

2. JAHRGANG, NOVEMBER 2020



2X JÄHRLICH IN OPEN ACCESS

# ZEITARBEIT

Aus- und Weiterbildungszeitschrift für die Geschichtswissenschaften



2/2020

SPIEGEL: Herr Professor, vor zwei Wochen schien die Welt noch in Ordnung ...  
ADORNO: Mir nicht.

## WIE LERNEN SPAß MACHEN KANN UND WARUM ICH SO HÄUFIG ÜBER EVALUATION SPRECHE

# AUS DEM LEBEN EINER BILDUNGSFORSCHERIN

**G**uten Tag, ich freue mich, Sie auf einen Rundgang durch einige Themenfelder der Bildungsforschung mitnehmen zu dürfen. Wie im Titel bereits beschrieben, geht es hier um Einblicke in das berufliche Leben *einer* Bildungsforscherin – meines. Neben einigen definitorischen und allgemeingültigen Elementen werde ich mich daher auf einige der von mir lieb gewonnenen Themenfelder konzentrieren und persönliche Erfahrungen und Sichtweisen miteinfließen lassen.

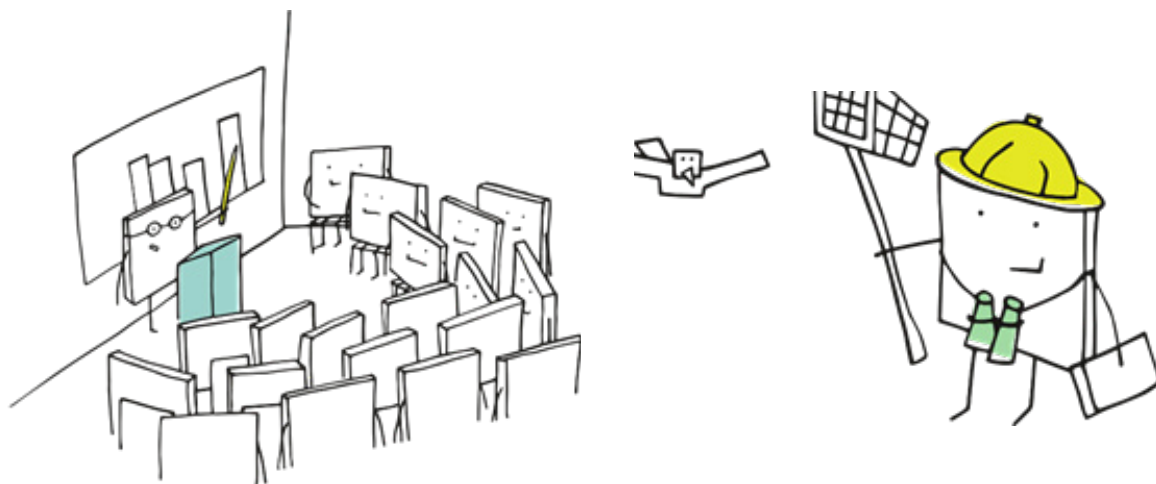
**OKAY, DANKE FÜR DEN HINWEIS. BEVOR SIE LOSLEGEN: WAS IST EIGENTLICH „BILDUNGSFORSCHUNG“?** Hinter dem Begriff der Bildungsforschung versammeln sich eine Vielzahl an Themen und Fragestellungen.

Gegenstand der Bildungsforschung ist maßgeblich die Analyse von Lehr- und Lernprozessen in institutionalisierten Kontexten aber auch in freien und offenen Bildungsbereichen (Tippelt & Schmidt, 2009). Es geht darum, unter welchen Bedingungen und auf welche Art und Weise Menschen formell, aber auch informell lernen.

