



Beratungsmodell zur Begleitung studentischer Forschung im Praxissemester

Caroline Körbs^{1,*}, Constanze Saunders¹ & Christoph Wiethoff²

¹ Humboldt-Universität zu Berlin, ² Universität Paderborn

* Kontakt: Humboldt-Universität zu Berlin,

Professional School of Education,

Humboldt-Forschungskolleg Lehrkräftebildung,

Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin

koerbs.caroline@hu-berlin.de

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt ein prozessbegleitendes Beratungsmodell mit Blick auf Forschendes Lernen im Praxissemester vor, in dessen Zentrum der individuelle Lernprozess der Studierenden steht und das die unterschiedlichen Akteur_innen an Schule und Universität und deren Expertisen in den Blick nimmt. Die Einbeziehung verschiedener Akteur_innen in den Beratungsprozess soll Studierende dazu anregen, ihr Forschungsprojekt und ihr forschendes Handeln kontinuierlich zu reflektieren und ihre Forschungskompetenz weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Beitrags wird beleuchtet, wie Studierende zu ihren Forschungsprojekten beraten und unterstützt werden können. Hierzu wird auf unterschiedliche Gesprächs- und Coaching-Techniken sowie praktische Erfahrungen aus der Hochschullehre zurückgegriffen, und diese werden beispielhaft veranschaulicht.

Schlagwörter: studentische Forschung, Praxissemester, Beratung, Coaching, Mentoring



1. Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung

Ein wesentliches Ziel des Praxissemesters stellt neben der Planung und Durchführung die Reflexion von Unterricht dar. Darüber hinaus und daran anknüpfend sollen Forschungskompetenzen entwickelt werden. Eine essenzielle Lerngelegenheit bietet dafür die Bearbeitung von Lernforschungsprojekten (Schaumburg & Saunders, 2017) bzw. Studienprojekten (PLAZ, 2017), welche während der Praxisphase in enger Verknüpfung mit dem Unterricht oder anderen Bereichen des Schullebens stehen. Diese Forschungsprojekte spielen für die Studierenden neben dem eigenständigen Unterrichten im Praxissemester eine wichtige Rolle. Die Studierenden erhalten von verschiedenen Akteur_innen Unterstützung zur Planung und Durchführung eines forschungsorientierten Projekts, welches im schulischen Kontext eingebunden sein soll (für Berlin vgl. FU, HU, TU & UdK, 2018; für NRW vgl. PLAZ, 2017). Die begleitenden Lehrveranstaltungen werden in vielen Programmen im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile belegt. Hier erfahren die Studierenden durch die Dozierenden kontinuierliche Unterstützung zur Umsetzung ihres eigenen Forschungsprozesses (Schaumburg & Saunders, 2017). Oftmals zeigt sich, dass vereinzelt Studierende zusätzliche Beratung von den Dozierenden in Anspruch nehmen. Mehr und mehr gewinnt somit die Beratung im Einzelgespräch zwischen Dozierenden und Studierenden an Bedeutung (Kreis & Staub, 2011; Stiller, 2015). Für die Studierenden ist ein Vorbereitungs- bzw. Begleit(forschungs)seminar im Praxissemester verbindlich. Die Unterstützung von studentischen Forschungsprojekten obliegt sowohl in Berlin als auch in Nordrhein-Westfalen den Dozierenden jener Begleit(forschungs)seminare, welche den Schwerpunkt auf eine forschungsmethodische Ausrichtung legen. Im Rahmen dieser Veranstaltungen bieten sich verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten, die Studierenden hinsichtlich ihres geplanten Forschungsprojekts zu unterstützen. Darüber hinaus wird es zunehmend erforderlich, individuelle Begleitung und Beratung für Studierende anzubieten, um einerseits eine qualitativ hochwertige Betreuung zu gewährleisten und andererseits die Entwicklung der Forschungskompetenzen und das Verständnis über Forschungsvorhaben und Forschungsprozesse in studentischer Hinsicht zu gewährleisten. In Paderborn ist diese Begleitung durch Einzel- und Gruppenberatungen fester Bestandteil des Konzepts im Begleitforschungsseminar. Hier werden während des Praxissemesters nur drei terminlich festgelegte Plenumsveranstaltungen angeboten. Die restliche Betreuung der Studierenden wird über individuell zu vereinbarende Beratungsangebote abgedeckt und geleistet (Gehle, Rechel & Wiethoff, 2016).

