

## Testen und Bewerten

### Bibliografie:

Petra Herzmann und Anke Liegmann:  
Mündliche Prüfungen im Kontext  
des Forschenden Lernens.  
Diskurs und Praxis.

*journal für lehrerInnenbildung*, 22 (1), 14-23.  
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-01>

### Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no.1  
2022

**01**

*Petra Herzmann und  
Anke B. Liegmann*

Mündliche Prüfungen im Kontext  
des Forschenden Lernens.  
Diskurs und Praxis

Das Forschende Lernen ist nicht zuletzt durch die Einführung verlängerter Praxisphasen – wie dem sogenannten Praxissemester – erneut zu einem in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft intensiv diskutierten *hochschuldidaktischen Ansatz* der universitären Lehrerbildung avanciert. Im Rahmen der folgenden Ausführungen werden wir uns spezifisch mit mündlichen Prüfungen beschäftigen, die den Abschluss einer zweisemestrigen, forschungsbezogenen Auseinandersetzung der Student\*innen mit Schule und Unterricht, während und nach dem Praxissemester, darstellen.<sup>1</sup> Ausgehend von programmatischen Erwartungen an das Forschende Lernen legen wir Befunde zur Prüfungspraxis zusammenfassend dar, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts „Studienprojekte im Praxissemester“ (StiPS) gewonnen haben (vgl. Herzmann & Liegmann, 2020a). Angesichts unserer Befunde erscheint es uns abschließend relevant, auf hochschuldidaktische Möglichkeiten zur Prüfungsgestaltung hinzuweisen.

## (Reform-)Erwartungen an das Forschende Lernen

Mit dem Forschenden Lernen im fortgeschrittenen Verlauf des Lehramtsstudiums ist im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen verbunden, dass die Studierenden (mindestens) ein eigenes, in seinem Umfang begrenztes Forschungsvorhaben planen, an ihrer Praktikumsschule umsetzen und schriftlich dokumentieren. Dieses *Studienprojekt<sup>2</sup> bildet den zentralen Gegenstand der das Praxissemester abschließenden Prüfung, die häufig in Form einer mündlichen Prüfung durchgeführt wird. Das Studienprojekt wird von der Universität verantwortet; die Prüfung findet demzufolge an der Universität statt.* An das Forschende Lernen im Kontext der Lehrer\*innenbildung werden insgesamt vielfältige und weitreichende Erwartungen geknüpft (vgl. z. B. Fichten, 2017; Herzmann & Liegmann, 2020b). Diese werden wir im Folgenden skizzenhaft ausweisen, um den Reformanspruch als normativen Bezugsrahmen auszuweisen, innerhalb dessen sich die

- 1 Studienprojekte in NRW werden in der Regel in einem Semester geplant und im darauffolgenden Semester umgesetzt. Die Prüfung steht am Ende dieses zweisemestrigen Zyklus.
- 2 An vielen Standorten in NRW werden zwei Studienprojekte durchgeführt, an einigen nur eines. Wenn zwei Studienprojekte durchgeführt werden, sind sie in zwei unterschiedlichen Fächern resp. Bildungswissenschaften verortet. Gegenstand der Prüfung ist jeweils nur ein Studienprojekt.

Akteure im Praxissemester – wie unsere Untersuchung zeigt – in spezifischer Weise bewegen.

### Forschende Selbsttätigkeit

Im Diskurs um das Forschende Lernen ist umstritten, wie eng die studentische Forschung sich an den Maßgaben empirischer Forschung zu orientieren habe. Unstrittig aber ist, dass der Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden eine hohe Plausibilität gewinnt, denn sie ermöglichen – je nach Methode zu unterschiedlichen Fragestellungen – eine an wissenschaftlichen Geltungsansprüchen orientierte Auseinandersetzung mit der schulischen bzw. beruflichen Praxis. Als Erwartung an Studierende ist damit zum Ausdruck gebracht, dass forschungsmethodisches Wissen in der Bearbeitung des Studienprojekts zur Anwendung kommen muss, womit ein *vergleichsweise hohes Maß an forschender Selbständigkeit* auf Seiten der Studierenden vorausgesetzt ist. Dass die Studierenden dabei einer eigenen Frage- oder Problemstellung nachgehen, verweist auf ein programmatisches Kernstück Forschenden Lernens. So betont Huber (2009) die Autonomie der Studierenden beim Forschenden Lernen, die sich auch in einer selbstständigen Wahl des Themas niederschlagen sollte. Auch Katenbrink und Wischer (2014) verweisen darauf, dass es „eine Gelingensbedingung für Forschendes Lernen [ist], das Studierende gerade beim Finden einer Forschungsfrage die Möglichkeit haben müssen, ihre Interessen einzubringen“ (ebd., S. 121). Selbst wenn in der universitären Begleitung der Studienprojekte davon abgewichen wird und bspw. Forschungsgegenstände oder Forschungsmethoden vorgegeben bzw. eingeschränkt werden, wird programmatisch ein *vergleichsweise hohes Interesse der Studierenden* im Hinblick auf das Studienprojekt vorausgesetzt.

