



Evangelische  
Fachhochschule  
Darmstadt

---

Forschungszentrum

---

Ingrid Miethe, Johannes Stehr  
und Nicolai Roth

## Forschendes Lernen in modularisierten BA-Studiengängen

---

Arbeitspapiere aus der  
Evangelischen Fachhochschule Darmstadt  
Nr. 2 - April 2005

ISSN 1612-8532 (Printversion)

## **Zusammenfassung**

Am Beispiel des BA-Studiengangs Integrative Heilpädagogik der EFH Darmstadt wird die Eignung der modularisierten Studiengänge zur Durchführung von Lehrforschungsprojekten diskutiert. Es werden Rahmenbedingungen, Erfahrungen, Probleme und Chancen des Forschungsmoduls aus Sicht der Lehrenden sowie der Studierenden herausgearbeitet. Forschendes Lernen, so eine These des Beitrags, ermöglicht das reflexive Kennenlernen von Problemen der Praxis, das in einem Praktikum in dieser Form nicht möglich ist. Forschendes Lernen stellt somit eine wichtige Ergänzung zu den bisherigen Praktika dar, trägt der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Arbeitsfelder Rechnung und ist nicht zuletzt auch eine Möglichkeit, trotz verkürzter Ausbildungszeiten in BA-Studiengängen nicht auf den für einen FH-Studiengang notwendigen Praxisbezug verzichten zu müssen. Die Möglichkeit der Durchführung derartiger Lehrforschungsprojekte ist jedoch an geeignete Rahmenbedingungen gebunden, die bei der Neustrukturierung derartiger Studiengänge curricular verankert werden müssen. Diese curricularen Bedingungen und Möglichkeiten werden abschließend herausgearbeitet.

**Schlüsselbegriffe:** Modularisierte Studiengänge, Forschendes Lernen, Lehrforschungsprojekte, Praxisbezug

## **Abstract**

The suitability of modular courses of study for research projects as a teaching device is discussed using the example of the BA course for Inclusive Education at the Protestant University of Applied Sciences, Darmstadt. The conditions, experiences, problems and opportunities of the research module are investigated from the perspective of the lecturers as well as the students. It is a thesis of this contribution, that learning through research enables a reflexive appreciation of practice problems in a way which is not possible through a student placement. Learning through research is therefore an important supplement to existing practice placements and also contributes to the increasing scientification of this field of work. Not least it also provides an opportunity to maintain the practical orientation essential to a University of Applied Science course despite the shortened training period of BA courses. The implementation of such teaching-through-research projects is, however, dependant on suitable conditions, which have to be anchored in the new structures of such courses. These curricular pre conditions and opportunities are developed in the conclusion.

**Key Words:** modular study, learning-through-research, teaching-through-research projects, practice relevance

## **Angaben zur Person**

Prof. Dr. Ingrid Miethe, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der EFH Darmstadt, Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft an der TU Berlin, Promotion in Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, Zusatzstudium „Qualitative Forschungsmethodik in den Sozialwissenschaften“, Methodenworkshops und Forschungsberatungen für diverse Promotionskollegs und Forschungsprojekte.

Prof. Dr. Johannes Stehr, Studium der Soziologie, Politik und Ethnologie in Frankfurt/Main. Professor für Soziologie an der EFH Darmstadt. Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Kriminologisches Journal“. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie sozialer Ausschließung und sozialer Kontrolle, Politik sozialer Probleme, Konfliktsoziologie, Arbeitslosigkeitsforschung, Narrationsanalysen.

Nicolai Roth, geboren am 21.12.1979 in Eberbach am Neckar, nach Grundschule in Gammelsbach und Gesamtschule in Beerfelden 1999 Wirtschaftabitur in Michelstadt im Odenwald. Danach 13 Monate Zivildienst in einer "Schule für Praktisch Bildbare", ebenfalls in Michelstadt. 2000-2002 Studium der Soziologie an der TU Darmstadt. Seit 2002 Student des Studienganges "Inclusive Education" an der EFH Darmstadt.

## Forschendes Lernen in modularisierten BA-Studiengängen **Erfahrungen und hochschuldidaktische Konsequenzen**

Die humboldtsche Forderung nach Verbindung von Forschung und Lehre machte einst das deutsche Hochschulwesen international bekannt und zum Vorbild für Universitätsreformen vieler Länder. Pilierten Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts noch viele US-amerikanische Wissenschaftler nach Deutschland, um zu sehen, wie die dortigen Hochschulen arbeiten, geht die Blickrichtung nun in die entgegen gesetzte Richtung: BA- und MA-Studiengänge versprechen eine Lösung der momentanen deutschen Bildungsmisere. Bisher blieb eine allgemeine Euphorie bei der – politisch gewünschten und forcierten - Umsetzung dieser neuen Studiengänge allerdings eher aus. Stichpunkte auf Seiten der Kritiker(innen) sind z.B. eine befürchtete „Verschulung“ des Studiums oder ein „Turbo-Studium“, das sich auf Kosten einer Allgemeinen Bildung ausschließlich auf beruflich verwertbares (und abprüfbares) Wissen konzentriert.

Auch im Kreis der Wissenschaftler(innen), die sich in ihrer Lehre explizit mit Forschendem Lernen beschäftigen, überwiegen wohl eher die Vorbehalte und Befürchtungen gegenüber den neuen Studiengängen. Hauptbefürchtung ist hier, dass durch die feste modulare Struktur der neuen Studiengänge, der für Forschungsprozesse unabdingbare Freiraum verloren geht. Die Frage ist allerdings, welche Art Freiraum für Forschendes Lernen erforderlich ist und ob dieser nicht auch (oder gerade) in modularisierten Studiengängen geschaffen werden kann. Entsprechend verfolgen wir in unserem Beitrag zwei Thesen:

1. Modularisierte Studiengänge sind prinzipiell sehr gut dazu geeignet, Lehrforschungsprojekte durchzuführen und
2. Forschendes Lernen bietet gerade für Fachhochschulen die Chance - trotz einer verkürzten Studiendauer der BA-Studiengänge – ausreichend Praxisreflexion zu integrieren und somit sowohl weiterhin dem spezifischen Profil der heutigen Fachhochschulen gerecht zu werden als auch der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Handlungsfelder Rechnung zu tragen.

Am Beispiel der Erfahrungen eines Lehrforschungsprojektes im „Forschungsmodul“ des BA-Studienganges Integrative Heilpädagogik der EFH Darmstadt, sollen diese Thesen weiter verfolgt werden. Die dabei dargestellten Erfahrungen sind u. E. nicht nur spezifisch für diesen Studiengang, sondern verweisen auf prinzipielle Probleme

me und Erfahrungen, wie sie auch in anderen Lehrforschungsprojekten z.B. in der Sozialen Arbeit bestehen.

Obwohl sich in den letzten Jahren sowohl in sozialpädagogischen Studiengängen an Universitäten (z.B. Schrapper 2004a, 2004b) als auch an Fachhochschulen (Moser 1997; Schmidt-Grunert 1999) bzw. Fachhochschulstudiengängen an Universitäten (z.B. Riemann 1999, 2004) ein reichhaltiges Erfahrungsspektrum mit der Umsetzung Forschenden Lernens entwickelt hat, werden die damit verbundenen Erfahrungen und curricularen Konsequenzen nur selten expliziert und systematisch weiter verfolgt. Entsprechend verstehen sich die in diesem Papier verfolgten Thesen und curricularen Konsequenzen auch in erster Linie als ein auf persönlichen Erfahrungen basierendes Diskussionspapier, das dazu dienen soll, einen notwendigen Diskurs in dieser Richtung voranzubringen und weniger als abschließende Aussagen.

Im Folgenden wird in drei Schritten vorgegangen. Nach einer kurzen Beschreibung der Rahmenbedingungen des Studienganges soll – aus Sicht der Lehrenden und der Studierenden – herausgearbeitet werden, welche Chancen und Probleme in Forschendem Lernen liegen. Danach wird diskutiert, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind – und demzufolge bei der curricularen Verankerung beachtet werden sollten – um derartige Ansätze in der Hochschule umzusetzen.

## 1. Die Rahmenbedingungen

Der BA-Studiengang „Integrative Heilpädagogik“ wurde zum Wintersemester 2002 an der EFH Darmstadt eingeführt und dauert insgesamt 8 Semester. Jeweils zum Wintersemester werden 40 Studierende immatrikuliert, die als feste Gruppe über den gesamten Studienverlauf zusammen bleiben. Aufgrund dieser Gruppengröße gibt es in diesem Studiengang kaum Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Seminaren, sondern alle Studierenden durchlaufen gemeinsam dasselbe Curriculum.

