

Schuster, Carolin

Forschendes Lernen in der angewandten Sozialpsychologie

Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 209-213



Quellenangabe/ Reference:

Schuster, Carolin: Forschendes Lernen in der angewandten Sozialpsychologie - In: Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 209-213 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248060 - DOI: 10.25656/01:24806

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248060>

<https://doi.org/10.25656/01:24806>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Carolyn Schuster

Forschendes Lernen in der angewandten Sozialpsychologie

Im Folgenden wird das Seminarkonzept für das dreisemestrige Projektbandseminar „Werte, Rollen und Selbstbilder in der Schule: Herausforderungen und Chancen“ beschrieben. Diese Lehrveranstaltung ist konzipiert als eine besondere Herausforderung für die Studierenden zum Ende ihres Studiums. Das Seminar ist inhaltlich in der Sozialpsychologie verortet, zu der die Studierenden bis dahin nur eine Einführung im Umfang von einer Semesterwochenstunde erhalten haben. Die Studierenden bringen ein grundlegendes Methodenwissen mit, haben in der Regel jedoch keine Erfahrung im quantitativ-empirischen Arbeiten. Dennoch wird im Rahmen des Konzepts eine hohe Selbstständigkeit eingefordert.

Im Laufe der drei Semester und der damit verbundenen Phasen des Forschungsprojekts stehen dabei unterschiedliche Lernziele im Vordergrund und die Rollenverteilung zwischen Studierenden und der Dozentin entwickelt sich zunehmend hin zu einem kollegialen Verhältnis. Das Thema des hier beispielhaft dargestellten Seminardurchlaufs betrifft verschiedene Aspekte der persönlichen und sozialen Identität.

1. Phase: Entwicklung einer Forschungsfrage

In der ersten Phase des Seminars haben die Studierenden die Aufgabe, in Gruppen eine theoriegeleitete Forschungsfrage und möglichst konkrete Hypothesen zu entwickeln. Zunächst geht es darum, den Studierenden grundlegende Theorien und Befunde aus der Sozialpsychologie an die Hand zu geben, in diesem Fall z.B. zur Theorie der sozialen Identität (Hornsey, 2008; Tajfel & Turner, 2004), der Identifikation und Leitung des Verhaltens durch Grundwerte (Sagiv et al., 2017; Schwartz et al., 2012) sowie zur Bedrohung der Identität und deren Konsequenzen (Jonas et al., 2014; Steele, 1997). Von Beginn an wird dabei das in der psychologischen Forschung so wichtige Übersetzen zwischen der Theorieebene und der Operationalisierungsebene in einem bestimmten Anwendungskontext thematisiert und geübt. Wenn es beispielsweise um die Theorie der Rollenkongruenz geht, die erklärt, dass Menschen für Verhalten, welches von der Geschlechterrolle abweicht, sozial sanktioniert werden (Eagly & Karau, 2002), kann es dennoch eine Herausforderung sein, konkrete damit verbundene Phänomene im Schul-

kontext zu beschreiben (z.B. wenn Jungen für Anhänglichkeit und Mädchen für Vorlautsein kritisiert werden). Die erste Phase des Seminars ist daher von den folgenden Diskussionsfragen geprägt: Wo spielt diese Theorie oder dieses Konstrukt eine Rolle? Woran erkennt man dieses Konstrukt oder Merkmal konkret? Wie werden sich Personen in dieser Situation wahrscheinlich verhalten? Wie lässt sich diese Vorhersage begründen?