### Transfer in die berufliche Praxis

Mit dem Anschluss an die Programmatik Forschenden Lernens wird neben diesen Forschungsleistungen im engeren Sinne auch der Transfer der mit der Forschung erzielten Ergebnisse in die berufliche Handlungspraxis in Schule und Unterricht gefordert (vgl. Fichten, 2017). Die empirisch informierte Reflexion des Handlungsfeldes Schule verweist auf die dem Forschenden Lernen zugrundeliegende Idee einer Theorie-Praxis-Verknüpfung. Professionstheoretisch zielt das Forschende Lernen in diesem Sinne auf die Entwicklung eines wissenschaftlich-

reflexiven Habitus angehender Lehrer\*innen (Helsper, 2001), womit angedeutet ist, dass professionelles Handeln neben dem praktischen Können einer theoriebezogenen Reflexion des schulischen bzw. unterrichtlichen Handlungsfeldes und des eigenen (Lehrer\*innen-)Handelns bedarf. Programmatisch rückt mit der Erwartung an eine Theorie-Praxis-Relationierung demzufolge nicht nur der Gegenstand der Forschung, sondern auch die forschende Person und ihre Reflexionsfähigkeit in den Fokus des Geschehens.

Dass diese (Reform-)Erwartungen an das hochschuldidaktische Format *Forschendes Lernen* nicht ohne Folgen für mündliche Prüfungen sind, stellen wir nun anhand von Befunden zur Praxis mündlicher Prüfungen dar.

## Befunde zur Praxis mündlicher Prüfungen

Unsere adressierungsanalytischen Rekonstruktionen von 33 audio-graphierten Prüfungsgesprächen (zum methodischen Vorgehen vgl. ausführlich Herzmann & Liegmann, 2020a) weisen als zentrale Anforderung für die Akteure aus, sich in der Ambivalenz zwischen der Demonstration und Gewährung studentischer Expertise im Hinblick auf das Studienprojekt einerseits und deren prüfungsförmiger Begrenzung andererseits zu positionieren. Dass es sich um eine konventionelle Prüfungssituation im Kontext der universitären Lehrer\*innenbildung handelt, der sich die Beteiligten mindestens bis zu einem Grad zu fügen haben, jedenfalls dann, wenn sie die Fortsetzung der Situation als Prüfung nicht gefährden wollen, steht dabei außer Frage. Interessiert hat uns vielmehr, wie Prüfungsförmigkeit im konkreten Vollzug von den Akteuren hergestellt wird, inwiefern sich die Beteiligten auf Prüfungsnormen beziehen bzw. diese situativ verhandeln und ob sich dadurch Geltungsansprüche in und an Prüfungen verändern (zum methodischen Vorgehen vgl. Rose & Ricken, 2018). Wir werden dies im Folgenden an zwei, für die hochschuldidaktische Gestaltung mündlicher Prüfungssituationen zentralen Herausforderungen kenntlich machen.