### **LERNEN. DAS KLINGT ANSTRENGEND...**

Ja, leider kommt vielen von uns beim Wort *Lernen* zunächst nur das nervenaufreibende *Büffeln* vor irgendwelchen Prüfungen in den Sinn. Jedoch finden Lernprozesse ständig statt – in den meisten Fällen sogar ohne, dass sie uns bewusst sind oder uns sonderlich schwerfallen: Wir lernen, wenn wir bei Word eine

Formelles und institutionalisiertes sowie informelles und freies Lernen („pixel cells lecture-hall“ und „pixel cells pixel learn safari“ von Gerd Altmann, lizenziert durch Pixabay, CC0).



Nachhaltiges und vernetztes Lernen („pixel cells pixel network“ von Gerd Altmann, lizenziert durch Pixabay, CC0).

neue Formatierungsmöglichkeit entdecken; wir lernen, wenn wir beim Wikingerschach versuchen, die Klötzchen auf der gegnerischen Seite umzuwerfen und wir lernen auch, wenn wir das neueste maiLab YouTube-Video von Mai Thi Nguyen-Kim anschauen – um nur drei Beispiele zu nennen. Ich denke mein Punkt wird klar: Lernen findet statt, wenn wir *erfahren* und ist damit unser stetiger Weggefährte. Die Beschäftigung mit dem *Wie* und *Wann* wir (gut) lernen und – aus einer institutionellen Perspektive heraus gesprochen – mit der Frage, wie Lernprozesse möglichst förderlich angeregt und begleitet werden können, ist demnach überaus relevant und interessant.

**IN DER TAT. UND WAS MACHEN SIE JETZT GENAU?** Seit Beginn meiner ersten wissenschaftliche Tätigkeit vor etwa vier Jahren im HAREBE/RE<sup>2</sup>-Projekt an der Universität Mannheim beschäftige ich mich v.a. mit Fragen rund um die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Bereich der Hochschullehre. Insbesondere möchte ich besser verstehen, wie hochschulische Lerngelegenheiten (z.B. Vorlesungen oder Seminare) gestaltet sein müssen, damit Studierende die akademischen Lerninhalte möglichst vernetzt und nachhaltig lernen können.

**WAS VERSTEHEN SIE UNTER VERNETZT UND NACHHALTIG?** Ich möchte jetzt nicht zu weit ausholen, aber wenn Sie mir ein paar Worte zu gedächtnispsychologischen Prozessen allgemein erlauben?

**JA, BITTE.** Wenn wir von aktuellen gedächtnispsychologischen Ansätzen des Lernens ausgehen, dann besteht guter Grund zur Annahme, dass Menschen in Netzwerken und mithilfe von Kategorien lernen. Das Gedächtnis ist gewissermaßen ein großes Netzwerk und jeder Knotenpunkt in diesem Netzwerk stellt eine Kategorie dar. Nehmen wir als Beispiel



die Kategorie *Haustiere*. Von dieser Kategorie können dann verschiedene Unterkategorien, zum Beispiel *Hund*, *Katze*, *Meerschweinchen* sowie Verbindungen zu ähnlichen Kategorien abgehen, zum Beispiel zur Kategorie *Nutztiere*. Wenn jetzt neues Wissen erlernt oder gelehrt werden soll, dann ist es von großem Vorteil, wenn man an diese bestehenden Kategorien anknüpft. In der Didaktik sprechen wir dann meistens davon, *Vorwissen zu aktivieren*. Wir versuchen also, neue Inhalte an bestehendes Wissen der Lernenden anzudocken und so das Netzwerk zu erweitern. Sie kennen vielleicht diesen Moment, wenn Sie das Gefühl haben, dass es im Kopf *klick* macht und zwei zuvor noch gänzlich unverbundene Kategorien sich gefunden haben und miteinander verknöten konnten. Wenn das passiert, dann ist ein erster wichtiger Lernschritt bereits passiert.