2. Beratung beim Forschenden Lernen

Derzeit bestehen noch keine etablierten Modelle zur Beratung zum Forschenden Lernen an der Hochschule. Im Bereich des „Mentoring“ (im englischen Sprachgebrauch) wird Beratung als eine von mehreren Kompetenzen und Tätigkeiten akademischer Begleitung beim Forschen gesehen (Shanahan, Ackley-Holbrook, Hall, Stewart & Walkington, 2015). Neben der Förderung von Forschungskompetenzen und der Sozialisierung im Wissenschaftsbereich gilt es als eine bedeutende Unterstützungsleistung, sich für die Studierenden Zeit zu nehmen im Sinne einer individuellen, manchmal zeitintensiven, praxisnahen „Hands-on“-Beratung und den Studierenden sukzessive ihre Forschungsarbeit im Format des „*student ownership*“, also unter zunehmender Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme, zu überlassen (Shanahan et al., 2015). Hieraus ergibt sich die Frage nach individueller Betreuung studentischer Forschung innerhalb eines autonomiefördernden Lernprozesses.

Forschendes Lernen kann im Praxissemester an unterschiedlichen Lernorten und durch unterschiedliche Personen beratend begleitet werden. Stiller & Bührmann (2017,

S. 237) nennen als organisationale Beratungsbereiche die Schulen, die Universität und das Zentrum für Lehrerbildung und betonen, dass „die forschende Lernhaltung der Studierenden [...] zu einem gemeinsamen Beratungsgegenstand [wird], wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung und Gewichtung.“ Diese Unterschiede entstehen u.a. aufgrund unterschiedlicher Expertisen der Beratenden, auf die in diesem Beitrag auch eingegangen wird; jedoch wird deutlich, dass die Beratung als eine Aufgabe Mehrerer verstanden wird.

Stiller (2015) unterscheidet in einem systemisch orientierten Ansatz bei der Beratung zum Forschenden Lernen zwischen Fach-, Komplementär- und Prozessberatung, wobei jede Form durch spezielle Inhalte gekennzeichnet ist. Während Fachberatung sich beispielsweise auf den Feldzugang oder Entscheidungen zum Design bezieht, werden in der Prozessberatung eher Kommunikationsprozesse und Rückkopplungsschleifen im Forschungsprozess thematisiert. Diese Unterscheidung wird für diesen Beitrag übernommen, jedoch wird hier statt Fachberatung der Begriff *Expert_innenberatung* verwendet (Schein, 2010; vgl. Kap. 2.2).