### Zum Expertise-Status der Studierenden

Vor allem in der Eröffnung der Prüfungssituation zeigt sich der Versuch der Prüfer\*innen, die Prüfung als Gespräch unter Expert\*innen

zu rahmen und einen (fach-)wissenschaftlichen Diskurs zu initiieren. Die Prüfungssituation wird zu Beginn offen angelegt, indem den Studierenden die Gelegenheit eingeräumt wird, ihr Studienprojekt in Form eines Kurzvortrags darzustellen. Dabei wird bereits zu Beginn auf den Prüfungsteil verwiesen, der sich an den einleitenden Vortrag der Studierenden anschließt und der als das dann folgende „wirkliche Gespräch“<sup>3</sup> bezeichnet wird. In der Anmoderation angesprochen wird auch das von den Studierenden bis zur Prüfung bereits gezeigte Engagement in der Durchführung des Studienprojekts. Die Prüfung wird als dessen „krönender Abschluss“ und „Höhepunkt“ benannt, was den Eindruck erweckt, dass das Prekäre einer Prüfungssituation, nämlich an ihr zu scheitern, kommunikativ abgeschwächt werden muss. Die Betonung des studentischen Engagements sowie die zumindest unterstellte Identifikation mit dem Forschungsvorhaben, indem bspw. das Interesse der Studierenden an der Fragestellung des Studienprojekts angesprochen wird, kann als Ausdruck der Anerkennung forschender Selbsttätigkeit (s. o.) interpretiert werden.

Die Studierenden demonstrieren im Kurzvortrag ihre forschungs- und fachbezogene Expertise (vgl. Meer, 2019). Entlang von vorab mit den Dozierenden abgestimmten (Darstellungs-)Kriterien, die in der Prüfungssituation nicht mehr benannt werden (müssen), zeigen die Geprüften ihr Wissen. Zugleich wird die Prüfungsförmigkeit der Situation von den Studierenden durch das Befolgen dieser Kriterien sowie durch rituelle Unterwerfungsgesten hergestellt („... ich neige dazu, zu schnell zu sprechen, wenn ich aufgeregt bin, was der Fall ist“).

Im weiteren Verlauf der Prüfung zeigt sich, dass auch die Prüfer\*innen in einen Prüfungsmodus wechseln, der z. B. durch die Steuerung des weiteren Prüfungsverlaufs in Form des beanspruchten Fragerechts deutlich wird. Dabei werden die Studierenden weiterhin als Expert\*innen adressiert, indem fachliche Fragen verhandelt werden oder die Expertise der Studierenden als Praktiker\*innen (etwa auf die Frage der Gestaltung von Lernprozessen oder der Unterrichtsplanung) verschoben wird. Diese Expertise wird nur eingeschränkt, wenn im Vortrag deutliche Fehlkonzepte der Studierenden zum Vorschein kommen, die dann korrigierend überprüft werden.

**3** Diese und die folgenden Äusserungen stammen aus dem Datenmaterial des Forschungsprojekts StiPS (Studienprojekte im Praxissemester), an dem neben den beiden Autorinnen auch Michaela Artmann und Marie Berendonk beteiligt waren.

## Zum reflexiven Habitus der Studierenden

Programmatisch besteht die Erwartung, sich im Kontext des Forschenden Lernens als angehende Lehrer\*innen reflektiert hinsichtlich des eigenen oder des bei den Lehrkräften der Praktikumsschule beobachteten Handelns zu zeigen. So stellt der Punkt *Reflexion* auch einen Teil der vorab festgelegten Gliederung in der Präsentation der Studienprojekte dar. Entlang der unterschiedlichen Einbettung der Studienprojekte in Unterrichtsaktivitäten (eigener Unterricht vs. Prozesse und Produkte des Unterrichts anderer Lehrkräfte) können wir zwei unterschiedliche Modi der Demonstration dieses reflexiven Anspruchs rekonstruieren: (1) Anfänger\*innen-Sein und (2) Praktisch-Lernende.<sup>4</sup>

