

Franz, Eva-Kristina

Beobachtung studentischen Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung

Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 137-145. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Franz, Eva-Kristina: Beobachtung studentischen Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung - In: Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 137-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-193433 - DOI: 10.25656/01:19343

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193433>

<https://doi.org/10.25656/01:19343>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Eva-Kristina Franz

Beobachtung studentischen Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung

Die aktuelle Debatte um die Lehrerbildung ist geprägt von Antinomien: Kompetenzorientierung versus Strukturtheorie im Kontext der Debatte um Lehrerprofessionalität, quantitative Ansätze mit psychologischem Theoriehintergrund versus qualitative Ansätze mit soziologischem Theoriehintergrund (Combe & Paseka 2012, 92) im Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Forschung und im Kontext der Hochschuldidaktik die Frage nach der Wirksamkeit instruktionistischer und konstruktivistischer Lehrformate.

Lernwerkstätten an Hochschulen sind Orte der Lehrerbildung und Orte – obwohl prinzipiell dem konstruktivistischen Paradigma zugeordnet –, die sich im Spannungsfeld zwischen eben diesen Formaten bewegen. Die vom Lernbegleiter bzw. dem Werkstattteam eingerichtete Lernumgebung impliziert eine mehr oder minder vorherrschende Strukturierung und bietet in diesem Rahmen eine davon abhängige Offenheit.

Theoretisch erscheint es wünschenswert, dass Lernende in der Lernwerkstatt „selber Fragen [...] stellen und darauf nach Antworten [...] suchen [...]“. In einer Lernwerkstatt haben die Lernenden die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie lernen und üben Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten. Sie lernen entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und bringen sich mit ihren Erfahrungen, ihrem Können und Vorwissen als Experten ein. Umwege und Fehler sind erlaubt, denn Umwege erhöhen die ‚Ortskenntnis‘ und Fehler tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen“ (Wedekind 2007 nach VeLW 2009, 7). Fragwürdig ist jedoch, ob Studierende mit dieser Offenheit produktiv umgehen oder ob die Absenz von Instruktion diese nicht überfordert.

Diese zentrale Frage der Lernwerkstattarbeit wurde bis heute nur in Ansätzen empirisch untersucht. Die begleitende Handlungsforschung im Sinne der Beobachtung studentischen Arbeitens sowie der kategoriengeleiteten Analyse schriftlicher Reflexionen kann dazu beitragen, diese Frage zu beantworten.

Der Beitrag stellt ein kleines, aber immanentes Forschungsprojekt der Verfasserin an zwei Pädagogischen Hochschulen vor und gibt neben dem Ansatz der Handlungsforschung und dem Projektdesign Einblick in erste Erkenntnisse zum studentischen Lernen in der Lernumgebung einer Hochschullernwerkstatt.

1 Zum Forschungsstand

Die Forschung zum Lehren und Lernen an Hochschulen zeigt, dass exzellente Lehre zunächst einmal von der Lehrperson abhängig ist, die sie realisiert (Winteler & Forster 2007).

Die Frage, inwieweit es Unterschiede der Wirksamkeit zwischen konstruktivistischen und instruktionistischen Lehrformaten gibt, stellt sich nicht ganz so einfach dar. Winteler und Forster schlussfolgern aus einer Metaanalyse von Studien zur Wirksamkeit von „traditionellen“ und „innovativen“ Lehrmethoden (Metz-Göckel, Kamphans & Schokmann 2012, 221), dass „Innovationen zu signifikanten Verbesserungen der Leistungen von Lernenden führen [können]“ (ebd.). Sog. „Expert Teachers“ (Hattie 2003 nach Winteler & Forster 2007, 107) fördern u.a. selbstgesteuertes Lernen, überwachen Lernen, geben individuell relevantes Feedback, stellen Hypothesen über Lernprobleme oder Lehrstrategien auf und testen diese und stellen dem individuellen Lerner angemessene Herausforderungen.

Allerdings lässt sich hinsichtlich der Forschung zum sog. problembasierten Lernen „keine eindeutige Überlegenheit für das konstruktivistische Lernverständnis pro toto nachweisen“ (Metz-Göckel, Kamphans & Schokmann 2012, 222), da „intervenierende Variablen auf vielen Ebenen [wirken]“ (ebd.) und damit eine eindeutige Zuordnung beobachteter Effekte auf das untersuchte Lehrformat erschweren.