**BLEIBT ABER NOCH DIE FRAGE DER NACHHALTIGKEIT...** Genau. Denn nur, weil eine neue Kategorie entstanden ist oder eine Verbindung zwischen Kategorien aufgebaut wurde, ist diese noch nicht unbedingt besonders fest. Meistens werden Verbindungen zu neuen Kategorien oder zwischen verschiedenen Kategorien fester, je häufiger man diese nutzt und je mehr sie mit verschiedenen anderen Kategorien vernetzt sind. Durch



Wiederholung, abwechslungsreiches Üben und Transferaufgaben können Verbindungen gestärkt und die Kategoriennetzwerke ausgebaut werden. Genauso können bestimmte Kategorien oder Verbindungen aber auch *verkümmern*, wenn sie nicht mehr genutzt werden.

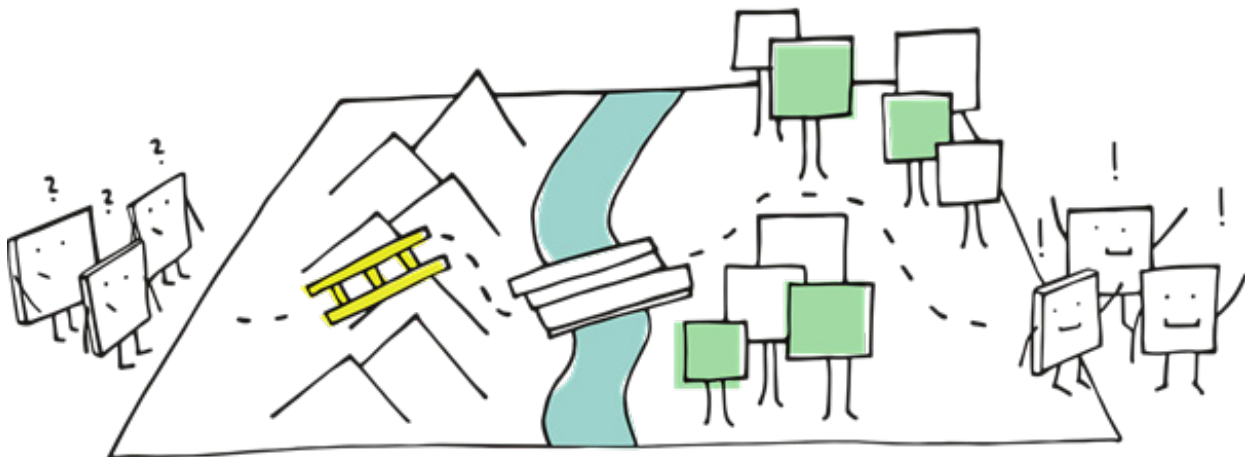
**WIE KÖNNEN DENN LEHRVERANSTALTUNGEN AUSSEHEN, DIE VERNETZTES UND NACHHALTIGES LERNEN ERMÖGLICHEN?** Ein Überbegriff, der meines Erachtens eine Reihe von hochschuldidaktischen Lehrformaten umfasst, die versuchen, vernetztes und nachhaltiges Lernen zu fördern, ist das *situierte Lernen* (Gruber et al., 2000). Nach meinem Verständnis fallen zum Beispiel Lehr-Lernformate wie Problemorientiertes Lernen, Forschendes Lernen und Service-Learning darunter. Denn was alle diese Formate miteinander verbindet, ist die kontextuelle Einbindung und der Bezug zu relevanten sowie personenbezogenen, lebensnahen oder praxisorientierten Fragestellungen und Inhalten. Das kann dann etwa so aussehen, dass in einer Lehrveranstaltung von den Lernenden eigens entwickelte Fragestellungen oder auch aktuelle, gesellschaftspolitische Herausforderungen gemeinsam bearbeitet werden. Es können aber auch Kooperationen mit inhaltlich passenden Partnerinstitutionen eingegangen werden, um gemeinsam in einen Austausch und Lernprozess zu gehen.