Generell gilt, dass diese konzeptionellen Überlegungen weiterer Bearbeitung bedürfen – sowohl in der Modellbildung als auch in ihrer praktischen Prüfung (Stiller, 2015; Stiller & Bührmann, 2017). Speziell im Praxissemester stellt sich die Frage, inwiefern sich bereits bestehende Beratungsangebote hinsichtlich Forschungsberatung erweitern lassen. Fichten & Weyland (2018) haben als eine von mehreren Gelingensbedingungen von Forschendem Lernen im Praxissemester die individuelle Beratung und Begleitung der Studierenden beim Forschen festgestellt. Besonders in der Durchführungsphase sei die Unterstützung seitens der Schule wichtig. Schöning, Schwier, Weßel & Wiegelmann (2017) sehen ein wichtiges Potenzial in der Begleitung Forschenden Lernens durch *Mentor_innen*, da sie u.a. dazu verhelfen können, „modernen Unterricht und Forschendes Lernen nicht als Gegensatz, sondern in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu begreifen“ (Schöning et al., 2017, S. 223). Forschungsfragen könnten sich z.B. aus Team-Teachings von Unterricht ergeben; mittels Kartenabfragen können Themenfelder für das Projekt erschlossen werden, und die *Mentor_innen* treffen mit den Studierenden Absprachen zu studentischen Forschungsvorhaben. Erste Konzepte zur Fortbildung von *Akteur_innen* aus den Schulen, in denen diese nicht nur über die studentischen Forschungsprojekte allgemein, sondern über Beratungsmöglichkeiten zur Umsetzung an der Schule informiert werden, bestehen bereits (Schüssler, 2017). Hierbei geht es vorrangig um die Frage der inhaltlichen Passung zu den schulischen Gegebenheiten und die Anbindung des Projekts an frühere Studienprojekte. Thünemann (2018) betont, dass Forschungsberatung eine anspruchsvolle und zeitintensive Tätigkeit darstellt, die neben fachlicher Expertise und dem Wissen um so genannte „neuralgische Stellen“¹ im Forschungsprozess auch einer gut ausgebildeten Beratungskompetenz bedarf. Sie arbeitet in ihrer Beratungspraxis mit Methoden der *Grounded Theory*, z.B. *Memos* und *Forschungstagebücher*. Offen bleibt nach Sichtung der bestehenden Modelle jedoch weiterhin, wie diese Beratungspraxis im Zusammenspiel der *Akteur_innen* an Schule und Universität konkret ausgestaltet werden könnte.

2.1 Bestandsaufnahme: Beratung durch verschiedene *Akteur_innen*

Aus bisherigen Evaluationen zum Thema Studierbarkeit sowie zum Forschenden Lernen im Praxissemester geht hervor, dass die Studierenden zwar mit der Betreuung durch die Dozierenden zufrieden sind, sie sich jedoch verstärkt individuelle Begleitung und Unterstützung wünschen (Körbs & Schaumburg, 2018).

¹ Neuralgische Stellen bestehen nach Idel & Thünemann (2014, S. 51) „in Phasen, in denen der Projektlauf ins Stocken gerät, unterschiedliche Abläufe miteinander konkurrieren oder Konflikte im Team entstehen“, wie z.B. bei der Formulierung der Forschungsfrage oder der Vertrauensbildung der am Forschungsprozess Beteiligten zu Beginn der Zusammenarbeit.

Für sie ist es zielführend, wenn sich Dozierende im persönlichen Gespräch ihrer strukturellen und inhaltlichen Fragen zum eigenen Forschungsprojekt und -prozess annehmen. Eigene Erhebungen haben gezeigt, dass Hochschuldozierende mittels verschiedener Feedback-Methoden individuelles und Gruppen-Feedback während des gesamten Forschungsprozesses geben. Das individuelle Beratungshandeln der Dozierenden ist vielfältig. Um das Führen von Beratungsgesprächen zu strukturieren und darüber hinaus Qualitätskriterien zu berücksichtigen, sollte in jeder Beratung auf bewährte Gesprächstechniken zurückgegriffen werden. So sind z.B. eine nicht-direktive Gesprächsführung und die damit einhergehenden Gesprächs- und Fragetechniken unabdingbar für eine erfolgreiche Ko-Konstruktion von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Kreis, 2012). Diese Techniken könnten auch auf die Beratung zu Forschungsprojekten übertragen werden.

Eine Anwendung dieser Techniken der nicht-direktiven Beratung ist zielführender, wenn Studierende diese bereits in Vorbereitung auf das Praxissemester erlernen, um sich wechselseitig auf kollegialer Ebene im Rahmen von Unterrichtsvor- und -nachbesprechung in studentischen Tandems in der Schule zu beraten (Niggli, 2005). Im Rahmen der Lehrkräftebildung der Humboldt-Universität zu Berlin betrifft dies derzeit etwa einen Anteil von 30 bis 40 Prozent der Studierenden (Körbs & Schaumburg, 2018). Im (ko-konstruktiven) Gespräch mit ausgebildeten Mentor_innen strukturiert dies die Zusammenarbeit. Außerdem können in Begleit(forschungs)seminaren Feedbacktechniken in Peer-Arbeit eingeübt und reflektiert werden. Damit besteht bei den Studierenden bereits ein mehrfacher Zugang zur Beratungspraxis.

