- Metzger, M. (2008): Forschendes Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3 (4), S. 47–57
- Molzberger, G./Rautenstrauch, C. (2005): Computergestützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 20–28

- Muhr, T./Friese, S. (2001): Computerunterstützte qualitative Datenanalyse. In: Hug, T. (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler, S. 380–399
- Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn, S. 165–183
- Stadelhofer, C. (2006): Forschendes Lernen älterer Erwachsener an der Universität Ulm als Beitrag zu einer neuen Lernkultur. In: Stadelhofer, C. (Hg.): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium. Neu-Ulm, S. 39–68
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park

The study examines how research-based learning based on grounded theory might enhance students learning abilities. In the context of a qualitative experiment, two groups of students were introduced to research-based learning. The students involved were afterwards asked about their learning experiences. The results of the study implicate that research-based learning is a promising approach for the development of self-determined learning. Students were critical, however, regarding the incompatibility of the self-determined learning process with the fact that the research goals and processes were largely determined by others.