**DAS KLINGT SPANNEND, ABER KÖNNEN SIE DA NOCH KONKRETER WERDEN?** Natürlich. Da bieten sich als Beispiele sehr gut die Lehrformate aus dem HAREBE/RE<sup>2</sup>-Projekt an, in dem ich mitgearbeitet habe.

Im Masterstudiengang Psychologie wurde im Rahmen dessen ein Seminarformat entwickelt, in dem Psychologiestudierende erlernte Gesprächsführungstechniken mit vorher trainierten Schauspielpatient\*innen erproben können (Alpers & Steiger-White, 2020). So hatten die Studierenden die Möglichkeit, theoretisch gelernte Techniken praktisch zu erproben. Außerdem kann die Situation aufgrund des Einsatzes von Schauspielpatient\*innen im Gegensatz zu tatsächlichen Patient\*innen deutlich niederschwelliger und auch fehlerfreundlicher gestaltet werden. Ein Konzept, das in der Medizin schon recht lange bekannt und erprobt ist, in der Psychologie für die psychotherapeutisch interessierten Studierenden aber eine wahre Neuerung und Bereicherung darstellt.

Im Masterstudiengang Geschichte – und das wird Sie als Leser\*in dieser Zeitschrift möglicherweise am meisten interessieren – gab es unter anderen eine Lehrveranstaltung, in der Studierende in Kooperation mit dem Büro für Leichte Sprache der Gemeindediakonie Mannheim die Mannheimer Stadtgeschichte in Leichter Sprache aufbereitet haben (Tau &

Situiertes Lernen („pixel cells away landscape“ von Gerd Altmann, lizenziert durch Pixabay, CC0).



Lackner, 2019). Dabei kamen die Studierenden nicht nur mit historischen Archivtexten in Berührung, sondern mussten sich auch mit deren Aufbereitung und Rezeption auseinandersetzen und trugen gleichzeitig zu einem einmaligen und fortbestehenden Buchprojekt bei.

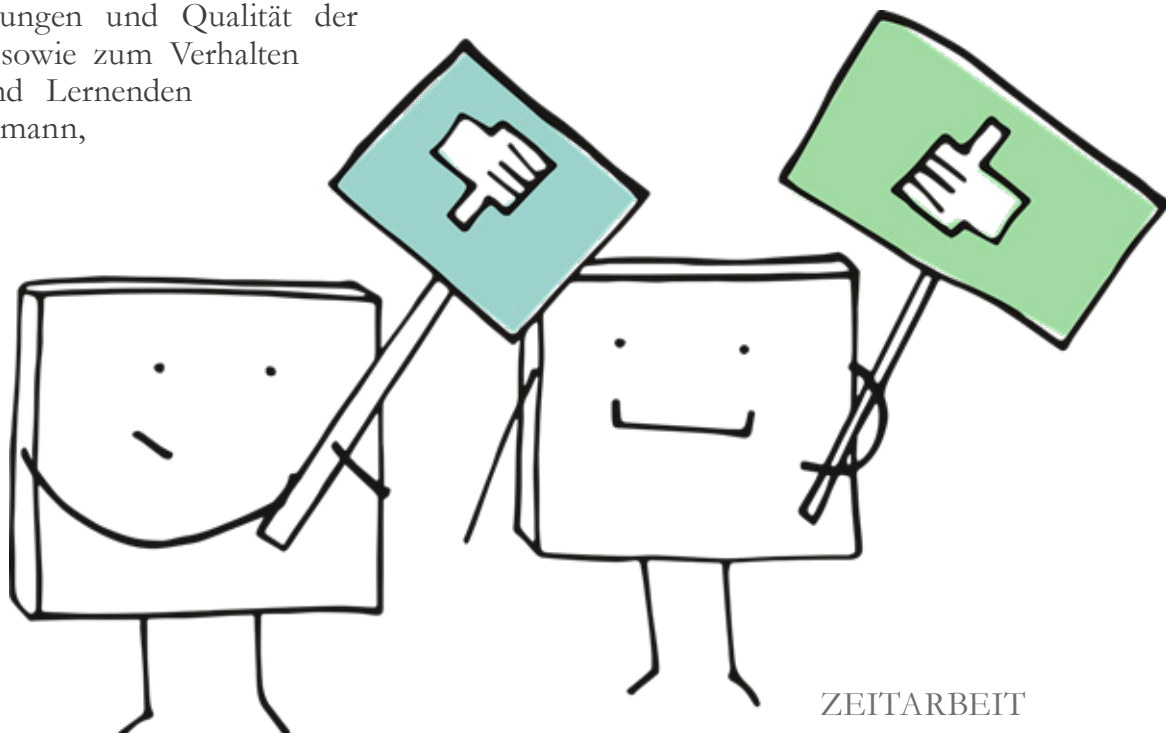
**AN SOLCHEN SEMINAREN HÄTTE ICH AUCH GERNE TEILGENOMMEN. ABER WAS HATTEN SIE MIT DIESEN SEMINAREN ZU TUN?** Ich habe diese Seminare bildungspsychologisch und hochschuldidaktisch begleitet und beforscht.