In der Berliner Mentoringqualifizierung, einer Lehrkräftefortbildung für schulische Mentor_innen von Studierenden im Praxissemester, werden ebenfalls im Kontext funktionaler Metakommunikation mögliche Kommunikationsblockaden auf Seiten der Studierenden problematisiert und Handlungsoptionen zur Überwindung aufgezeigt (Körbs & Sternitzke, 2018). Jene Techniken, die die Studierenden während des Praxissemesters in Bezug auf Unterrichtsplanung und -reflexion erlernen, sind ebenso für die Beratung zum Forschungsprozess zielführend (Kreis & Staub, 2017; Lindgren, 2005).

2.2 Expert_innen- und Prozessberatung

In der Beratungsführung kann zwischen *Expert_innen-* und *Prozessberatung* unterschieden werden (z.B. Schein, 2010). *Expert_innenberatung* meint dabei eine Form der Beratung, bei der die beratende Person Fachexpertise einbringt, inhaltlich Stellung bezieht und sich des Problems annimmt (Migge, 2018). Voraussetzung dafür ist der Besitz einer bestimmten Expertise (bspw. über das System Schule oder zur Entwicklung von Forschungsprojekten). Die Gefahren resp. Nachteile dieser Form der Beratung bestehen allerdings z.B. darin, dass Lösungen gegebenenfalls nicht zu den Ratsuchenden passen und die beratende Person Verantwortung für einen bestimmten Lösungsweg übernimmt und diese damit den Ratsuchenden abnimmt. Gleichwohl bedarf es bei der Beratung Studierender der inhaltlichen Unterstützung bspw. durch die universitär Lehrenden.

Für alle Beteiligten sollte das Ziel der Beratung sein, ein für die Studierenden erfolgreiches Projekt motivierend und weitgehend autonomiefördernd zu gestalten. Daher wird bei der Begleitung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen eine Kombination von *Expert_innen-* und *Prozessberatung* vorgeschlagen (König & Volmer, 2012). Im Gegensatz zur *Expert_innenberatung* ist die *Prozessberatung* eher darauf ausgerichtet, dass der bzw. die Ratsuchende die Lösung eines Problems selbst entwickelt bzw. findet:

„Prozessberatung ist der Aufbau einer Beziehung mit dem Klienten, die es diesem erlaubt, die in seinem internen und externen Umfeld auftretenden Prozessereignisse wahrzunehmen, zu verstehen und darauf zu reagieren, um die Situation, so wie er sie definiert, zu verbessern“ (Schein, 2010, S. 39).

Auf dieser Basis kann dann eine nicht-direktive Beratung stattfinden, die Expert_innenwissen zur Verfügung stellt, bei der das Hauptaugenmerk auf den Veränderungsprozess der Klient_innen gelegt und die Verantwortung für Entscheidungen bei diesen belassen wird. Die Verknüpfung von Expert_innen- und Prozessberatung bezeichnen Königswieser, Sonuç, Gebhardt & Hillebrand (2006) als *Komplementärberatung* und beschreiben die dabei zugrundeliegende Haltung als ein „kontextabhängiges Oszillieren zwischen den idealtypisch bezeichneten Polen auf dem Kontinuum“ (S. 103) zwischen Expert_innen- und Prozessberatung.

Im vorliegenden Beitrag wird neben dem Begriff der Beratung auch der Begriff des Coachings verwendet. Die beiden Begrifflichkeiten sind nicht synonym zu verstehen. Vielmehr wird der Beratungsbegriff eher der Ebene der Expert_innenberatung zugeordnet, der Coachingbegriff eher der Ebene der Prozessberatung (Graf, Aksu, Pick & Rettinger, 2011).