Studierende, die im Rahmen des Studienprojektes den *eigenen Unterricht* beforscht haben, positionieren sich als *Anfänger\*innen im Feld des Lehrer\*innenseins* (1) und stellen dabei die Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung in den Vordergrund ihrer Ausführungen. Dabei nehmen sie entweder Bezug auf die von ihnen beiläufig wahrgenommene Schüler\*innenmeinung oder sie holen sich Feedback der Schüler\*innen zu dem von ihnen durchgeführten Unterricht ein. Die Rückmeldungen der Schüler\*innen sind vor allem auf allgemeine Fragen der Lernatmosphäre bezogen (haben Spaß, sind motiviert, haben keine Angst). Die darin zum Ausdruck kommende Frage der Anerkennung durch die Schüler\*innen kann demzufolge als eine elementare selbst gestellte Erwartung der Studierenden verstanden werden. Die eingenommene Anfänger\*innenposition wird auch darin deutlich, dass Studierende eigene Fehleinschätzungen und -entscheidungen markieren (zu wenig Zeit eingeplant, Lehrmaterial falsch gewählt, Planung zu aufwändig). Wissenschaftliche Wissensbestände werden insofern als Referenz herangezogen, als theoretische Modelle (z. B. der Kommunikation) auf ihre Plausibilität hin (z. B. anhand der erforschten Kommunikationsstrukturen) geprüft werden. Ist hingegen nicht der eigene, sondern *fremder Unterricht* (bzw. dessen Prozesse und Produkte) Gegenstand des Studienprojektes, wird dieser zum Anlass genommen, Handlungsmaximen für die eigene (zukünftige) Unterrichtspraxis abzuleiten bzw. zu entwickeln. Die Studierenden positionieren sich damit als *am (praktischen) Beispiel Lernende* (2), die sich in die Rolle einer Lehrkraft versetzen bzw. allgemeine Handlungserwartungen von Lehrkräften antizipieren.

4 Diese Befunde sind in der Publikation Herzmann & Liegmann (2020a) noch nicht berücksichtigt.

Die Prüfer\*innen wiederum re-adressieren in ihren Nachfragen Studierende als Lernende, die fachdidaktische Wissensbestände zu den Befunden ihres Studienprojektes (und der erlebten Praxis) in Beziehung setzen (können). Dies zeigt sich z. B. in Fragen nach fachdidaktischen Prinzipien und daraus abzuleitenden Begründungen für lehrerseitige Entscheidungen, aber auch in Rückfragen zu diagnostischen Einschätzungen und daraus resultierenden Empfehlungen bzw. Alternativen für das Lehrkräftehandeln.

Entgegen der weitreichenden Erwartungen an die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zeigt sich in den von uns untersuchten Prüfungen, dass die Anforderung der Reflexion seitens der Prüfer\*innen auf eine konkrete Relationierung von beobachteter Praxis und fachdidaktischem Wissen begrenzt ist. Ein Nachdenken über sich selbst in der Rolle der Lehrkraft im Sinne einer allgemeinen, habituellen Reflexionsfähigkeit – die etwa Fragen nach Anerkennungsverhältnissen der Studierenden gegenüber den Schüler\*innen aufwirft – wird von den Studierenden weder demonstriert noch von den Dozierenden eingefordert.

## Hochschuldidaktische Überlegungen

Angesichts der aufgezeigten Forschungsbefunde mündlicher Prüfungen im Kontext Forschenden Lernens werden wir nun hochschuldidaktisch konkretisieren, wie Prüfungssituationen gestaltet werden können. Wir stellen dazu Überlegungen anhand von zwei Fragestellungen an:

### Was wird geprüft?

Mit den weitreichenden Erwartungen, die an das Forschende Lernen gestellt werden, ist die Bandbreite der Themen, die in mündlichen Prüfungen behandelt werden kann, als umfassend zu bezeichnen: Forschungsmethodische Fragen und fachliche bzw. fachdidaktische Perspektiven, die für das Studienprojekt relevant sind, bieten Möglichkeiten für Nachfragen und weiterführende Überlegungen. Dabei sind nicht nur die Forschungsergebnisse von Interesse, sondern auch der Forschungsprozess und die von den Studierenden getroffenen Entscheidungen, die im Sinne eines *doing research* in Prüfungen rückblickend zur Rede stehen können. Vorab festgelegte Gliederungspunkte für den studentischen Vortrag sowie Kriterien(-kataloge) der Prüfen-

den schaffen Transparenz über die formale Logik und Erwartungshorizonte mündlicher Prüfungen.