**UND WIE MACHT MAN SOWAS?** Ein klassischer Weg, um Hochschullehre zu untersuchen, ist die Lehrevaluationsforschung. Evaluation ist definiert als „systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation“ (Rindermann, 2003, S. 233). Bei der Lehrevaluationsforschung ist dementsprechend die Hochschullehre Gegenstand der Analysen. Ein Großteil der Lehrevaluationen wird mittels Fragebogenuntersuchungen durchgeführt. Die meisten Studierenden und Dozierenden kennen die inzwischen in vielen Bundesländern fest verankerten studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen am Ende des Semesters. In der Regel werden hier Fragen zu Rahmenbedingungen und Qualität der Lehrveranstaltung sowie zum Verhalten der Lehrenden und Lernenden gestellt (Rindermann, 2009).

Lehrveranstaltungsevaluation und Feedback („pixel cells pixel feedback learn“ von Gerd Altmann, lizenziert durch Pixabay, CC0).

**JA, SOLCHE EVALUATIONSFRAGEBÖGEN KENNE ICH.** Als Bildungsforscherin, die sich mit Hochschullehre auseinandersetzt, interessiert mich allerdings nicht nur, wie Studierende eine Lehrveranstaltung bewerten, wenn diese bereits der Vergangenheit angehört; ich möchte wissen, was die Studierenden gelernt haben (Stichwort Kompetenzzuwachs) und welche Lerngelegenheiten sie beim Lernen unterstützt oder auch behindert haben. Als Bildungsforscherin mit Psychologiehintergrund ist mein Forschungszugang außerdem durch psychologische Methoden geprägt. Dazu gehören zum Beispiel Vorher-Nachher-Untersuchungen oder Interventions-Kontrollgruppen-Designs.

**KÖNNEN SIE DIESE BEIDEN BEGRIFFE NOCH EINMAL GENAUER ERKLÄREN?** Bei einer Vorher-Nachher-Untersuchung wird z. B. ein Fragebogen zu Beginn und dann noch einmal am Ende einer Lehrveranstaltung den Studierenden (und manchmal auch zusätzlich den Dozierenden) zur Beantwortung vorgelegt. Bei einem solchen Untersuchungsdesign kann man sich individuelle Veränderungen (z. B. den studentischen Wissens- oder Kompetenzzuwachs) gut anschauen. Interventions-Kontrollgruppen-Designs hingegen werden meistens dann eingesetzt, wenn man beispielsweise untersuchen möchte, wie lernförderlich