Im 4. Semester ist ein Forschungsmodul vorgesehen, das innerhalb eines Semesters abgeschlossen sein soll. Das Modul wird von zwei Lehrenden betreut. In der Vorbereitung des Seminars wurde die Entscheidung getroffen, den Studierenden in der Wahl des zu erforschenden Themas weitestgehende Freiheit zu lassen. Hintergrund dieser Entscheidung waren unsere bisherigen Erfahrungen in der Vermittlung von Forschungsmethodik, die immer wieder zeigten, dass die „trockene“ Vermittlung von Forschungsmethodik bei den Studierenden in der Regel lediglich zu einer „gähnenden Langeweile“ und der Frage „Was soll ich damit?“ führten. Ein induktives Vorgehen, d.h. der Ansatz von einer konkreten, die Studierenden persönlich interessierenden Forschungsfrage auszugehen, zu deren Beantwortung die Kenntnis von Forschungsmethoden erforderlich ist, führt nach unserer Erfahrung zu einem deutlich höheren Interesse auch in der Auseinandersetzung mit „abstrakten“ Methoden. Die Wahl der von den Lehren-

den zu vermittelnden Forschungsmethoden richtete sich nach den von den Studierenden gewählten Fragestellungen, wobei der Schwerpunkt auf qualitativen Forschungsmethoden lag. Als gemeinsamer Forschungsrahmen war als einziges der Untersuchungsgegenstand vorgegeben, nämlich die Einrichtung „Hephata“ – eine große Behinderteneinrichtung in Nordhessen.<sup>1</sup> Innerhalb dieses Rahmens waren die Studierenden jedoch in der Wahl ihres Themas vollständig frei. Um Ideen für mögliche Forschungsfragen zu bekommen, erhielten die Studierenden eine Vorstellung und Führung durch die Einrichtung.<sup>2</sup>

Entlang der gefundenen Themen bildeten sich neun verschiedene Forschungsgruppen, die aus zwei bis maximal acht Studierenden bestanden. Folgende Themen wurden von den Studierenden gewählt:

- Erfahrung im GBM (Gestaltung der Betreuung von Menschen mit Behinderung) aus Sicht der Betreuten und Mitarbeiter(innen);
- Umgang mit Tod und Sterben in Hephata;
- Beziehung zwischen „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen und Mitarbeiter(innen) einer Werkstatt für Behinderte;
- Qualität der Sozialen Integration im Verhältnis von Behinderten heim und Nachbarschaft;
- Vergleich des Bildes, das die Öffentlichkeitsarbeit über die Einrichtung Hephata vermittelt, mit dem Bild, das die Bewohner des Ortes Treysa von ihr haben;
- Formen der Konfliktbewältigung in stationären Wohngruppen;
- Art und Grad der Einbindung eines Biohofes (zur Einrichtung Hephata gehörend) in der Nachbarschaft;
- praktizierte Methoden der „Unterstützten Kommunikation“ (mit Bewohnern, die sich nicht oder nur eingeschränkt verbal äußern können);
- Möglichkeiten der Stärkung der Arbeitsweise des Heimbeirates.

Im weiteren Verlauf des Seminars wurde in einem Wechsel von Plenumsveranstaltungen und individueller Betreuung der Forschungsgruppen gearbeitet: Auf den Plenumsveranstaltungen wurden Forschungsmethoden – zunächst für die Datenerhebung, später dann für die Datenauswertung - überblicksartig vorgestellt. Daneben arbeiteten die Forschungsgruppen eigenständig an der Entwicklung und Umsetzung ihrer Forschungsprojekte und diskutierten diese jeweils mit einem der beiden Lehrenden in Einzelkonsultationen. Bereits in dieser Grundstruktur wurde deutlich, dass eine Lösung von einer „klassischen SWS-Struktur“ eher ein Vorteil ist: Sowohl Lehrende als auch Studierende mussten letztlich ihren „workload“ einschätzen (die einen rechnen diesen in SWS, die anderen in ECTS-Punkte um), konnten diesen aber sehr flexibel auf die jeweiligen Erfordernisse des Forschungsprozesses abstellen. Den Ab-

---

<sup>1</sup> Zur Institution vgl. [www.hephata.de](http://www.hephata.de). An dieser Einrichtung befindet sich auch der zweite Studienstandort der EFH Darmstadt.

<sup>2</sup> Diese Vorstellung wurde von der Studiengangsleiterin Prof. Dr. Anne Stein organisiert und durchgeführt.

schluss des Moduls bildete die Abgabe eines (zu benotenden) Forschungsberichtes, der als Gruppen- oder Einzelarbeit erbracht werden konnte. Zehn Studierende nahmen dann noch – als freiwillige Leistung – an einer bundesweiten Tagung „Fallverstehen – Fallrekonstruktion“ an der FH Bielefeld teil,<sup>3</sup> auf der sie die Ergebnisse ihrer Forschung vorstellten und diskutierten.

Im Unterschied zur Auftragsforschung waren von Seiten der untersuchten Institution keinerlei Forderungen hinsichtlich der Ergebnisse und des Umgangs mit diesen formuliert worden. Im Gegenteil: „Hephata“ ließ uns völlige Freiheit sowohl hinsichtlich der Untersuchungsfragen und Samplings als auch hinsichtlich des weiteren Umgangs mit den Forschungsergebnissen. Entsprechend war es auch uns überlassen, ob und wie die Ergebnisse der Forschung zurückgegeben werden. Die Frage, ob die Beforschten ein prinzipielles Recht auf Rückmeldung von Forschungsergebnissen haben, wird in der Literatur sehr kontrovers diskutiert und es gibt bisher keinen klaren Konsens darüber, ob dies eine geradezu selbstverständliche „forschungsethische Pflicht“ ist oder ob nicht gerade der Verzicht auf Rückmeldungen manchmal forschungsethisch vertretbarer sein kann (vgl. Miethe 2003). Wir haben uns – trotz großen Interesses vieler Beforschter - aus folgenden Gründen bewusst gegen eine prinzipielle Rückgabe der Forschungsberichte entschieden:

1. Die Notwendigkeit, die Ergebnisse der Forschung an die Beforschten zurückzumelden, hätte bei den Studierenden leicht zu einer Selbstzensur führen können, keine kritischen Fragen zu stellen und keine negativen Deutungen zuzulassen, was eine wissenschaftliche Analyse erschwert oder gar unmöglich gemacht hätte.

2. Da Studierende in erster Linie auch Lernende sind, sind damit – im Unterschied zu „gestandenen“ Forschungsprojekten – höhere Fehlerquoten in der Interpretation und Auswertung verbunden. Ebenso war den Untersuchten Anonymität zugesichert worden. Alle Berichte hätten von daher vor einer Rückgabe nochmals ausführlich überarbeitet werden müssen, was sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden an die Grenze ihrer „workloads“ gebracht hätte.

Statt der Rückgabe des Forschungsberichtes wurde die Form einer öffentlichen Veranstaltung in „Hephata“ gewählt, auf der die Studierenden ihrer Ergebnisse vortrugen und für Fragen zur Verfügung standen. Diese Veranstaltung traf auf ein sehr großes Interesse. In Absprache mit den Studierenden und Lehrenden wurden dann auch ausgewählte Teile aus den Forschungsberichten an interessierte Praxisstellen weitergegeben.

---

<sup>3</sup> Tagung „Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung“, 19.11. – 20.11.04 an der FH Bielefeld, organisiert vom Netzwerk rekonstruktive Sozialarbeitsforschung und Biografie. Panel: Forschendes Lernen.

## 2. Chancen und Probleme Forschenden Lernens

Darüber, dass Forschendes Lernen ein sehr produktiver Prozess mit vielen Vorteilen sein kann, besteht – zumindest bei den Anhänger(innen) dieses Arbeitens – weitestgehender Konsens. Allerdings wurde bisher nur selten expliziert, worin genau diese Chancen bestehen. Im Folgenden sollen deshalb zunächst aus Sicht der Lehrenden, dann aus Sicht der Studierenden, Chancen und Probleme des Forschenden Lernens dargestellt werden, wie sie sich in dem oben beschriebenen Lehrforschungsprojekt gezeigt haben.



## 2.1 ...aus Sicht der Lehrenden

**These 1. Forschendes Lernen ermöglicht das reflexive Kennenlernen von (Problemen der) Praxis, das in einem Praktikum in dieser Form nicht möglich ist.**

Die Heranführung von Studierenden an die berufliche Praxis gehört zu den elementaren Aufgaben der Fachhochschulausbildung. Dabei versteht die Fachhochschule ihre Aufgabe schon immer nicht nur in der Vermittlung und Durchführung von Praktika, sondern v.a. auch in der kritischen Reflexion der in der Praxis gemachten Erfahrungen. Lernziel eines Praktikums sollte – zumindest idealerweise – nicht nur sein, die Praxis in ihrer Funktionsweise nachvollziehen zu können, sondern diese auch kritisch zu reflektieren. Zu diesem Zweck gibt es – an den verschiedenen Fachhochschulen unterschiedlich benannte - Studiengruppen, Theorie-Praxis-Seminare, Praxisreflexionsseminare u. ä. bzw. auch begleitende Supervision. Forschendes Lernen versteht sich nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzung zu diesen bewährten Lernformen, denn es füllt u. E. eine Lücke, die diese bisherigen Lernformen nicht in dem Maße füllen können.

So nehmen beispielsweise Praxisreflexionsseminare zunächst eine künstliche Trennung zwischen Theorie und Praxis vor und versuchen diese dann an der Hochschule – mehr oder weniger gelungen – wieder zu integrieren. Nachteil ist zumeist, dass die Studierenden ihre Praxiserfahrung in der Regel allein machen, d.h. dass die anderen Studierenden (und auch die Lehrenden) des Seminars diese Praxis nur indirekt aus den – mehr oder weniger selektiven - Darstellungen der Kommiliton(inn)en kennen. Beim Forschenden Lernen bewegen sich die Studierenden demgegenüber in einem methodisch kontrollierten ständigen Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis, zwischen Alltagsroutinen und Reflexion dieser Routinen.