Der im professionstheoretischen Diskurs um das Forschenden Lernen so prominent vertretene Anspruch an reflexive Inszenierungspraktiken der Studierenden bzw. die Demonstration eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus sind u. E. weniger auf selbstbezügliche Verhaltenserwartungen an Studierende im Hinblick auf Engagement und Identifikation zu beziehen. Vielmehr sind die skizzierten gegenstands- und forschungsmethodischen Begründungen im Forschungsprozess zu prüfen, bzw. es steht zur Disposition, inwiefern sich ausgehend von den erzielten Befunden Konsequenzen für z. B. die Diagnose von Lernständen, der Planung von Unterricht und Analyse von Verantwortlichkeiten in der (Einzel-)Schule formulieren lassen. Damit wären weniger die habituellen Reflexionen der Studierenden Gegenstand mündlicher Prüfungen. Vielmehr läge der Prüfung eine sachbezogene Kommunikation zugrunde, die Theorien als notwendige, aber keineswegs hinreichende Analysefoki von Praxis bestimmt. Die Bezugnahme von Wissen auf Praxis (und umgekehrt) erfolgte in diesem anspruchsvollen Sinne reflexiv (vgl. Herzmann, 2021).

### Wie wird geprüft?

Für studentische Forschungsprojekte angemessen erscheint uns die Adressierung der zu Prüfenden als Expert\*innen für ihr Studienprojekt, die sich beispielweise im anfänglichen Vortrag und in relativ hohen Redeanteilen der Studierenden auch im zweiten Teil der Prüfung zeigt. Dass es dialogische Elemente in der Prüfung gibt und diese von den Prüfenden wertschätzend anmoderiert werden, ist unseres Erachtens zu Recht dem Studienprojekt als einem vergleichsweise neuen und im beschriebenen Sinne besonderen Format im Kontext der universitären Lehrer\*innenbildung geschuldet. Damit verbunden ist ebenfalls die i. d. R. längere Involviertheit der Prüfenden in die Beratung und Begleitung des Studienprojekts. Die mündliche Prüfung nimmt auf eine gemeinsame Vorbereitungspraxis der Beteiligten Bezug, sodass für mündliche Prüfungen im Kontext Forschenden Lernens – in einer gewissen Struktur analogie zu Disputationen im Rahmen von Promotionsverfahren – anzunehmen ist, dass nicht nur die studentische Forschungs-, sondern auch die Betreuungsleistung der Dozierenden zur Disposition steht (vgl. Meer, 2019).

## Fazit

Dennoch bleibt eine mündliche Prüfung eine institutionell präfigurierte Situation studentischer Leistungsüberprüfung, die im Hinblick auf die Angemessenheit der Prüfungskriterien für studentisches Forschen bzw. Forschendes Lernen – wie wir zeigen konnten – durchaus gestaltbar ist. Als Prüfungskommunikation ist die mündliche Prüfung aber nicht als authentischer Abschluss einer ebensowenig authentischen Forschungserfahrung (miss-)zu verstehen – wie dies im Diskurs Forschenden Lernens gelegentlich formuliert wird (vgl. Reinmann, 2019). Prüfen bleibt eben der „Inbegriff der in sich spannungsreichen Logik des Pädagogischen“ (Ricken & Reh, 2017, S. 248). In anderen Worten: Eine Prüfung bleibt eine Prüfung, unabhängig davon, wie Prüfen gestaltet wird.

## Literatur

- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(1), 7-15.
- Herzmann, P. (2021). Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergebarkeit von Nützlichkeitsforderungen an die universitäre Lehrer\*innenbildung. *PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 50-58.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020a). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 727-745.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020b). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Univ.-Verl.
- Katenbrink, N. & Wischer, B. (2014). Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung. Versuch einer Einordnung und Reflexion. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 109-131). Münster: MV-Wissenschaft.

- Meer, D. (2019). „Der Prüfer ist immer noch nicht der König“. Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 173-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2019). Forschendes Lernen prüfen. Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(4), 608-626.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen—Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 247-258.

Petra Herzmann, Dr., Professorin  
am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,  
Universität zu Köln.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professionalisierung und Professionalität  
von Lehrpersonen,  
Unterricht,  
Rekonstruktive Forschungsmethoden



[officeherzmann@uni-koeln.de](mailto:officeherzmann@uni-koeln.de)

Anke B. Liegmann, Dr., wiss. Mitarbeiterin  
in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung,  
Fakultät für Bildungswissenschaften,  
Universität Duisburg-Essen.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professionalisierung von Lehrkräften  
im Kontext von Diversität,  
Praxisphasen in der Lehrkräftebildung



[anke.liegmann@uni-due.de](mailto:anke.liegmann@uni-due.de)