Nachgewiesen werden kann jedoch, dass konstruktivistische Lehrformate Studierenden dabei helfen, „Wissensbestände sinnvoll und kohärent in Verbindung zu setzen“ (Hmelo-Silver 2004; Gijbels et al. 2005 nach Metz-Göckel, Kamphans & Schokmann 2012, 222).

Gruppenarbeiten sind hingegen empirisch belegt in strukturierter Form deutlich effektiver als freie (Srinivasan et al. 2007 nach Metz-Göckel et al. 2012).

Die Lernwerkstättenbewegung muss sich seit ihrer Anfangszeit den Vorwurf gefallen lassen, mit sogenannten Glaubensbekenntnissen (Franz 2012, 7f.) zu argumentieren bzw. auf „Mythen guter Lehre“ (Metz-Göckel et al. 2012, 217) aufzubauen: „Im Grunde wissen wir wenig darüber, welche Wirkungen die Lehrveranstaltungen in ihren unterschiedlichen Formaten hervorbringen, was Studierende in den konkreten Lehrveranstaltungen tatsächlich lernen und wie viel also auf die Lehrveranstaltungen selbst zurückzuführen ist“ (ebd., 218). Die Untersuchung von Franz (2012) kann ebenfalls nicht sicher identifizieren, welche Variablen den tatsächlichen Zuwachs an Handlungskompetenz beeinflusst haben: Im Rahmen der Fallstudie kann bei vier von sechs Fällen eine signifikante Stei-

gerung der Handlungskompetenz nachgewiesen werden, dementsprechend kann nicht von einer direkten Korrelation der aktiven Lernwerkstattarbeit und einer Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz ausgegangen werden (Franz & Schäfer-Koch 2012). Dies scheint tendenziell eher multifaktoriell beeinflusst zu sein (Franz 2012, 264ff.).

Interessant ist aber, dass die konsequente Begleitung der Lernwerkstattarbeit zeigt, dass es einer größeren Anzahl von TeilnehmerInnen zu Beginn eines Angebots Probleme bereitet, Verantwortung für ihr Lernen und Handeln zu übernehmen, eine Beobachtung, die über den Verlauf der Veranstaltungsreihe aber keinen Bestand hat.

Dies lässt vermuten, dass der Umgang mit konstruktivistischen Lehrformaten wie der freien Lernwerkstattarbeit nicht jedem Lernenden auf Anhieb gelingt. „Scheinbar muss selbstgesteuertes Lernen, bei aller positiven Bedeutung für die Akzeptanz“ (Lipowsky 2010) erst gelernt werden und wird es besser – in Betrachtung des Forschungsstandes – in konstruktivistisch angelegten Lehrformaten. Wie aber sehen dies die Lernenden? Können und wollen sich diese auf das Experiment „offene Werkstattarbeit“ als hochschuldidaktische Rahmung einlassen? Wie erleben Lernende den Spannungsbogen Instruktion vs. Konstruktion in der Hochschuldidaktik?

2 Methodik

Das vorliegende Forschungsprojekt versucht genau diese Perspektive einzufangen und damit drei der gängigen Forschungsansätze der Forschung zur Hochschuldidaktik zu verbinden: der Forschung zur Wirksamkeit instruktionistischer und konstruktivistischer Lehrformate in Form von Evaluation und Handlungsfor-
schung (Metz-Göckel et al. 2012).

Dieser Ansatz des „reflective practitioners“ kann in der aktuellen Debatte um Professionalisierung in der Lehrerbildung quer zur Diskussion um Strukturtheorie und Kompetenzorientierung gelegt werden (Combe & Paseka 2012, 92).

Wie auch die Aktionsforschung geht der Begriff auf Kurt Lewin zurück: „In der Handlungsforschung sind jene Menschen und Menschengruppen, welche von den Wissenschaftlern untersucht werden, nicht mehr bloße Informationsquelle des Forschers, sondern Individuen, mit denen sich der Forscher gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis zu machen versucht“ (Lewin nach Stangl 1997). Wie auch die Aktionsforschung orientiert sich die Handlungsforschung am Bedarf der Gesellschaft. Die Handlungsforschung stellt eine „sozial engagierte Variante der qualitativen Praxisforschung“ dar (Popp 2001, 400 nach Leonhard 2008, 168). Der große Unterschied zwischen beiden Konzepten ist, dass die Handlungsforschung nicht nur ihren Beitrag zur Lösung praktischer Probleme leistet, sondern auch zum Erkenntnisgewinn der Wissenschaft beitragen will. Popp (ebd.) bezeichnet sie deshalb als „doppelt bestimmt: als theoriegeleitete Praxis einerseits und