Eine wichtige Rolle für das forschende Lernen spielt in diesem Zusammenhang auch die aufkeimende Erkenntnis, dass für ein konkretes, interessantes Phänomen oder einen konkreten Anwendungskontext eine Forschungslücke besteht. Im besten Fall stehen die Studierenden so in der zweiten Hälfte des ersten Semesters mit einer offenen Forschungsfrage da (z.B.: Wie wichtig ist das Erleben geteilter Werte mit den Klassenkamerad*innen und mit der Lehrkraft für das Klassenklima?), auf deren Antwort sie wirklich neugierig sind. Mit der Formulierung von möglichen Antworten auf diese offene Frage beginnt die eigentliche Forschungsarbeit der Studierenden in Kleingruppen. Unterstützung durch die Dozentin ist dabei vor allem in Form einer fortlaufenden Rückfrage nach Konkretisierung und Begründung, in einer Fokussierung und Eingrenzung auf den Kern der Frage sowie in einer individuellen Unterstützung bei der (fachfremden und englischsprachigen) Literaturrecherche nötig.

2. Phase: Vorbereitung der Studie und Beginn der Datenerhebung

In der zweiten Phase, die in der Regel bereits zum Ende des ersten Semesters beginnt und mindestens bis zum Ende des zweiten Semesters andauert, haben die Studierenden die Aufgabe, eine eigene Erhebung zur Beantwortung der Forschungsfrage umzusetzen. Zunächst müssen sie ihr Forschungsdesign ausarbeiten, geeignete Maße für die Variablen von Interesse auswählen und den Ablauf der Studie planen. Dabei sollen sie ein vertieftes Verständnis davon entwickeln, inwieweit experimentelle und korrelative Methoden für die Beantwortung der Frage geeignet sind. Unterstützung bekommen sie dabei zunächst durch vorstrukturierte Aufgaben und deren Besprechung bei Präsenzterminen. Im Verlauf der Phase geht dies zunehmend in selbstorganisierte Arbeitsschritte über, zu welchen die Projektgruppen in regelmäßigen Sprechstunden Feedback bekommen. Auch die im Verlauf des Studiums gelernten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität werden durch die Diskussion von Details wie der altersgerechten Sprache, dem besten Antwortformat sowie der angemessenen Breite oder Spezifität der Fragen erst richtig greifbar. Diese Auseinandersetzung mit der effektiven Kommu-

nikation zwischen den Studierenden selbst und den Teilnehmer*innen soll über die Studie hinaus auch angewandte epistemische Prozesse professionalisieren. Außerdem beginnen auch die Kontaktaufnahme und ggf. Abstimmungen mit Schulleitungen und Lehrkräften, die die Erhebung erlauben müssen und unterstützen sollen. Um möglichst effektiv zu rekrutieren, müssen die Studierenden vor allem lernen zu vertreten, welchen Mehrwert ihre Studie hat, inwieweit dieser die benötigte Zeit und Unterstützung wert ist und dass rechtliche und ethische Vorgaben eingehalten werden. Dies ist ein äußerst kritischer Punkt im Prozess, an welchem Projekte mitunter scheitern können und vollständig neu geplant werden müssen. Die Bedenken sind nicht immer vorhersehbar, z.B. scheiterte ein Projekt in der Vergangenheit an einer Schulleitung, die nicht wollte, dass die Schüler*innen anonym über Mobbing Erfahrungen befragt wurden, da es solche an der Schule nicht gäbe. Auch das Projekt der Gruppe, die in diesem Band ihren Beitrag vorstellt, scheiterte vorerst aus unvorhersehbaren Gründen in dieser Phase: Wegen des pandemiebedingten Ausfalls von Präsenzunterricht konnte keine Präsenzerhebung mit Schulklassen mehr durchgeführt werden und deshalb die Frage der Rolle der Homogenität bzw. Heterogenität von Werten für das Klassenklima nicht mehr untersucht werden. Der Umgang mit Überforderung und solchen Rückschlägen ist ein weiteres Ziel dieses Konzepts für forschendes Lernen. Die Erfahrung, dass trotz oder manchmal gerade wegen des Scheiterns Erkenntnisse gewonnen werden können, dient der Entwicklung der persönlichen Resilienz. Hierbei fungiert die Dozentin als Coach, indem sie eine positive Neubewertung der Situation und eine Besinnung auf Stärken und Ressourcen anregt. Bei dem vorgestellten Projekt wurde aus der Not eine Tugend gemacht und der Fokus auf die Rolle von Werten für das Verhalten von Kindern in der Pandemie verschoben.