oder motivierend eine neue im Vergleich zu einer herkömmlichen Lehrmethode ist. Im – aus Forschungsperspektive gesprochen – besten Falle, kann man für eine solche Untersuchung zwei inhaltlich und kontextuell parallel gehaltene Veranstaltungen miteinander vergleichen, bei denen sich lediglich dieses eine methodische Element voneinander unterscheidet. Dann kann man wiederum zu Beginn und am Ende einer Veranstaltung die Kompetenz der Studierenden erfassen und die Veränderungen zwischen den beiden Gruppen vergleichen. Da wir es in der Lehrveranstaltungsforschung in der Regel allerdings mit sogenannten *Felduntersuchungen* zu tun haben und eben keine *Laborexperimente* durchführen (können), müssen hier mögliche Kontextvariablen bei den Analysen ganz besonders berücksichtigt werden. Das ist wichtig, um ausschließen zu können, dass die Veränderungen in den Gruppen durch etwas anderes als die variierte Lehrmethode beeinflusst wurde.

**AHA. JETZT IST MIR ETWAS KLARER GEWORDEN, WIE SO UNTERSUCHUNGEN AUSSEHEN KÖNNTEN. UND IN IHREM PROJEKT, WIE SIND SIE DA VORGEGANGEN?**

Im HAREBE/RE<sup>2</sup>-Projekt wurden fünf sehr unterschiedliche, innovative Lehrprojekte entwickelt und durchgeführt sowie evaluiert und weiterentwickelt (die Projektförderung endet regulär Ende des Jahres 2020). Die Durchführung der Lehrveranstaltungen erfolgte durch engagierte Dozierende verschiedener Lehrstühle; die Evaluation der Veranstaltungen erfolgte durch mich. Es gab drei umfangreichere Evaluationsphasen: In der ersten Phase wurde ein Vorher-Nachher- mit einem Interventions-Kontrollgruppen-Design kombiniert und zusätzlich eine Interviewstudie

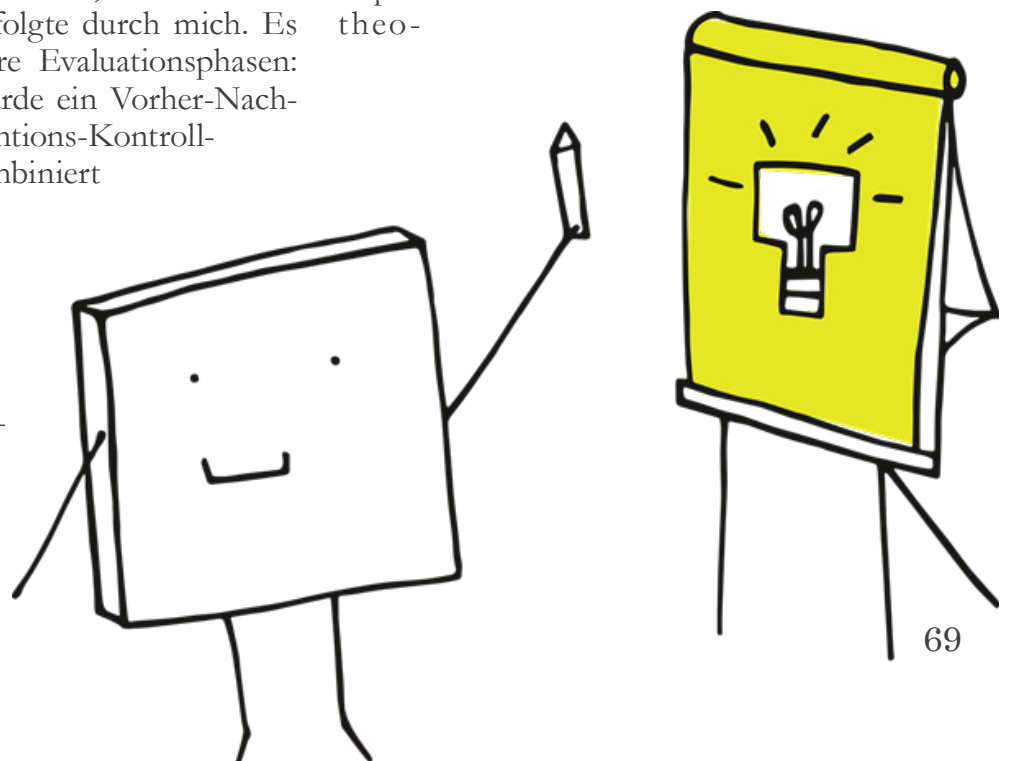
einigen Studierenden durchgeführt; in der zweiten Phase wurde ein Vorher-Nachher-Design eingesetzt und in der dritten Phase wurden zusätzlich dazu qualitative Rückmeldungen der Studierenden und einiger Dozierenden eingeholt.