Für den gegebenen Kontext bedeutet dies, dass die unterschiedlichen Akteur_innen als Fachexpert_innen für z.B. die Situation im System Schule (Mentor_innen) oder bestimmte Forschungsmethoden (Hochschuldozierende) gesehen werden. Diese verschiedenen Expertisen bereichern mittels der Beratung den Lernprozess hin zur Zielerreichung für die Studierenden, überlassen aber die Verantwortung für den eigenen Kompetenzentwicklungsprozess bei diesen selbst. Ziel ist die eigenverantwortliche (Weiter-)Entwicklung des professionellen Selbst.

3. Prozessbegleitende Beratung für studentische Forschungsprojekte

Entlang des Forschungsprozesses gibt es bestimmte Meilensteine, deren Erreichung durch die Akteur_innen an Schule und Universität durch Beratung unterstützt werden kann. Dabei berät jede_r auf Basis ihrer bzw. seiner Expertise.

3.1 Prozessbegleitendes Beratungsmodell

In dem in diesem Beitrag vorgestellten Modell (vgl. Abb. 1) ist vorgesehen, dass Studierende bereits ab Semesterbeginn während der Vorbereitungen und bei der Durchführung von unterschiedlichen Akteur_innen, inkl. der Peers, beraten werden. Abbildung 1 verdeutlicht einen möglichen Ablauf innerhalb eines solchen prozessbegleitenden Beratungsmodells.

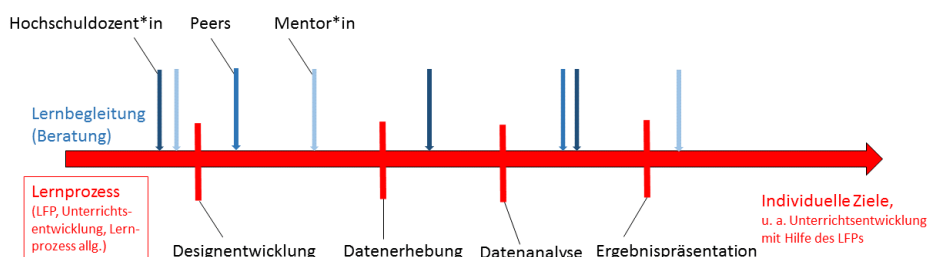


Abbildung 1: Modell der prozessbegleitenden Beratung beim Forschenden Lernen (eigene Darstellung)

Im Mittelpunkt steht – rot gekennzeichnet – der Lernprozess der Studierenden, der sich entlang unterschiedlicher Phasen des Forschungsprozesses vollzieht. Das Lernen umfasst nicht nur Erkenntnisse zum Forschungsprojekt, sondern damit verbunden auch die (forschende) Erfahrung unterrichtlicher Tätigkeit mit Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung. Jede_r Studierende verfolgt mit dem Forschungsprojekt individuelle Ziele, die z.B. Unterrichtsentwicklung, professionsbiogra-

phische Fragen oder Schulentwicklung betreffen. Begleitend dazu können, orientiert an der Phasierung bzw. den bekannten neuralgischen Stellen im Forschungsprozess, Beratungen zwischen den Studierenden und denjenigen Akteur_innen stattfinden, die in der gegenwärtigen Situation relevantes Expertenwissen besitzen. Im Modell sind das Hochschuldozent_innen (z.B. Seminarleitung), Peers und Mentor_innen. Beispielsweise könnten die Dozierenden und die Mentor_innen bereits bei Vorarbeiten zur Designentwicklung unterstützend wirken, indem sie den Studierenden Informationen und Entscheidungshilfen bei der Themenwahl und Frageformulierung bieten. Nach der Entwicklung des Designs könnten in der Überarbeitungsphase die Peers Fragen stellen und Feedback inkl. Lösungsvorschlägen geben, um bestehende Unklarheiten oder Unstimmigkeiten, z.B. zur Gegenstandsangemessenheit von Fragestellung und Methode, aufzudecken und beheben zu helfen. Im Anschluss könnten die Studierenden den Mentor_innen in der Schule Informationen zum geplanten Projekt geben, woraufhin diese Beratung zur Realisierbarkeit vor Ort und zu möglichen Samplings bieten. Vor der Datenerhebung bedarf es möglicherweise einer individuellen Beratung zum Vorgehen bei der Datenanalyse durch den bzw. die Hochschuldozierende_n, während nach der Analyse im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse auch die Peers wieder als Feedbackgeber_innen mit möglichen Lösungsvorschlägen bei Deutungsversuchen beratend unterstützen können. Schließlich bietet sich nach Abschluss des Forschungsprojekts eine finale Beratung mit der bzw. dem Mentor_in an, um offene Fragen der Ergebnisinterpretation aus schulischer Perspektive zu verstehen, gemeinsam den Forschungsprozess als Verbindung von Theorie und Praxis zu reflektieren und zu überlegen, wie die Ergebnisse für die Schule informierend aufbereitet werden können.