als praxisbezogene Forschung andererseits“. Damit ist die Handlungsforschung nicht nur dem System der Praxis, sondern auch dem System der Wissenschaft verschrieben und legitimiert sich „gegenüber dem Praxisfeld [durch Brauchbarkeit und...] Wirksamkeit“ der Erkenntnisse, „gegenüber der Wissenschaft durch die Erfüllung der inhaltlichen und formalen Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens“ (ebd., 168). Diese Zwitterposition und die Tatsache, dass der Forscher in der Handlungsforschung „nicht notwendig [...] neutraler, distanzierter Beobachter“ sein muss (vgl. dazu Stangl 1997), macht die Handlungsforschung für die Forschung am Thema Lernwerkstattarbeit (an Hochschulen) so interessant. Auf diesem Weg ist es möglich, in der eigenen Lehre kontinuierlich Erkenntnisse über die Wirkung auf die Lernenden zu erlangen.

Dieser Erkenntnisgewinn stützt sich im vorliegenden Fall auf zwei Quellen: zum einen eine standardisierte Reflexion der Studierenden im strukturierten Lerntagebuch und die narrative Reflexion in studentischen Arbeiten.

Verglichen werden die studentischen Reflexionen zu zwei unterschiedlichen Lernwerkstattangeboten, wobei Angebot I im Spannungsbogen im konstruktivistischen Bereich anzusiedeln ist, während Angebot II ein stärker instruktionistisches Format hat¹.

Damit speist sich auch dieses Forschungsvorhaben „aus der Annahme, quasi-experimentelle Bedingungen im Feld der Hochschule könnten mit distinkten Interventions- und Kontrollgruppen evidente Einflussfaktoren auf den studentischen Wissens- und Kompetenzerwerb oder Zufriedenheitsmaße abbilden“ (Metz-Göckel et al. 2012, 221).

3 Darstellung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse

3.1 Einflüsse der Lernumgebung auf die Motivation der Teilnehmenden

„Mich versetzte die Arbeit [...] in hohe Motivation, zunächst beim Einarbeiten in das eigene Themengebiet und später erneut beim Zuhören der Berichte der Kommilitoninnen. Auch wenn ich mich zunächst durch die Fülle der Möglichkeiten überfordert fühlte, motivierte mich die Freiheit, die wir letztlich zugestanden bekamen und ich genoss es, im Rahmen eines Seminars selbst über mein Tun zu entscheiden.“

Dieses Bild spiegelt auch die Auswertung der Einträge im strukturierten Lerntagebuch wieder: Im konstruktivistischen Setting (n=16) geben 10 (62,5 %) der Studierenden eine hohe Motivation an; als Gründe werden die große Auswahl an Material und die Freiheit genannt, selbst zu entscheiden, mit was sie sich in der Werkstatt beschäftigen wollen. 4 (25 %) der Studierenden beschreiben hingegen Anfangsschwierigkeiten und damit verbunden eine zunächst niedrige Motivation:

¹ Während die Einträge der strukturierten Lerntagebücher gemäß der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet werden, erfolgt die Auswertung der narrativen Reflexionen mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack 2003).

„Die Motivation war zunächst nicht sehr hoch, da ich nicht richtig wusste, was ich machen soll. Ich war etwas überfordert mit dem freien Arbeitsauftrag.“

Dies arbeitet Richardson bereits 1990 als demotivierenden Faktor heraus. Eine zu große Freiheit kann bei Menschen mit geringer Selbststeuerungskompetenz zu Unzufriedenheit mit dem Lehrangebot führen. Diese These spiegelt sich auch in der Beurteilung der eigenen Motivation im instruktionistischen Setting wider (n=14): 8 Studierende (57,1 %) geben hier an, dass sie durch die vorgegebenen Aufgaben leichter Zugang zur Lernwerkstattarbeit gefunden haben und dass daraus eine höhere Motivation entstand.