**HABEN SIE DAFÜR AUCH FRAGEBÖGEN EINGESETZT?**

Ja, aber da es für die kompetenzorientierte und inhaltsbezogene Evaluation innovativer Lehrformate bislang kaum geeignete Fragebögen gab, habe ich mich zunächst daran gemacht, solche zu entwickeln und zu validieren. Ein nicht zu unterschätzender Aufwand. Wen das genauer interessiert, der kann dazu hoffentlich bald mehr in dem dazu verfassten Artikel nachlesen (Waag & Münzer, subm.). Am Ende dieses Entwicklungs- und Validierungsprozesses standen auf jeden Fall zwei Fragebögen, welche die Handlungs-, Reflexions- und Berufswahlkompetenz der Studierenden auf der einen Seite sowie die Handlungs-, Reflexions- und Berufsorientierung der Lehrveranstaltung auf der anderen Seite erfassen.

**WARUM GENAU DIESE ASPEKTE?**

Tatsächlich steht der Projekttitle *HAREBE* für die Förderung des **H**andlungs-, **R**eflexions- und **B**erufsbezugs in der universitären Lehre (der Titel *RE<sup>2</sup>* bezieht sich auf die Theorie-Praxis-Reflexion; darauf wurde im Folgeprojekt der Fokus gelegt). Die Ausrichtung auf diese drei Aspekte ist auch theo-



Fazit („pixel cells idea visualization“ von Gerd Altmann, lizenziert durch Pixabay, CC0).



retisch gut aus der bisherigen Literatur zu situierter Hochschullehre abzuleiten: Es wird angenommen, dass der Besuch einer situierter Lehrveranstaltung dazu beiträgt, dass Studierende in praktischen Situationen handlungsfähig(er) werden (Handlungskompetenz), praktische Situationen mithilfe geeigneter theoretischer Modelle analysieren und gleichzeitig die theoretischen Modelle kritisch hinterfragen lernen (Reflexionskompetenz) und die eigenen

**A**nne-Sophie  
Waag ist

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Bildungspsychologie an der Universität Mannheim. In diesem Rahmen ist sie in der Steuerungsgruppe eines landesgeförderten Projekts beschäftigt, welches Bildungsinnovation in der Hochschullehre voranbringen, evaluieren und professionalisieren soll (HAREBE-Projekt). Seit März 2018 arbeitet sie an ihrer Promotion mit dem Titel „Erfassung und Förderung von Theorie-Praxis-Reflexion in der Lehramtsausbildung“ (Kontakt unter [www.annesophiewaag.wordpress.com](http://www.annesophiewaag.wordpress.com)).

(Foto: Daniela Haupt)



beruflichen Wünsche sowie berufliche Anforderungen kennenlernen und realitätsnah abgleichen können (Berufswahlkompetenz).

Während im US-amerikanischen Raum bereits deutlich umfassendere empirische Forschung diesbezüglich vorliegt, stecken wir im deutschsprachigen Raum hier noch in den Kinderschuhen (Reinders, 2016). Aufgrund der doch sehr unterschiedlichen Hochschulsysteme ist es aber erforderlich, die erwarteten Wirkungen und Entwicklungen auch im hiesigen Kontext empirisch zu untermauern. Das HAREBE/RE<sup>2</sup>-Projekt leistet einen weiteren Beitrag auf diesem Weg.