In anderen Settings können außerdem Fachseminarleiter_innen und seminarunabhängige Angebote der Forschungsberatung in die Betreuung integriert werden. Die Zeitpunkte der Beratung sind vom individuellen Beratungsfall und von strukturellen Vorgaben zum Praxissemester (z.B. vorgesehene Kontaktzeiten) abhängig, sollten jedoch inhaltlich die Beratungsbedarfe der Studierenden berücksichtigen. Dabei sind die individuellen Ziele, wie sie z.B. im Orientierungsgespräch mit der bzw. dem Mentor_in erarbeitet und festgehalten wurden, für alle Beratenden idealerweise einsehbar und zu berücksichtigen. Der Lernprozess der bzw. des einzelnen Studierenden ist dabei vielschichtig: Es finden Entwicklungen hinsichtlich des Forschenden Lernens statt, die mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln und mit einer durch das Forschen angestoßenen Identitätsentwicklung verbunden sein können. Hinzu kommt, dass dieser Prozess keinesfalls linear und eindeutig verläuft; vielmehr sind diese Erkenntnisebenen miteinander verflochten, und durch Erfahrungen auf einer Ebene können Umdeutungen auf einer anderen Ebene stattfinden. Beispielsweise können Ergebnisse einer für das Projekt durchgeführten Schüler_innenbefragung zu Merkmalen einer „guten Lehrkraft“ direkte Auswirkungen auf das eigene unterrichtliche Handeln haben; gleichzeitig kann es zum Umdeuten des eigenen Selbstverständnisses als Lehrkraft führen, was wiederum (unbewusst) Auswirkungen auf die Deutung der Befragungsergebnisse haben kann. Diese komplexen Zusammenhänge innerhalb eines scheinbar geradlinigen Forschungsprozesses sollten bei der Beratung von den unterschiedlichen Expert_innen berücksichtigt werden.

3.2 Expertisen und Beratungshandeln der einzelnen Akteur_innengruppen

Entlang des Verlaufs des Praxissemesters bieten sich demnach verschiedene Expert_innen hinsichtlich des Forschungsprojekts als Gesprächspartner_innen bzw. Berater_innen an. Je nach Tätigkeitsfeld unterscheiden sich ihre Expertisen in einzelnen Bereichen. Während die Hochschuldozierenden vorwiegend Kenntnisse und Erfahrungen zum Forschen und zum forschungsbegleitenden Seminar (z.B. Anforderungen, zeitlicher Umfang, Struktur) besitzen, kennen die Mentor_innen, manchmal auch in ihrer Doppelrolle als Fachseminarleiter_innen, sich mit der Didaktik und Methodik

ihrer Fächer, den Anforderungen, die an die Studierenden für das Praktikum gestellt werden, sowie den Gegebenheiten und den Bedarfen an ihrer Schule aus. Idealerweise kennen sie darüber hinaus die Phasen des Forschungsprozesses und waren selbst bereits an praxisorientierter Forschung beteiligt. Die Kommiliton_innen der einzelnen Studierenden schließlich kennen sich aufgrund der geteilten Praktikumserfahrung in allen diesen Feldern aus – wenngleich in anderem Maße als die professionellen Expert_innen. Sie stellen damit eine wertvolle Beratungsressource für ihre Peers dar.