3. Phase: Auswertung und Verschriftlichung

Die letzte Phase des Projekts beginnt, sobald die Daten für die Analyse vorliegen – üblicherweise zu Beginn des dritten Semesters. Die Studierenden müssen in dieser Phase grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Daten erwerben (z.B. Management von Datendateien, Prüfung und Bereinigung von Daten und Berechnen von Variablen zur Prüfung der Hypothesen). Obwohl die statistische Auswertung der Daten unter enger Anleitung und gemeinsam mit der Dozentin durchgeführt wird, ist die Überwindung des Gefühls der Überforderung mit einer für die meisten vollständig neuen Materie auch an dieser Stelle eine wichtige Lernerfahrung. Wichtig ist dabei, dass dieses Gefühl des Verlorenseins von Anfang an als ein normaler Teil des Prozesses dargestellt wird, um ein Disengagement der Studierenden zu verhindern (vgl. Yeager & Walton, 2011). Spätestens bei der

gemeinsamen Diskussion darüber, wie die Ergebnisse die Forschungsfrage beantworten, kehrt das belohnende Gefühl zurück, mit der harten Arbeit der vergangenen Monate ein Stück Wissen geschaffen zu haben. Neben der Auswertung der Daten, bei der häufig auch Fehlannahmen und -schlüsse korrigiert werden müssen (z.B. Korrelation = Kausalität, signifikante Effekte = starke Effekte), steht in der dritten Phase die kritische Diskussion und mündliche sowie schriftliche Präsentation der Ergebnisse an. Die Arbeit daran wird durch einen schriftlichen Leitfaden sowie mehrere Feedbackrunden unterstützt. Die Studierenden üben dabei besonders intensiv das wissenschaftliche Argumentieren, das sie bereits aus Hausarbeiten und der Bachelorarbeit kennen. Darüber hinaus entwickeln sie durch die enge Zusammenarbeit in der Gruppe auch ihre Teamfähigkeit. Diese gemeinsame Verantwortung für ein eigenes Projekt wird in den Evaluationen zum Seminar immer wieder als ein bereichernder Aspekt genannt. Unterstützt wird dieser durch die Dozentin mittels Rückfragen im Laufe des Prozesses sowie ggf. durch Vermittlung bei Schwierigkeiten.

Über das gesamte Seminar hinweg sind die wichtigen Ziele dieses Ansatzes für forschendes Lernen: 1) die kritische Reflexion und Professionalisierung von alltäglichem diagnostischen und vorhersagendem Verhalten im Schulalltag durch die intensive Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen epistemischen Prozess zu fördern, 2) die Erfahrung, vermeintliches Scheitern und Überforderung überwinden zu können und daran zu wachsen, 3) eigene Ideen, Vorhersagen und Projekte mit sachlichen Argumenten zu vertreten und zu präsentieren.

Die Studierenden selbst meldeten zu diesem Seminar mehrfach zurück, dass der tiefe Einblick in den Forschungsprozess ihre Perspektive auf das Thema bedeutend erweitert hat, dass sie das intensive und individuelle Feedback sehr schätzen und dass sie stolz auf die geleistete Forschungsarbeit sind und auf die Probleme, die sie dabei gelöst haben.

Literatur

- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598. APA PsycArticles. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Hornsey, M. J. (2008). Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204–222. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x>
- Jonas, E., McGregor, I., Klackl, J., Agroskin, D., Fritsche, I., Holbrook, C., Nash, K., Proulx, T., & Quirin, M. (2014). Chapter Four – Threat and Defense: From Anxiety to Approach. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 49, S. 219–286). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800052-6.00004-4>
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1(9), 630–639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining

- the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629. pdh. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. (S. 293). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>