Anders als das „Einleben“ und „Eingewöhnen“ in die Praxis, wie es durch Praktika anvisiert wird, zielt das Programm der Forschung auf die Befremdung der eigenen Praxis.

Das macht gerade Lehrforschungsprojekte so wichtig, weil die Studierenden sich noch in der „Schwellensituation von Praxisnovizen“ (Riemann 2004) befinden. Als zukünftige Professionelle befinden sie sich zwischen Ausbildungs- und professioneller Handlungssituation, sich einerseits darauf vorbereitend, die Handlungskompetenzen zu erwerben, die für die Profession notwendig sind, andererseits geschieht diese Vorbereitung aus einer Situation heraus, die noch nicht „betriebsblind“ macht, sondern Neugierde und Interesse an Veränderungen mit sich bringt. Studierenden in Lehrforschungsprojekten wird so gesehen die Befremdung ihrer eigenen (späteren) Praxis strukturell ermöglicht. Wenn man unter „Befremdung“ der eigenen Praxis das systematische und methodisch angeleitete Fremdmachen der eigenen Handlungspraxis versteht, die das selbstverständlich Hingenommene einer sozialen und kulturellen Praxis zu ihrem „frag-würdigen“ Gegenstand macht und es damit auf Distanz zum Beobachter bringt (vgl. Hirschauer/Amann 1997, S. 12), dann können Forschungsprojekte innerhalb des Studiums wohl am ehesten Befremdung möglich werden lassen.

Wird Praxis in der Supervision reflektiert, ist der Fokus in der Regel auf konkrete Konfliktsituationen und Probleme gerichtet. Es ist unwahrscheinlich, dass Studierende die alltäglichen Routinen – es sei denn, sie werden zum Problem – in eine Supervisionssitzung einbringen. Genau diese Reflexion von Alltagshandeln wird aber durch Forschendes Lernen erfasst. Durch den „fremden“ Blick auf Praxis werden scheinbare Normalitäten und Notwendigkeiten als sozial konstruierte und damit veränderbare Wirklichkeiten erfasst.

In den einzelnen Forschungsgruppen, die wir individuell betreuten, hat sich eine zentrale Erfahrung herauskristallisiert, die Erfahrung, dass Praxis anders als erwartet ist, dass Praxis aber zugleich nie alternativlos, sondern prinzipiell gestaltbar und veränderbar ist. Diese Erfahrung haben die Studierenden machen können, weil sie einen distanzierten, forschenden Blick auf ihre zukünftigen professionellen Arbeitsbereiche und Handlungsformen werfen konnten – nicht aus der Perspektive von Praktikanten, Aushilfen und „Anfängern“, sondern aus der Perspektive von Forschern, die sich auszeichnet durch eine eigene spezifische wissenschaftliche Praxis mit (wiederum anderen) professionellen Rollen und (wissenschaftlichen) Arbeitsmethoden. Was sich in diesem Zusammenhang zunächst als negative soziale Erfahrung zeigte, dass die studentischen Forscherinnen und Forscher in ihrer Rolle als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen nicht immer akzeptiert worden sind, konnte in den Projektgruppen produktiv bearbeitet und damit in eine positive Lernerfahrung umgekehrt werden: In den Projektgruppen wurden Fragen aufgeworfen, worauf dieser als problematisch empfundene Umgang mit den Projektteilnehmerinnen beruhte, inwieweit die Forschungssituation mit der professionellen Praxissituation (das Verhältnis Professionelle – Klienten) vergleichbar ist und wie die Bedingungen der Forschungssituation das Untersuchungsergebnis beeinflussen u. a. m.

Die verschiedenen Forschungsgruppen haben die Erfahrung gemacht, dass die berufliche Praxis mehrfach gebrochen ist: Theorie und Praxis wurden als voneinander abgekoppelt erfahren, als prinzipiell sinnvoll (und z. T. auch als innovativ) bewertete Handlungsziele und –Programme von Einrichtungen wurden den eingeschliffenen Selbstverständlichkeiten und Handlungsrouninen gegenübergestellt, Institutionenperspektive und Subjektperspektive wurden als widersprüchlich erfahren u. a. m. Diese Forschungserfahrungen verbinden auf eigentümliche Weise zwei zumeist abgekoppelte Prozesse: Zum einen wird ein berufliches Handlungsfeld kennengelernt, wird berufliche Praxis praktisch erfahrbar, zum anderen wird der Blick auf die Praxis aber aus der Dis-

tanz geworfen – einer Distanz, die sich aus der Rolle des Forschers bzw. der Aufgabe des Forschens herleitet. Die Studierenden in den Forschungsgruppen befinden sich damit in einer „Doppelfunktion“, die sich als eine äußerst produktive erweist: Sie lernen nicht nur die Praxis kennen und bekommen später an der FH theoretische Reflexionsmöglichkeiten, sondern sie stellen selbst die Verknüpfung von Theorie und Praxis her und erfahren damit die berufliche Praxis zugleich als gestaltbare und veränderbare Praxis. Hierin liegt unseres Erachtens der größte Gewinn des Forschenden Lernens, denn die Studierenden können sich zugleich als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses begreifen, dessen Gestaltung sie überwiegend eigenständig in die Hand nehmen. Forschendes Lernen in Lehrforschungsprojekten ermöglicht damit eine reflexive „Verknüpfungskompetenz“, die die herkömmlichen Brüche zwischen Theorie und Praxis, der wissenschaftliche Disziplin und Profession, überwinden hilft.

In den einzelnen Forschungsgruppen wurden die verschiedensten Widersprüche und Ambivalenzen der Praxisfelder herausgearbeitet, die für die Weiterentwicklung der Praxis von elementarer Bedeutung sind. Von der Herausarbeitung widersprüchlicher Organisationsziele (und der daraus folgenden Problematiken), über die Entdeckung struktureller Probleme der Umsetzung von Zielen in professionelles Handeln, bis zur Herausarbeitung der Grenzen professionellen Handelns durch mangelnde Ausstattungsressourcen und Interessenkonflikte, zeigen die Ergebnisse der einzelnen Forschungsprojekte, dass die spezifische Forschungssituation im Studiengang eine besonders anregende Situation darstellt, die gerade von der Konfrontation zwischen Praxisanschauung und der Reflexion dieser Praxiserfahrungen lebt. Unsere Erfahrungen mit dem heilpädagogischen Forschungsmodul decken sich hier mit Schrappers (2004a/b) Berichten über sozialpädagogische Lehrforschungsprojekte an der Universität Koblenz und auch mit Riemanns Erfahrungen mit Forschungswerkstätten in Fachhochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit an der Universität Bamberg (Riemann 2004). Aufgrund unserer Erfahrung mit dem Forschungsmodul „Integrative Heilpädagogik“ lässt sich auch Riemanns These empirisch bestätigen, dass es

„schlicht irrelevant ist, ob (eine solche Sozialforschung „von unten“) an Universitäten oder Fachhochschulen betrieben wird. Es kommt lediglich darauf an, ob die beteiligten Dozenten und Studierenden ein Bewusstsein davon haben, dass professionelle Praxiskompetenzen auf dem Erwerb entsprechender Forschungsfertigkeiten beruhen und im Rahmen der Ausbildung Freiräume für studentische Forschung entwickelt und bewahrt werden können“ (Riemann 2004, S. 206).

Besonders der zweite Aspekt ist hier hervorzuheben: Unseres Erachtens bieten modularisierte Studiengänge durchaus günstige Bedingungen zur Schaffung eines besonderen „Anregungspotentials“<sup>4</sup>.

**These 2. Forschendes Lernen führt zur Entwicklung von Lern- und Erkenntnisprozessen, die Eigenständigkeit ermöglichen und Eigensinnigkeit zulassen.**

Wenn die didaktische Qualität herkömmlicher Lehrveranstaltungen vor allem dadurch problematisch wird, dass hier zum einen Wissen schlicht mitgeteilt und die aktive Auseinandersetzung mit dem Wissen (auf Seiten der Studierenden) überwiegend individualisiert bzw. privatisiert wird, zum anderen das Verhältnis von Theorie und Praxis immer als ein gebrochenes wahrgenommen wird, dann können Lehrforschungsprojekte als die Formen und Orte gelten, an denen die Studierenden eine eigentliche *Wissensbearbeitung* bewerkstelligen können und an denen Theorie und Praxis in ein wechselseitiges Verhältnis gesetzt werden können.