## UND WAS IST IHR FAZIT AUS DER EVALUATIONSARBEIT BISHER?

Zunächst ist mir nochmal sehr deutlich geworden, dass Forschungsanspruch und Wirklichkeit nicht immer Hand in Hand gehen. Beispielsweise mussten wir in der ersten Evaluationsphase auf ideale Kontrollgruppen verzichten. Was hierunter zu verstehen wäre, habe ich bereits weiter oben ausgeführt. Hingegen sah es dann in der Wirklichkeit so aus, dass keine personellen Kapazitäten verfügbar waren, um parallele Lehrveranstaltungen als Kontrollgruppen für die innovativen Veranstaltungen anzubieten. Daher haben wir in der ersten Evaluationsphase auf verfügbare, möglichst passende Kontrollveranstaltungen zurückgegriffen.

Außerdem werden solche innovativen Lehrveranstaltungen häufig in Form von Seminaren durchgeführt und haben auch aus Gründen der Studierendenbetreuung und Durchführbarkeit eine begrenzte Teilnehmendenzahl. Das führte teilweise dazu, dass Aussagen mittels quantitativer Erhebungen schwierig zu treffen waren, da die Stichprobengröße einfach zu gering war. Lösung dafür war dann u.a., die Ergänzung und Bereicherung der quantitativen Erhebungen durch qualitative Interviews und offene, schriftliche Befragungen. Da ich im Psychologiestudium kaum mit letzteren Methoden in Berührung gekommen war, eröffnete das für mich persönlich auch ganz neue Forschungsansätze und Erkenntniswege.

Und wie wohl immer in der Forschung: Wenn man sich mit einer Frage auseinandersetzt und versucht, diese zu beantworten, dann ergeben sich daraus wieder mindestens zwei neue Fragen. Je tiefer man sich in ein Themen- und Forschungsfeld hineingräbt, desto feingliedriger und spezifischer wird es. Da kann man sich manchmal echt drin verlieren. Deshalb empfinde ich es als hilfreich, immer mal wieder einen Schritt zurückzutreten und auf das große Ganze zu schauen: Ich durfte in den vergangenen Jahren fünf ganz besondere Lehrprojekte und die dahinterstehenden Menschen begleiten. Neben all den formalen Projektergebnissen ist der Austausch und die Vernetzung

außerhalb der eigenen fachdisziplinären Blase und der dadurch ermöglichte Perspektivwechsel sicherlich eine nachhaltige Lernerfahrung für alle. ■■■■

## LITERATUR

- Alpers, G. W., & Steiger-White, F. (2020). Simulationspatienten im universitären Psychologiestudium: Einführung einer innovativen Methode zur Stärkung praxisorientierter Lehre in klinischer Psychologie und Psychotherapie. *Verhaltenstherapie*, 30(2), 104–116. <https://doi.org/10.1159/000507740>
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?, in: H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Hogrefe. <https://epub.uni-regensburg.de/26287/>
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 233–256.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. 2., leicht korr. Aufl. Verl. Empirische Pädagogik.
- Tau, C., & Lackner, T. (2019, Februar 1). „Ich habe es nicht als Historiker geschrieben, sondern als Mitmensch“. *Gemeindediakonie Mannheim*. <https://www.gemeindediakonie-mannheim.de/blog/ich-habe-es-nicht-als-historiker-geschrieben-sondern-als-mitmensch/>
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2009). Einleitung der Herausgeber, in: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 9–19). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_1)
- Waag, A.-S. & Münzer, S. (2020). Entwicklung und Validierung der „Mannheimer Skalen zur Erfassung von Handlungswissen, Reflexion und Berufsbezug (HAREBE)“ für situierte Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Manuskript unter Begutachtung*.