„Die Motivation war deutlich höher als in der ersten Lernwerkstatt. Dies lag daran, dass es klar gestellte Aufgaben waren und ich mich mehr mit den praktischen Aufgaben beschäftigte habe.“

Nur zwei Studierende beschreiben die größere Strukturierung als eher motivationshemmend:

„Die Motivation war eher mäßig, da das Lernen an vorgegebene Aufgaben gebunden war, die abzuarbeiten waren und teilweise auch nicht dem eigenen Interesse entsprachen. So entstand eher das Bild von Arbeit als Motivation sich mit einem Gegenstand zu befassen.“

In beiden Settings geben Studierende an, dass zu wenig vorhandenes Material zu Demotivation führt (4 Nennungen von 13, 34 %). Dies konnte auch in der Studie von Franz (2012) in drei von sechs Fällen festgestellt werden: Erneut lässt sich daraus schließen, dass „Werkstätten aus dem Koffer“ (vgl. dazu u.a. Franz & Schäfer-Koch 2012, 111) in ihrer Wirksamkeit hinter den fest an Hochschulen installierten Lernwerkstätten rangieren.

Betrachtet man die Daten in der Zusammenschau empirischer Erkenntnisse zum Forschungsstand, so fügen sich diese gut ein:

Nir und Bogler (2008 nach Lipowsky 2010, 53) konstatieren, dass diese „Beteiligung [...] an der Konzeption einer [...] Bildungsmaßnahme“, der Erhalt von Feedback durch die [Lernbegleitung] sowie das „Erleben von Autonomie“ Einfluss auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden hat.

Das Gleiche arbeiten Schellenbach-Zell und Gräsel (2007) und Kwakman (2003) heraus: Sie stellen fest, dass das Erleben von Autonomie einen positiven Einfluss auf die Teilnahmemotivation hat. Dies findet sich auch in den studentischen Reflexionen wieder: Zu beiden Messzeitpunkten ist die Motivation der Studierenden mit großer Mehrheit vorhanden. Dies könnte an der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des Arbeitsprozesses liegen.

„...hohe Eigenmotivation durch eigenständige Themenwahl, keine Mindestanzahl an zu bearbeitenden Aufgaben und freie Zeiteinteilung.“

3.2 Entwicklung von eigenen Lernzielen durch die Lernenden

Etwas divergenter stellen sich die Einträge hinsichtlich der Entwicklung von Lernzielen durch die Studierenden dar. Im instruktionistischen Setting fällt auf, dass sieben der insgesamt dreizehn (53,84%) Einträge ergeben, dass die Lernenden kein eigenes Lernziel entwickelt haben, sondern die Aufgaben „abgearbeitet“ haben, wohingegen im konstruktivistischen Setting (n= 18) 9 Studierende festhalten, dass sie zunächst kein Lernziel formulieren konnten, sondern sich erst im Prozess des Explorierens Fragestellungen ergeben haben, die dann zielführend bearbeitet wurden.

„Das Lernziel war nicht klar definiert von Anfang an, sondern kristallisierte sich erst im Prozess heraus.“

oder

„Da ich diese Art zu lernen noch nicht gewohnt bin, habe ich mir vor Beginn der Arbeit keine Gedanken um ein konkretes Lernziel gemacht, ich hatte einfach Lust auszuprobieren.“

3.3 Lernprozesse und wahrgenommene Lernstrategien

Dieses „einfach Ausprobieren“ ließ sich nicht nur in den durchgeführten Werkstattveranstaltungen beobachten, sondern zeigt sich auch durchweg in den strukturierten Reflexionen der Studierenden. 20 von 33 Einträgen (60,60%) beziehen sich direkt auf eine explorative Herangehensweise, im Falle des konstruktivistischen Angebots sind dies sogar 13 von 19 (68,42%).

Die anderen Studierenden im konstruktivistischen Setting nähern sich ihrem Ziel durch Literatur- und Internetrecherche an (4 von 19 Studierenden). Im instruktionistischen Setting wird häufig das Abarbeiten der Aufgaben gemäß der Aufgabenstellung festgehalten (8 von 14 Einträgen):

„...vorgegebene Aufgaben, die man bearbeitet, wenn die jeweilige Station frei war“

oder

„...einfach den Arbeitsauftrag befolgen“

In einem Fall wird vermerkt, dass durch die strukturellen Vorgaben im instruktionistischen Setting „weniger eigene Fragestellungen“ entwickelt werden. Einige Studierende betonen aber in ihren Einträgen auch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe bzw. kooperative Lernformen und den kommunikativen Faktor der Lernwerkstattarbeit – selbst im Abarbeiten der vorgegebenen Einträge:

„Ich versuchte in der Zeit, die wir zur Verfügung hatten, möglichst viele Aufgaben zu bearbeiten. Ich habe mit anderen Kommilitonen in der Gruppe gearbeitet und durch die verschiedenen Aufgaben kamen wir auch gut ins Gespräch darüber.“

Die Wahl der Sozialform scheint ebenfalls nicht vom Format der Werkstattarbeit beeinflusst zu werden:

	Konstruktivistisches Format	Instruktionistisches Format
alleine	3	5
Partnerarbeit	8	7
Gruppenarbeit	10	8

Abb. 1: Transfer auf die angestrebte Lehrtätigkeit in der Schule

Interessant erscheint im Kontext von Lernwerkstattarbeit in der Lehrerbildung auch stets der von den Studierenden vorgenommene Transfer auf die angestrebte Lehrtätigkeit an Schulen. Mit der Werkstattarbeit sollen „Inszenierungsmuster“ offenen Unterrichts in den Köpfen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer wachsen. Dies erscheint im Rahmen der Hypothesen von Franz (2012, 263) auch möglich: In drei von sechs Fällen erscheint eine „Öffnung der eigenen Arbeit“ als wünschenswert, in einem Fall wird dies sogar „im Verlauf der Lernwerkstattangebote realisiert“.

Im konstruktivistischen Format schlussfolgern 14 Studierende (58,34%) Vorteile durch individuelles Lernen, sie sprechen diesem eine erhöhte Motivation und nachhaltigere Lernprozesse zu als dem herkömmlichen instruktionistischen Lehrformat, spricht dem (gymnasialen) Frontalunterricht.

„Ich finde die Lernwerkstatt bietet sehr viele Vorteile für ein individuelles und auch lebensnahes Lernen der Schüler. Forschendes Lernen ist sehr motivierend. Die Lernwerkstatt bietet viele Möglichkeiten für den Fächerübergreifenden Unterricht.“

Allerdings empfinden es die Studierenden als hilfreich, für manche Schülerinnen und Schüler Laufzettel bereitzuhalten bzw. konkrete Aufgaben vorzugeben (sechs Nennungen).

„Die Lernwerkstatt ist eine interessante Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler. Wichtig ist jedoch die Motivation. Auch wenn [jeder] hier innerhalb der Lernwerkstatt erforschen kann, was er möchte, besteht die Möglichkeit, dass dies evtl. zur Motivation nicht ausreicht. Es müssten Fragestellungen/Impulse/Anstöße vorhanden sein, die einsatzbereit sind. Eine Lernwerkstatt kann für das Lernen und das Erforschen sehr ertragreich sein, da [die Arbeit in ihr] keinerlei Reproduktionscharakter hat und sehr motivierend sein kann für die Schülerinnen und Schüler. Auch wenn Lernziele nicht definiert sind, müssen diese bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern klar definiert sein und sicher gestellt sein (Hilfestellungen), dass sie erreicht werden.“

In beiden Formaten betonen die Studierenden in ihren Reflexionen (7 Nennungen) jedoch den erhöhten Vorbereitungsaufwand für die Lehrkraft und den benötigten Raum an Schule und Hochschule. Wie bereits in 3.1. hervorgehoben, stellen die Studierenden den Raum als dritten Pädagogen (vgl. dazu Müller-Naendrup 2013, 194) und die Wirkung von zu wenig passendem Material auf die Motivation (s.o.) in ihren Reflexionen dar.

4 Ausblick

„Ich kann mir diese Arbeit in einer Lernwerkstatt mit den vorhandenen Fragestellungen gut für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern vorstellen. Auch für die ersten Male in einer solchen Lernumgebung. Jedoch hat diese Art einen starken Stationsarbeitscharakter. Es war auch bei mir auffällig, dass ich mich daran sehr orientiert habe und nicht eigene Ideen entwickelt habe. Ich denke, dass diese Art dazu verleitet, auch [wegen des] Laufzettels. Eigene Ideen und Fragestellungen werden evtl. besser entwickelt, wenn man keine konkreten Fragen und Laufzettel hat. Vor allem wenn Schülerinnen und Schüler darauf trainiert sind, möglichst den ganzen vorhandenen Stoff schnell durchzuarbeiten. Auf jeden Fall kann durch die Fragestellungen das Lernverhalten und der Lernstoff mehr gesteuert werden. Ich kann es mir gut für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern vorstellen. Um das Potenzial einer Lernwerkstatt und der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen, würde ich allerdings lieber eine Mischung aus der 1. und 2. Lernwerkstatt machen: Vorbereitete Fragestellungen als Hilfe für fehlende Ideen und eigene Problemstellungen, welche flexibel eingesetzt werden können.“