Obgleich das Forschungsmodul zunächst eine Einführung in die Methoden empirischer Sozialforschung hinsichtlich der Datenerhebung wie auch -auswertung vorsieht, erweist sich diese Einführung lediglich als eine Orientierungshilfe im Dschungel unterschiedlichster Forschungsperspektiven und Untersuchungsmethoden. Der eigentliche Lernprozess setzt später an und ist weitgehend selbständig organisiert. In unserer Veranstaltungskonzeption ist weder die Fragestellung noch das Forschungsdesign vorgegeben. Durch die Kooperation mit der Behinderteneinrichtung „Hephata“ konnte eine Forschungskonstellation entwickelt werden, die den Studierenden weitgehend freie Hand in der Wahl ihrer Fragestellung bzw. ihrer Untersuchungsfelder innerhalb der Einrichtung lässt. Insofern konnten (und mussten) die Studierenden von der Wahl des Untersuchungsthemas, über die Frage der Umsetzung der Fragestellung in ein operationalisierbares Untersuchungsdesign, die Entscheidung über die anzuwendenden Methoden, bis hin zur Präsentation ihrer Ergebnisse vor den interessierten Mitarbeiter(inn)en der Einrichtung und einer Fachöffentlichkeit (auf einer externen Fachtagung) selbständig handeln. Sie wurden zwar zu unterschiedlichen Zeitpunkten beraten, konnten und sollten aber auch nicht vor allen möglichen „Fehlern“ und Feldproblemen bewahrt werden. Das Lernen über das Erproben (von Methoden), Reflektieren (von Befragungs- und Beobachtungssituationen, der eigenen Beteiligung in Untersuchungssituationen) und Korrigieren (von getroffenen Entscheidungen) lässt sich als ressourcenproduzierender Prozess beschreiben, in dem selbst gesehene „Fehler“ oder „Probleme“ nicht zu Umwegen oder Sackgassen werden, sondern zu weiteren Lernmöglichkeiten. Was sich immer wieder gezeigt hat: Gerade vermeintlich „schiefgelaufene Situationen“ haben sich später als

---

<sup>4</sup> Zu positiven Erfahrungen mit Forschendem Lernen im Kontext von Fachhochschulen vgl. auch Moser 1997 und Schmidt-Grunert 1999.

besonders fruchtbare Momente herausgestellt, die die Forschungsprojekte sprunghaft weitergebracht haben.

Als besonders produktiv für den Lernprozess hat sich die freie Wahl der Forschungsfragestellung (im begrenzenden Rahmen der Einrichtung „Hephata“) durch die einzelnen Forschungsgruppen herausgestellt. Ohne eigentlichen Auftraggeber forschen und das eigene inhaltliche Interesse zum Ausgangspunkt für die empirischen Untersuchungen machen zu können, hat sich als sehr wertvoll für die Etablierung einer selbstbewussten und auch eigensinnigen Forschungshaltung erwiesen. Anders als Schrapper (2004b), der gerade in Auftragsforschung ein wichtiges Potential zentraler Lernerfahrungen für die Studierenden erkennen kann, dadurch nämlich, dass sie gezwungen sind, die Fragestellungen und das Interesse des Auftraggebers mit den Eigenarten des Untersuchungsgegenstandes bzw. der „Zielgruppe“ und dem entsprechenden methodischen Vorgehen in Übereinstimmung zu bringen, sehen wir in der selbst formulierten Fragestellung eine wesentliche Grundlage für die Erfahrung einer eigenständigen und wissenschaftlichen Forschungsposition, die den Studierenden erst den selbstbewussten und distanzierten Blick von außen ermöglicht.

Dieser offene soziale Prozess – so die Erfahrung der Forschungsgruppen – hat außerdem sehr viel mit den Forschern und Forscherinnen selbst und ihrem Handeln zu tun. In dieser Erfahrung angelegt ist die Gewinnung eigentlicher Reflexionskompetenz, die Fähigkeit, die zu untersuchende Situation nicht unabhängig von sich selbst als Forschende zu begreifen, sondern zu hinterfragen, inwiefern und auf welche Weise das forschende Handeln die zu untersuchende Situation verändert. Diese Reflexionskompetenz ist unseres Erachtens eine der grundlegenden Kompetenzen für die spätere berufliche Praxis.

Lernen im Kontext von Lehrforschungsprojekten basiert auf einem Verständnis von Lernprozessen als aktiven Prozess, der gekennzeichnet ist durch Bearbeitungs- und Aneignungsaktivitäten von Studierenden. Die Studierenden nehmen die zunächst angebotenen Inhalte nicht einfach auf, um sie zu speichern und bei Bedarf (in Prüfungssituationen etwa) wiederzugeben, sie stellen dagegen eigenständige Verknüpfungen von Theorie und Praxis her und lernen durch selbständige Forschungstätigkeit, durch die selbstbestimmte und selbstverantwortliche Bestimmung von Lernzielen und Lernwegen. Ein großer Teil des Lernprozesses bezieht sich auf die unmittelbare Erfahrung, inwieweit und inwiefern abstrakte Theorien bzw. abstrakte Methodenliteratur in konkreten Forschungssituationen zur Bearbeitung konkreter Forschungsprobleme nützlich sein kann.

Eine weitere wichtige Erfahrung ist die Möglichkeit des Probehandelns. Welche Untersuchungsmethode und welche Auswertungsverfahren auf die eigenen Fragestellungen angewendet werden können, ist nicht vorgegeben und vorab entschieden, sondern muss in der jeweiligen konkreten Situation von den Studierenden selbst ausprobiert und beantwortet werden. Dadurch wird auch studentische Eigensinnigkeit möglich, die es auf Seiten der Lehrenden auszuhalten bzw. zu stärken gilt.

**These 3. Forschendes Lernen führt zur Aneignung kommunikativer und sozialer Kompetenz sowohl im Untersuchungsfeld (Praxis) als auch innerhalb der Forschungsgruppe**

Auch wenn Forschendes Lernen von Seiten der Hochschule eher noch den Stellenwert des Probierens und Lernens hat, stellt der eigentliche Datenerhebungsprozess von Anfang an eine „Ernstsituation“ dar, d.h. es müssen Termine mit Interviewpartner(inn)en vereinbart werden, Sinn und Zweck des Projektes muss erklärt werden, Wünsche der Interviewpartner(inn)en müssen berücksichtigt werden, die Studierenden müssen spontan mit Situationen umgehen, die sie nicht erwartet haben usw. usf. Im Vorfeld der Untersuchung war mit der Leitungsebene von „Hephata“ zwar die prinzipielle Bereitschaft zur Untersuchung abgesprochen worden, nichtsdestotrotz standen die Studierenden aber vor der Notwendigkeit, die Bereitschaft an der Untersuchung teilzunehmen, mit jeder/jedem einzelnen Mitarbeiter(in) oder Bewohner(in) klären zu müssen.

Der Forschungsprozess erfordert von daher ein großes Maß an situativer sozialer Kompetenz. Gerade auch das erfolgreiche Bewältigen derartiger Situationen, z.B. „der ‚große‘ Geschäftsführer lässt sich tatsächlich von mir ‚kleinen‘ Studierenden interviewen“ oder: „das ist ja alles ganz anders als ich dachte“ sind wichtige Lernerfahrungen, deren Bedeutung für die spätere Praxis nicht unterschätzt werden sollte. Auch kommt es immer wieder zu realen Konfliktsituationen im Untersuchungsfeld, wenn beispielsweise Erwartungen der Untersuchten und das Handeln der Studierenden im Widerspruch stehen. In derartigen Situationen können die Lehrenden zwar – falls notwendig – vermittelnd eingreifen, die Klärung derartiger Situationen muss aber letztlich durch die Studierenden selbst erfolgen. D.h. im Unterschied zum Studium an der Fachhochschule, wo derartige Situationen theoretisch besprochen oder in Rollenspielen nachvollzogen werden, müssen die Studierenden hier reale Situationen der Praxis, die durch ihre eigene Intervention entstanden sind, bewältigen.

Derartige Lernprozesse finden nicht nur im Untersuchungsfeld statt, sondern auch in der Forschungsgruppe selbst. Wie Schrappner (2004b: 170) schreibt, ist „sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit (...) vor allem mehr oder weniger gut koordinierte Gruppenarbeit.“ Forschungsfragen sind zum einen in der Regel viel zu komplex, als dass diese von einzelnen Studierenden umfassend bearbeitet werden könnten. Zum anderen sind, gerade bei qualitativen Verfahren, Interpretationsgruppen, d.h. die bewusste Nutzung verschiedener Deutungen derselben sozialen Situation durch mehrere Personen, konstitutive Be-

standteile von Auswertungsverfahren. Die Studierenden müssen von daher – gerade auch weil sie vor der Notwendigkeit stehen, am Ende einen in der Regel gemeinsam verfassten Forschungsbericht abzugeben – immer wieder Wege finden, mit derartigen Situationen umzugehen.

Dies bedeutet, bei der Planung und Durchführung von Lehrforschungsprojekten der Gruppendynamik besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, diese zu berücksichtigen und im günstigsten Fall konstruktiv zu nutzen. Gerade auch die Konstellation, eine derartige Forschung unter Zeit- und Bewertungsdruck (Benotung) durchführen zu müssen, führt leicht zu einer Verstärkung von individuellem Leistungsdruck sowie von Konkurrenz untereinander. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden kann sich deshalb von Anfang an nicht nur auf die Vermittlung von Methodenkompetenz beschränken, sondern muss auch die Vermittlung von Sozialkompetenz beinhalten. Dieses implizite Potenzial Forschenden Lernens kann, gerade bei der Frage der Gestaltung von Modulen, aufgegriffen und produktiv genutzt werden. Dieses hier beschriebene implizite Lernpotenzial hinsichtlich der Aneignung sozialer und kommunikativer Kompetenz besteht prinzipiell in jeder Form von Lehrforschungsprojekt. Bei dem von uns durchgeführten Projekt gab es jedoch auch zwei Besonderheiten, auf die hingewiesen werden soll.

Der erste Punkt liegt in der Spezifik des Curriculums der Heilpädagogik begründet. Im Unterschied zu einem Studium der Sozialen Arbeit, bei dem z.B. der Erwerb kommunikativer Kompetenz essentieller Bestandteil des Grundstudiums ist, war dies beim Studiengang der Integrativen Heilpädagogik nicht der Fall. Hier soll nicht unterstellt werden, dass Studierende der Sozialen Arbeit nach den entsprechenden Seminaren über derartige Kompetenzen wirklich schon verfügen könnten – sie sind aber prinzipiell bekannt und müssen eher eingeübt als neu vermittelt werden. Für den Studiengang Integrative Heilpädagogik bedeutete dies für uns, dass bei den Studierenden z.B. Kenntnisse einer non-direktiven Gesprächsführung oder der kommunikative Umgang in Konfliktsituationen nicht vorausgesetzt, sondern explizit vermittelt werden müsste. Dies ist in *einem* Seminar – neben der notwendigen Vermittlung der Forschungsmethodik – nicht zu leisten.

Der zweite Punkt liegt in der modularisierten Struktur – oder konkreter: In der Dynamik eines modularisierten Studienganges, der aufgrund seiner Größe keinerlei Wahlmöglichkeiten für die Studierenden eröffnet. Die Auseinandersetzung mit Konflikten in den Forschungsgruppen gehört zum Alltag des Forschungsprozesses und auch der Betreuung derartiger Projekte. In dem von uns durchgeführten Lehrforschungsprojekt waren derartige Konflikte aber sehr viel massiver als wir es aus vorherigen Projekten kannten. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Struktur dieses Studienganges allerdings nicht so erstaunlich. Die Studierenden dieses Studienganges gehen von Anfang an als geschlossene Gruppe durch das Studium. D.h. anders als in Studiengängen in denen die Zusammensetzung in den jeweiligen Seminaren ständig wechselt und sich demzufolge auch kaum ein Gruppenzusammenhang herstellt, ist dies hier deutlich anders. Damit ist impliziert, dass auch gruppendynamische Prozesse sehr viel massiver in Erscheinung treten, als dies in anderen Studiengängen der Fall ist. Im Forschungsmodul wurden die Teilnehmenden geradezu dazu „gezwungen“, miteinander (auch wenn sie sich persönlich nicht besonders „mochten“) - über einen längeren Zeitraum und noch dazu unter „Erfolgsdruck“ (Forschungsbericht) - arbeiten zu müssen. Das Modul war von daher geradezu dafür prädestiniert, zum Kumulationspunkt der in der Zwischenzeit angesammelten latenten Konflikte zu werden. Dies zeigte sich auch in den mit Forschungsgruppen teilweise geführten Konfliktgesprächen, bei denen deutlich wurde, dass die Probleme eher selten in der konkreten Forschungssituation und weitaus häufiger und massiver in „Altlasten“ be-

gründet waren. Verstärkt wurde diese Dynamik möglicherweise noch durch den Zeitpunkt des Forschungsmoduls in der „Halbzeit“ des Studiums, d.h. einem Zeitpunkt, bei dem entsprechend der üblichen Ablaufmodelle von Gruppenprozessen die Konflikte und Störungen auch zu erwarten sind. Diese Probleme konnten soweit gelöst werden, dass Arbeitsfähigkeit hergestellt wurde und alle die Forschung zu Ende bringen und einen Bericht verfassen konnten. Eine weiterführende Konfliktbearbeitung war im Rahmen dieses Moduls nicht möglich.

**These 4. Forschendes Lernen führt praxisnah in wissenschaftliches Denken sowie in die Grenzen von Wissenschaft ein.**

Forschendes Lernen ermöglicht eine induktive Annäherung an abstraktes wissenschaftliches Denken. D.h. Ausgangspunkt und Vorgehensweise ist nicht die Vermittlung von Theorie, die es dann in der (Forschungs-) Praxis anzuwenden gilt, sondern die Entwicklung und Beantwortung einer Forschungsfrage, die sich aus den konkret vorgefundenen Praxisfeldern und -Situationen ergibt. Ein derartiger Ansatz erscheint v. a. für FH-Studierende nahe liegend, da diese ein prinzipielles Interesse an praxisnahen Auseinandersetzungen mitbringen und nach Studienabschluss (in der Regel) auch im Praxisfeld tätig werden möchten. Über dem Versuch, scheinbar „einfache“ Fragen an das Praxisfeld in ein handhabbares Forschungsdesign umzusetzen, wird den Studierenden die Komplexität des Untersuchungsfeldes sowie des wissenschaftlichen Arbeitens bewusst. Dies allerdings nicht in dem demotivierenden Sinne, dass die Forschungsaufgabe kaum zu bewältigen ist, sondern als Gewinnung der Erkenntnisse, dass sich Forschungsfragen am konkreten Gegenstand selbst als sinnvoll und interessant (und auch operationalisierbar) erweisen müssen und dass Forschungsmethoden keine Theorien im Sinne von Rezeptwissen darstellen, die als bloße „Techniken“ in einer x-beliebigen (Forschungs-) Praxis Anwendung finden sollten und könnten. Wissenschaftliche Methoden werden stattdessen als „gestaltbare Praxis“ (Schrapper 2004b, S. 170) wahrgenommen, als eine Praxis, die allerdings selbst wieder ihre spezifischen Begrenzungen besitzt. Das Bewusstsein für die Grenzen empirischer Untersuchungen wie auch des wissenschaftlichen Arbeitens im Allgemeinen kann sich unseres Erachtens vor allem deshalb so deutlich entwickeln, weil die gestaltbare Praxis des Forschens im zukünftigen Berufsfeld platziert ist. Die gewonnenen Erkenntnisse weisen produktiv auf die untersuchte Praxis zurück: Am Ende des Forschungsprozesses stehen nicht nur neue (Untersuchungs-) Fragen an das Praxisfeld, auch die Praxis selbst wird als gestaltbar – also auch als veränderbar – erfahren.

## 2.2 ...aus Sicht der Studierenden<sup>5</sup>

Im Folgenden möchten wir uns als Studierende mit den in Punkt 2.1 aufgestellten Thesen auseinandersetzen und diese in Verbindung mit den von uns gemachten Erfahrungen während des Forschungsprozesses bringen.

### **Zu These 1: Praktikum vs. Forschendes Lernen**

---

<sup>5</sup> Der Abschnitt 2.2. wurde von Nicolai Roth verfasst. In den Beitrag gingen aber auch die Ideen und Anregungen folgender weiterer Studierender des Studienganges Integrative Heilpädagogik, die ebenfalls an der Tagung in Bielefeld teilnahmen, mit ein: Elizabeth Lawonn, Svenja Löffler, Stefanie Nehmet, Karin Mannewitz, Sabine Groh, Stefanie Krach, Sonja Fritsche und Denise Schäfer.



Durch die Tatsache, dass wir Studierende nicht als Praktikant(inn)en, sondern als Forschende in die Einrichtung kamen, ergab sich für uns eine Veränderung der gewohnten Sichtweise. Alle hatten bereits Erfahrungen mit Praktika, erkannten jedoch im Zuge des Moduls, dass eine Perspektive rein forschender Natur, ohne Einbindung in den Arbeitsalltag, umfassendere Einblicke in das Forschungsfeld zulässt. Praktikant(inn)en werden Teil des Systems, in welchem sie ihre Praktika absolvieren. Gesetzt den Fall, dass das Augenmerk auf Machtverhältnisse zwischen Bewohner(inn)en und Betreuer(inn)en einer Wohngruppe gelegt wird, besteht unseres Erachtens hier die Gefahr einer Verzerrung der Sichtweise, da Praktikant(inn)en in ihrer Funktion einem Mitarbeiter ähnlich sind.

Geht es darum Erfahrungen für den späteren Berufsalltag zu machen, erscheinen Praktika aus Sicht der Studierenden als sinnvoll. Für die Erforschung eines Praxisfeldes und der dafür erforderlichen Unabhängigkeit, aus welcher sich eine unbefangene Sichtweise ergibt, erscheinen uns Lehrforschungsprojekte dienlicher.

### **Zu These 2: Förderung der Eigenständigkeit und wirkliche Lernprozesse**

Der direkte Bezug zwischen dem Vermittelten und der praktischen Anwendung desselben in den Forschungsarbeiten wirkte sich durchaus positiv auf die Verarbeitung des Lehrstoffs aus. Die Überprüfung, inwiefern welche Methoden für die Forschungsinteressen der jeweiligen Gruppen geeignet waren, welche Interviewformen und welches Sampling zweckmäßig erschienen, führte bereits im Vorfeld des eigentlichen Forschungsprozesses zu eingehenden Auseinandersetzungen mit diesen Themen. Nach kurzer Zeit traten die ersten Probleme auf. Ungenaue oder zu komplexe Fragestellungen, die im vorgegebenen zeitlichen Rahmen niemals zu beantworten gewesen wären, oder eine nicht sachdienliche Wahl des Samplings sind nur zwei von vielen Beispielen. Über diese Irrungen und Wirrungen, die im Laufe des Forschungsprozesses auftraten, und der Überwindung dieser Probleme, erschloss sich den Studierenden die „graue“ Theorie im direkten Praxisbezug. Die Motivation, eine wissenschaftliche Arbeit anzufertigen, die durch das persönliche Interesse der Studierenden an den Ergebnissen ihrer Forschungen bestärkt wurde, erfüllte den abstrakten Lehrstoff mit subjektivem Sinn.