Selbstverständlich sind die vorliegenden Daten nicht verallgemeinerbar und sind ausschließlich im Rahmen zweier Werkstattseminare an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Heidelberg entstanden. Dennoch lassen die Reflexionen der Studierenden folgende Vermutungen zu: Lernwerkstattarbeit bietet für Studierende eine motivierende Umgebung, jedoch korreliert der Umgang im konstruktivistischen Lehrformat stark mit der Selbststeuerungskompetenz, das heißt: Freies Arbeiten und selbstgesteuertes Lernen muss erst gelernt werden. Dafür kann meines Erachtens die Lernwerkstattarbeit an Hochschulen einen Beitrag leisten, es müssen aber für Studierende individuelle Hilfen bereitgehalten werden. Diese einzubringen obliegt entweder der gestalteten Lernumgebung oder der Lernbegleitung durch die Lehrenden.

5 Literatur

- Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Leske+Budrich: Opladen.
- Combe, Arno & Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2. Jg., Heft 2, 91–107.
- Franz, Eva-Kristina (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Peter Lang: Frankfurt a. M.
- Franz, Eva-Kristina & Schäfer-Koch, Karin (2012): Einsichten und Aussichten. „Sprache und Bewegung“ als Thema einer Hochschullernwerkstatt. In: *kpb*, 81. Jg., Heft 1, 111–119.
- Gijbels, David; Dochy, Filip; Van den Bossche, Piet & Segers, Mien (2005): Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. In: *Review of Educational Research*, 2005, Heft 1, 27–61.
- Hattie, John (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality,

- Melbourne, http://www.educationalleaders.govt.nz/content/download/501/3926/john_hattie.pdf (letzter Zugriff am 25.02.2014).
- Hmelo-Silver, Cindy E. (2004): Problem-based learning. What and how do students learn? In: *Educational Psychology Review*, 16. Jg., Heft 3, 235–266.
- Hug, Theo (Hrsg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Schneider-Verl. Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Kwakman, Kitty (2003): Factors influencing teachers' participation in professional learning activities. In: *Teaching and Teacher Education*, 19. Jg., Heft 2, 149–170.
- Leonhard, Tobias (2008): *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Logos: Berlin.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller et al. (2010) (Hrsg.), 51–70.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl.. Beltz: Weinheim.
- Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion & Schokmann, Antonia (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Jg., Heft 2, 213–232.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen & Müller-Naendrup (2013) (Hrsg.), 193–206.
- Müller, Frank H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (2010) (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann: Münster.
- Nir, Adam E. & Bogler, Ronit (2008): The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. In: *Teaching and Teacher Education*, 24. Jg., Heft 2, 377–386.
- Popp, Reinhold (2001): Methodik der Handlungsforschung. Im Spannungsfeld zwischen Fallstudie und Projektmanagement. In: Hug (2001) (Hrsg.), 400–412.
- Richardson, Virginia (1990): Significant and worthwhile change in teaching practice. In: *Educational Researcher*, 19. Jg., Heft 7, 10–18.
- Schellenbach-Zell, Judith & Gräsel, Cornelia (2007): Warum beteiligen sich Lehrkräfte an Innovationsprojekten? Poster auf der 70. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Lüneburg: Leuphana Universität.
- Srinivasan, Malathi; Wilkes, Michael; Stevenson, Frazier; Nguyen, Thuan & Slavin, Stuart (2007): Comparing problem-based learning with case-based learning: Effects of a major curricular shift at two institutions. In: *Academic Medicine*, 82. Jg., Heft 1, 74–82.
- Stangl, Werner (1997): *Handlungsforschung*, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml> (letzter Zugriff am 25.02.2014).
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): *POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*, <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschueure.pdf> (letzter Zugriff am 25.02.2014).
- Wedekind, Hartmut (2007): Lernwerkstätten. Übungsräume für demokratisches Handeln. In: *Grundschulunterricht*, 54. Jg., Heft 3, 12–14.
- Winteler, Adi & Forster, Peter (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: *Das Hochschulwesen*, 2007, Heft 4, 102–109.