### **Zu These 3: Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen**

Der kommunikative und soziale Aspekt stellt, aus Sicht der Studierenden, einen wesentlichen Bestandteil des Forschungsprozesses dar. Innerhalb der Gruppen mussten Absprachen bezüglich Forschungsdesign, Aufgabenteilung, Problembehandlung und weiterer Vorgehensweise getroffen werden, um nur einige Aspekte zu nennen. Die Qualität der Kommunikation war jedoch von Team zu Team unterschiedlich. Das Spektrum reicht von Gruppen mit sehr guter Abstimmung bis hin zu solchen, bei denen im Laufe der Forschung ernsthafte Konflikte entstanden. Die Studierenden schlagen deshalb vor, dass die Möglichkeit zur Supervision angeboten wird.

Die Kommunikation im Untersuchungsfeld gestaltete sich relativ gut. Zum einen, weil die gesamte Einrichtung zur Beforschung offen stand, zum anderen, weil die Studierenden durch absolvierte Praktika bereits einige Erfahrungen bezüglich Terminvereinbarungen und Rückmeldung von Ergebnissen hatten. Insofern war für uns keine große Veränderung zu erfahren.

#### **Zu These 4: Wissenschaftliches Denken im Praxisbezug und das Erkennen der Grenzen von Wissenschaft**

Im Verlauf des Forschungsmoduls mussten viele Forschungsgruppen feststellen, dass ihre ursprünglichen Fragestellungen nicht zu beantworten waren. Sie waren zu allgemein, zu ungenau oder die beabsichtigten Erhebungen und deren Auswertung hätte den zeitlichen Rahmen von einem Semester gesprengt. Fragen mussten modifiziert und das Forschungsfeld eingegrenzt werden, um den Problemen, die erst im Laufe der Zeit erkennbar wurden, Herr zu werden. Die Bearbeitung und Überwindung dieser Probleme sind Erfahrungen, die nicht vermittelt werden können und die man selbst machen muss.

## **Resümee**

Wir möchten nicht verschweigen, dass der zeitliche Aufwand für die Anfertigung der Forschungsberichte, vergleicht man ihn mit vorhergehenden Arbeiten, sehr hoch war. Die Gründe hierfür liegen vor allem bei dem recht engen zeitlichen Rahmen von einem Semester, der zur Verfügung stand. Zwar wurde ein großer Teil der Sommersemesterferien auf die Fertigstellung der Berichte verwandt, nun jedoch, nachdem einige Zeit vergangen ist, stellt sich der Lernprozess, der im Laufe des Forschungsmoduls stattfand, als ein fruchtbarer dar.

Auch wenn wir davon ausgehen, dass die Ergebnisse und die Form der Arbeiten noch nicht perfekt sind, so fühlen wir uns doch für kommende Forschungen gut vorbereitet, da wichtige Erfahrungen gemacht wurden. Ohne den Bezug zur wissenschaftlichen Praxis wäre der Lehrstoff wahrscheinlich nur für eine Prüfung „gepaukt“ worden, hätte aber keinen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.

Auf jeden Fall sollten zukünftige Lehrforschungen auf einen größeren Zeitraum als auf ein einziges Semester angelegt werden, um Zeitdruck und den damit verbundenen Stress zu mindern. Ebenfalls sollte für die Studierenden die Möglichkeit bestehen, Supervision oder ähnliche Mittel zu Konfliktbearbeitung in Anspruch zu nehmen, da die Absprache zwischen den Mitgliedern der Forschergruppen zwar kommunikative Kompetenz fördert, allerdings nicht immer zu einem Konsens führt. Von den Studierenden sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppenbildung nicht aufgrund von Sympathien für Gruppenmitglieder, sondern alleine aufgrund des Interesses am Forschungsgegenstand und der damit zusammenhängenden Motivation stattfindet.

### **3. Schlussfolgerungen für die curriculare Verortung von Lehrforschungsprojekten**

Vor dem Hintergrund der insgesamt bundesweit sowohl an Universitäten als auch Fachhochschulen gemachten Erfahrungen sowie unserer Erfahrungen speziell in einem modularisierten Studiengang an der Fachhochschule,<sup>6</sup> möchten wir abschließend einige curriculare Konsequenzen und Notwendigkeiten aufzeigen.

---

<sup>6</sup> In den Bericht sind allerdings auch Erfahrungen aus einem Lehrforschungsprojekt in einem modularisierten BA-Studiengang der Erziehungswissenschaft an der Universität Greifswald im WS 2001/02 mit eingegangen.

### **3.1 Forschendes Lernen braucht passende Rahmenbedingungen**

Forschendes Lernen ist nicht unter allen Umständen praktikabel. Auch bei aller (didaktischen und organisatorischen) Phantasie der Lehrenden gibt es strukturelle Grenzen, die eine Durchführung von Lehrforschungsprojekten verunmöglichen oder zumindest die bisher beschriebenen positiven Lerneffekte stark reduzieren. Gerade weil es in modularisierten Studiengängen sehr viel weniger möglich ist, bestehende „Grauzonen“ phantasiervoll „umzufunktionieren“ und zu nutzen, ist es notwendig, bei der Planung modularisierter Studiengänge den Bereich Forschung konzeptionell und curricular zu verankern. Dafür sind z.B. folgende Aspekte von Bedeutung:

#### **Forschung braucht Zeit**

Wie Erfahrungen zeigen, handelt es sich bei Forschendem Lernen um einen Prozess, der Zeit benötigt. Zeit ist zum einen notwendig, um sich in Forschungsmethoden einzuarbeiten, wozu nicht nur das kognitive Verstehen, sondern genauso die forschungspraktische Einübung und Umsetzung gehört. Ebenso nimmt der Zugang zum Untersuchungsfeld genauso wie die Durchführung der Erhebung erfahrungsgemäß einen längeren Zeitraum in Anspruch und ist oft genug von Unwägbarkeiten gekennzeichnet, die mitunter ein völliges Umstellen des Untersuchungssettings erfordern: Interviewpartner(innen) lehnen ein Interview ab, sind gerade im Urlaub oder krank, oder die Klärung entstehender Konflikte nimmt einen längeren Zeitraum in Anspruch. Forschendes Lernen beinhaltet gerade auch das eigenständige Erarbeiten und Erproben von Forschungsmethoden. Von daher kann es auch notwendig und sinnvoll sein, die Studierenden zunächst mit einem noch nicht perfekten Erhebungsinstrument „ins Feld“ gehen zu lassen, um dieses dann aufgrund der gemachten Erfahrungen weiter zu modifizieren.

Wie bisherige Erfahrungen in Lehrforschungsprojekten immer wieder gezeigt haben, ist ein Semester für die Durchführung von Lehrforschungsprojekten ausgesprochen kurz bemessen. Die Kürze der Zeit wird auch durch Zeitquantität nicht aufgewogen. Idealerweise sind derartige Lehrforschungsprojekte auf drei Semester<sup>7</sup> - oder wenigstens auf zwei Semester - angelegt. Jede Verlängerung ggf. über eine Kombination mit der BA-Arbeit stellt einen Gewinn dar und erhöht auch die wissenschaftliche Qualität bis hin zu einem höherem Maß theoretischer Einbindung der Forschungsergebnisse und Publikationsmöglichkeiten aus derartigen Projekten.

#### **Forschendes Lernen braucht Flexibilität**

Für Lehrforschungsprojekte ist nicht nur die Zeitdauer, sondern auch die Flexibilität in der Zeitznutzung von Bedeutung. Modularisierte Studiengänge bieten hier – durch das Verlassen der klassischen SWS-Struktur – einen Zugewinn an Flexibilität. So erwies sich der Wechsel zwischen größeren Input-Lehrveranstaltungen und individueller Gruppenbetreuung der Forschungsgruppen als Vorteil. Die Betreuungszeiten konnten individuell auf den Prozess der jeweiligen Gruppe zugeschnitten werden. Zahlreiche eher kurze Termine, die möglichst individuell an den aktuellen Forschungsprozess angepasst werden können, sind für diese Art der Lehre hilfreicher als wenige komprimierte Termine, die kaum den aktuell entstehenden Fragen der Studierenden gerecht werden können. Online-Beratung kann ergänzend v.a. hinsichtlich der Klärung technischer und organisatorischer Fragen genutzt werden, ersetzt aber keinesfalls

persönliche Gespräche, die sowohl für inhaltliche und methodische als auch gruppendynamische Klärungen unumgänglich sind.

### **Forschendes Lernen braucht adäquate Leistungsnachweise**

Die prinzipiell mit Modularisierung verbundene Notwendigkeit der Abprüfbarkeit am Ende eines Moduls, stellt für Forschendes Lernen kein Problem dar. Im Gegenteil: Es ist durchaus sinnvoll, die Studierenden vor die Notwendigkeit einer Abschlussleistung zu stellen. Auf diese Weise können Situationen, die möglicherweise angstbesetzt sind (erste Kontaktaufnahme), die psychisch anstrengend sind (Aushandlung von Konfliktsituationen) oder die kognitive und abstrakte Lernprozesse erfordern (Auswertung von Material, Darstellung der Ergebnisse), nicht einfach vermieden werden. Wenn die Studierenden gar nicht ins Feld gehen und die dort entstehenden Probleme und Fragen nicht lösen müssen, können natürlich auch die beschriebenen Lernprozesse nicht stattfinden.

Der ideale Leistungsnachweis für Forschendes Lernen ist der Forschungsbericht. Ob dieser als Gruppen- oder Einzelleistung abgegeben werden kann, liegt in der Entscheidung der Lehrenden, da beide Vor- und Nachteile haben. Klausuren als Leistungsnachweis für Lehrforschungsprojekte sind wenig geeignet, da diese v. a. auf abprüfbares (kognitives) Wissen fokussieren und damit die Qualität der für Forschungsprojekte zentralen *Lernprozesse* nicht erfassen können. Forschungsberichte können dagegen den individuell stattgefundenen Lernprozess adäquat widerspiegeln und sind außerdem thematisch spezifisch. Im Unterschied zu Auftragsforschung oder zu einer Abschlussarbeit (Diplom, BA, MA) ist bei einem Lehrforschungsprojekt weniger das konkrete *Ergebnis* der Untersuchung von Interesse als vielmehr die damit verbundenen Lernprozesse und v.a. die *Explication* der Lernprozesse durch die Studierenden.

## 3.2 Forschendes Lernen erfordert ein hohes Maß an Lernbereitschaft sowohl von den Studierenden als auch den Lehrenden

Forschendem Lernen kommt insbesondere dann eine außergewöhnliche didaktische Qualität zu, wenn Forschung selbst nicht als Übernahme starrer und einengender Regelwerke begriffen wird, sondern als ein sozialer Prozess, in dem Methoden Regeln der Klugheit (und nicht der Borniertheit) darstellen und Forschung selbst eine reflexive Haltung beschreibt, die Steinert (o. J., S. 67) folgendermaßen umrissen hat: „Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen“.

Auch die von üblichen Seminaren und Vorlesungen abweichende prozessorientierte Lehr-Lern-Struktur muss – sowohl von Studierenden als auch Lehrenden – erlernt und probiert werden. Die mit Lehrforschung angestrebte „studentische Eigensinnigkeit“ gilt es auch auf Seiten der Lehrenden zu befördern und letztlich auch „auszuhalten“. Gerade der Prozess, die die Studierenden eigentlich interessierende Forschungsfrage herauszuarbeiten, kann einen Großteil der Betreuung derartiger Projekte in Anspruch nehmen. Riemann (1999) schreibt in diesem Zusammenhang, dass

„es lohnend sein kann, Bedingungen dafür zu schaffen, daß Studierende wichtige Fragestellungen und Erfahrungsressourcen aus der Zeit vor Aufnahme ihres Studiums entdecken und artiku-

---

<sup>7</sup> In dieser Idealkonzeption wird ein Semester für Erhebung, eines für Auswertung und eines für Darstellung und theoretische Kontextualisierung bzw. auch eine Abschlussarbeit vorgesehen.

lieren können, die im normalen Studienbetrieb häufig verschüttet oder in einer Weise transformiert werden, daß ihr lebensweltliche Entstehungszusammenhang nicht mehr erkennbar ist.“

Unsere Offenheit hinsichtlich des zu wählenden Themas hatte als Ziel, genau dafür einen Raum zu eröffnen, dessen Füllung allerdings Zeit und Geduld erfordert und auch für die Studierenden nicht einfach ist.

Zum anderen gibt es keine Forschungsfrage, für die es nur ein einziges „richtiges“ Forschungssetting gäbe. Forschung ist immer auch ein Prozess des Tastens, Probierens, Umdenkens, eigenen Meinungen Infragestellens. In diesem Sinne bleiben Lehrende – auch wenn sie den Studierenden Wissen über Forschungsmethoden und vielfältige Forschungserfahrungen voraushaben – immer auch Lernende. Jedes Setting muss für die jeweilige Praxis neu hergestellt und ausgehandelt werden. Von daher sollten auch alle Ideen der Studierenden – auch wenn sie den Lehrenden eher irreführend erscheinen – zunächst erst einmal zugelassen und zumindest gedanklich durchgespielt werden.

Genauso ist es unmöglich, Lehrforschungsprojekte im vorab zu planen, da der erforderliche methodische Input letztlich abhängig von den Fragen der Studierenden ist. D.h. es kann nicht im vorab ein Seminarplan erstellt werden, sondern Forschendes Lernen erfordert prozessorientiertes Arbeiten. Es gibt zwar ein gewisses Grundwissen, das in jedem Fall vermittelt werden muss: z.B. Was ist ein Sampling? Welche Methoden und Ansätze gibt es überhaupt? Jenseits dessen folgt die Betreuung aber entlang der von den Studierenden selbstständig eingeschlagenen weiteren Wegen. Die Betreuung derartiger Lehrforschungsprojekte beinhaltet auch den Abschied von den „Lieblingsmethoden“ der Lehrenden, falls die Studierenden für die Beantwortung ihrer Fragestellung andere Wege (als eigentlich gedacht) beschreiten.

Auszuhalten gilt es auf Seiten der Lehrenden auch gewisse „Irrungen und Wirrungen“ bei den Studierenden. Wenn Studierende – trotz aller Argumentationen von Seiten der Lehrenden – der Meinung sind, die sie interessierende Frage z.B. mit Hilfe von Interviews erfassen zu können, sollten sie dieses letztlich auch probieren dürfen. Dass die Lehrenden mit ihren Argumenten doch nicht so Unrecht hatten, *könnte* ein Lerneffekt sein. Genauso möglich ist aber auch, dass sich dieser Weg doch auch als praktikabel erweist. Nicht selten ist allerdings auch das Phänomen, dass den Studierenden erst in diesem Prozess klar wird, dass die sie interessierende Fragestellung doch anders gelagert ist, als sie ursprünglich verbalisieren konnten, und die gewählte Erhebungsform sehr gut der neuen Fragestellung entspricht. Grenzen von Seiten der Lehrenden sollten in diesem „Erprobungsprozess“ lediglich dann gesetzt werden, wenn der von den Studierenden gewählte Weg bereits eine schlechtere Benotung des Forschungsberichtes implizieren würde oder falls ein Schaden für die Untersuchten entstehen könnte. Die untersuchten Personen sollten selbstverständlich immer weitestgehend geschützt werden und nicht zu „Versuchspersonen“ für studentische Lernprozesse werden.

Forschendes Lernen erfordert aber auch Lernprozesse von Seiten der Studierenden. Diese hatten in der Regel in ihrer bisherigen Bildungssozialisation relativ wenig Gelegenheit zu derart selbst organisiertem Lernen. So gab es beispielsweise gewisse Anlaufprobleme in der Inanspruchnahme von Einzelberatungsterminen – wahrscheinlich nicht zuletzt wegen der relativ ungewohnten Form der Beratungsgespräche. Auch erfordert es eine gewisse Vorbereitung von Seiten der Studierenden diese Termine effektiv nutzen zu können, da es nicht die Lehrenden sind, die die Inhalte vorgeben, sondern diese auf die Fragen und Ideen der Studierenden warten. Genauso wird die klassische Lehrer-Schüler-Position ein Stück weit dadurch aufgeweicht, dass die Lehrenden - genauso wie die Studierenden – zunächst Suchende sind.

### 3.3 Spezifische Chancen und Probleme modularisierter Lehrforschungsprojekte

Auf das Hauptproblem von Modularisierung hinsichtlich Forschenden Lernens wurde bereits hingewiesen: Da mit der Modularisierung die bisherigen „curricularen Grauzonen“ verschwinden, in denen Lehrforschung bisher oft durchgeführt wurde<sup>8</sup>, besteht die absolute Notwendigkeit, derartige Module von vornherein curricular zu verorten. Dies zumindest dann, wenn ein prinzipielles Interesse daran besteht, derartige Ansätze für die Ausbildung zu nutzen.

Wie in dem von uns durchgeführten Projekt deutlich wurde, ergeben sich durch Modularisierung auch sehr spezifische Probleme. So ist die beschriebene starke Gruppendynamik u.E. durchaus Ausdruck dieser spezifischen Lernform. Allerdings muss dies nicht spezifisch für modularisierte Studiengänge sein, sondern wird eher dadurch virulent, dass bei zu kleinen Studiengängen keine Wahlmöglichkeiten mehr möglich sind und sich von daher wirklich „verschulte“ Klassensituationen ergeben. Auch dies kann aber – je nach Ziel – verschieden genutzt werden. Um dies nur am Beispiel des Umgangs mit Konflikten exemplarisch aufzuzeigen:

**Variante 1:** Ziel des Moduls soll die Vermittlung von Forschungsmethodik bleiben und die gruppendynamischen Prozesse sind eher störend.

In diesem Fall wäre es sinnvoll, über eine Kombination des kleinen Studienganges mit anderen Studiengängen nachzudenken. Gerade Forschungsmethodik ist ein Gegenstand, der fachdisziplinübergreifend zunächst erst einmal die Vermittlung eines ähnlichen Handwerkszeuges beinhaltet. Ein narratives Interview folgt z.B. prinzipiell immer denselben Regeln, unabhängig davon, ob dieses nun in der Integrativen Heilpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Pflegewissenschaft oder jeder beliebig anderen Disziplin geführt wird. Durch die Kombination mit anderen Studiengängen, d.h. eine „Neumischung“ der Gruppen würden die gruppendynamischen Prozesse der „Klasse“ reduziert und die Gefahr der Reaktivierung alter Konflikte wäre im Forschungsmodul geringer. Wenn trotzdem Konflikte auftreten – wie dies bei der Arbeit mit und in Forschungsgruppen nicht selten ist – würden diese von den Betreuenden nur so weit bearbeitet werden, bis wieder Arbeitsfähigkeit der Gruppe und der Einzelnen hergestellt ist.

**Variante 2:** Ziel des Moduls ist es, dieses neben der Vermittlung von Forschungsmethodik auch zur Vermittlung sozialer und kommunikativer Kompetenz zu nutzen. Konflikte sind von daher nicht „störend“, sondern Ausgangspunkt für weiterführende Lernprozesse.

In diesem Fall wäre die „Klassenstruktur“ des kleinen Studienganges von vornherein ein Vorteil, da das Auftreten von Konflikten recht wahrscheinlich ist und über die lange gemeinsame Studienzeit auch

---

<sup>8</sup> Aufgrund eines allgemeinen Mangels an curricularer Verortung von Lehrforschungsprojekten haben an derartigen Ansätzen interessierte Kolleg(inn)en (und auch wir selbst) ein reichhaltiges Verhaltens- und Argumentationsspektrum entwickelt, wie diese Ansätze in anderen Seminare umgesetzt werden können:

ein relativ großes Vertrauensverhältnis aufgebaut wird. Die im Forschungsprozess auftretenden Konflikte würden dann dazu benutzt, die Gruppe und die Einzelnen selbst zum Thema zu machen. Um dies zu ermöglichen, wäre es sinnvoll, das Forschungsmodul entweder mit anderen Modulen zu kombinieren, oder aber in das Forschungsmodul selbst – neben Forschungsmethodik – weitere Seminare zu integrieren. Möglich wäre z.B. eine Kombination mit Seminaren zu Gesprächsführung, Konfliktbearbeitung, Teamentwicklung oder auch begleitende Supervision. Derartige Konflikte würden dann nicht (nur) auf der Basis der kognitiven Wissensvermittlung aus Lehrbüchern oder durch künstlich in Rollenspielen simulierten Konfliktsituationen, sondern anhand der real im Forschungsprozess auftretenden Konfliktsituationen bearbeitet. Wenn die Integration dieser verschiedenen Seminare in einem einzigen Modul erfolgte, wäre dies auch ein Beispiel für fachdisziplinenübergreifendes Arbeiten, wie dies insgesamt für Modularisierungsprozesse angedacht wird.

Beide Varianten hätten ihre spezifischen Vor- und Nachteile – in jedem Fall wird deutlich, dass der Prozess der Modularisierung von Anfang auch mit hochschuldidaktischen Überlegungen kombiniert werden sollte. Im Prozess der Planung modularisierter Studiengänge sollte von daher nicht nur über die für die spätere berufliche Praxis erforderlichen Inhalte (Output-Orientierung) nachgedacht werden, sondern hochschuldidaktische Überlegungen sollten von Anfang an konstitutiver Teil der Überlegungen sein. Der zu vermittelnde Inhalt ist letztlich immer davon abhängig, *wie* dieser am besten vermittelt werden kann. Die Diskussion um die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wird bisher allerdings „überwiegend im Rahmen struktureller und formaler Vorgaben und mit einer Vielfalt bisher nicht verwendeter Begriffe, die eher verwirren, als zur Klärung beitragen“ (Schwenk-Schellschmidt/ Kammasch 2004: 21) geführt. Eine stärker hochschuldidaktische Orientierung ist sicherlich – nicht nur im Hinblick auf Forschendes Lernen – wünschenswert.<sup>9</sup>

Insgesamt bietet die mit der Modularisierung verbundene Orientierung an „workloads“, d.h. die Lösung von „Präsenzzeiten“ und die Orientierung auf selbstständigeres Lernen der Studierenden, optimale Voraussetzungen für Forschendes Lernen. Im Prozess der Modularisierung sollte allerdings den Spezifiken Forschenden Lernens Rechnung getragen werden: z.B. sollte ein Modul grundsätzlich über zwei Semester gehen und als Prüfungsleistung ein Forschungsbericht (und keine Klausur) erbracht werden. Auch sollte eine prozessbezogene, flexible Zeiteinteilung möglich sein.

Gerade Forschendes Lernen bietet eine Chance, dem bewährten Profil der heutigen Fachhochschulen weiterhin gerecht zu werden, da die mit einem BA-Studiengang verbundene Notwendigkeit der Reduzierung von Praxiszeiten durch eine neue Integration derartiger Praktika nicht nur kompensiert, sondern auch auf einer neuen reflexiven Ebene umgesetzt werden kann:

„Professionelle Kompetenz umfasst eben auch analytische Fähigkeiten in der Ermittlung und Deutung von Daten sowie Kompetenzen der Zusammenarbeit in projektformig organisierten Prozessen, welche bereits im Studium in Forschungsseminaren entwickelt und trainiert werden können.“

(Hoffmann 2004, S. 5)

---

z.B. Diplomand(inn)enkolloquien werden in Forschungswerkstätten, Projektseminare oder Theorie-Praxis-Seminare werden zu Forschungsseminaren umfunktioniert usw.



Eine stärkere curriculare Verortung von Forschendem Lernen stellt dabei nicht nur eine „Notlösung“ dar, um reduzierten Praxiszeiten zu begegnen, sondern wird auch den sich verändernden Praxisfeldern in Richtung einer zunehmenden Verwissenschaftlichung gerecht, genauso wie das Einüben einer „forschenden Haltung“ eine wesentliche professionelle Kompetenz darstellt. Eine „forschende Haltung“ ermöglicht es, flexibel und offen mit sich verändernden Arbeitsbedingungen in sich immer schneller verändernden Gesellschaften umzugehen, so wie sie auch die Fähigkeit erzeugt, die Routinen des Alltagshandelns als sozial (d.h. auch durch das eigene Handeln) konstruierte und damit potenziell veränderbare wahrzunehmen. Wir hoffen in unserem Beitrag deutlich gemacht zu haben, welche Chancen die Integration von Forschendem Lernen in die Lehre von FH-Studiengängen bieten kann – Chancen, die nicht ohne zwingenden Grund verschenkt werden sollten.

---

<sup>9</sup> Eine der wenigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Umsetzung modularisierter Studiengänge stellt das Angebot von Prof. Dr. Johannes Wildt dar (Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund).

## Bibliografie

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In K. Amann & S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7 – 52). Frankfurt am Main.
- Hoffmann, N. (2004). Vorwort. In C. Schrappner (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven* (S. 5). Weinheim/ München.
- Miethe, I. (2003). Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4 (2), 223-239
- Moser, H. (1997). *Methoden und Instrumente der Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen*. Verfügbar unter [www.schulnetz.ch/unterrichten/fachbereiche/medienseminar/Fachhochschule.htm](http://www.schulnetz.ch/unterrichten/fachbereiche/medienseminar/Fachhochschule.htm) [letzter Zugriff am 21.01.05]
- Riemann, G. (1999). Ein Blick von innen - ein Blick von außen - Notizen zum Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In R. Kirsch & F. Tennstedt (Hrsg.), *Engagement und Einmischung. Festschrift für Ingeborg Pressel zum Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel* (S. 71-85). Kassel.
- Riemann, G. (2004). Die Befremdung der eigenen Praxis. In A. Hanses (Hrsg.), *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit* (S. 190-208). Baltmannsweiler.
- Schmidt-Grunert, M. (1999). Ausblick: Forschendes Lernen im Studium. In M. Schmidt-Grunert (Hrsg.), *Sozialarbeitsforschung konkret: Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode* (S.61-64). Freiburg im Breisgau.
- Schrappner, C. (2004a). (Hg.). *Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven*. Weinheim/ München.
- Schrappner, C. (2004b). „Wenn die Praxis zur Theorie wird...“ Lehrforschungsprojekte an der Universität. In C. Schrappner, (Hg.), *Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven..* (S.165-171). Weinheim/ München.
- Schwenk-Schellschmidt, A. & Kammasch, G. (2004). Brauchen Bachelor und Master eine neue Didaktik? Fragen über Fragen beim Umstellungsprozess in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In *Die neue Hochschule* 45 (6), 21-24
- Steinert, H. (o.J.). Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen. In H. Steinert (Hg.), *Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs. Studententexte zur Sozialwissenschaft* 14, 67-79. Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe – Universität Frankfurt am Main.