In der Beratungspraxis während des Praxissemesters können die Akteur_innen in der Expert_innenberatung entsprechend zu den jeweiligen Bereichen Auskunft geben und unterstützen. Zusätzlich ist – bei entsprechender Ausbildung – eine Prozessberatung, in der z.B. Kommunikationsprozesse und Rückkopplungsschleifen im Forschungsprozess thematisiert werden (Stiller, 2015), durch alle Akteur_innen nach entsprechender Ausbildung gleich gut möglich. Sie lässt die fachliche Beratung außen vor und setzt den Fokus auf den Prozess der Beratung selbst.

3.3 Phasenmodell für die Beratung

Für die Lehr- und Betreuungspraxis, aber auch aus Sicht der Studierenden ergibt sich die Frage, wie die Beratung so effizient wie möglich durchgeführt werden kann. Eine Möglichkeit, sich einer bestmöglichen Effizienz anzunähern, ist, ein strukturiertes Vorgehen zu nutzen. Die beratenden Akteur_innen sollten beispielsweise zu Beginn des Gesprächs auf konkrete, explizit geäußerte und dialogisch mit den Studierenden gefundene Zieldefinitionen achten, um jenen eine Orientierung zu bieten und das Gespräch zeiteffizient zu führen.

Als ein möglicher Beratungsansatz wird hier exemplarisch die aus dem Coaching stammende GROW-Struktur vorgeschlagen (Whitmore, 2015). Das Akronym GROW steht dabei für die vier Phasen *Goal*, *Reality*, *Options* und *Will*. In Tabelle 1 auf dieser und der folgenden Seite wird das Vorgehen innerhalb der einzelnen Phasen des Gesprächs beschrieben und jeweils anhand von Beispielen aus der Beratung durch universitäre Akteur_innen verdeutlicht.

Diese Phasen sollen in jedem Beratungsgespräch durchlaufen werden. Gleichwohl darf die Phasierung nicht als in Stein gemeißelt verstanden und „sklavisch“ eingehalten werden. Wenn sich im Beratungsgespräch besondere Situationen ergeben, in denen ein starres, chronologisches Abarbeiten der Phasen den Entwicklungs- und Veränderungsprozess bei der bzw. dem Studierenden stören würde, sollte flexibel auf die Situation reagiert werden (Martens-Schmid, 2011, S. 68). Beispielweise zeigt sich regelmäßig in Veränderungsphasen ein Bedarf nach erneuter oder weiterer Klärung. Dann sollte dieser der entsprechende Raum gegeben werden.

Tabelle 1: GROW-Struktur (Whitmore, 2015)

<i>Phase</i>	<i>allgemeines Ziel / Vorgehen</i>	<i>Beispiel einer Beratung durch universitäre Dozent_innen</i>
<i>Goal</i>	Diese Phase dient der Orientierung von beratender und ratsuchender Person. Zunächst wird eine positive Beziehungsebene hergestellt, die v.a. für die Prozessberatung von großer Bedeutung ist. Dann wird ein Ziel für den Gesprächsverlauf und ggf. eines für einen längeren Zeitraum (z.B. bis zum Abschluss des Praxissemesters) festgelegt (Whitmore, 2015, S. 61ff.).	Der bzw. die Dozierende legt mit der oder dem Studierenden nach einer kurzen Warm-up-Phase das Ziel für das Beratungsgespräch fest: Es sollen konkrete Leitfragen für ein qualitatives Interview ausgewählt werden.

<i>Reality</i>	In der zweiten Phase steht die Klärung der Situation der bzw. des Ratsuchenden im Mittelpunkt. Sowohl für die Generierung von Rat-/Vorschlägen aus der Fachexpertise heraus (Expert_innenberatung) als auch für die Unterstützung bei der Suche nach eigenen Lösungen (Prozessberatung) ist es hier wichtig, die ratsuchende Person darin zu unterstützen, die eigene (aktuelle) Situation im Lernprozess zu klären. Der bzw. die Beratende unterstützt mit Fragen und fasst die Ausführungen der oder des Ratsuchenden zusammen (Whitmore, 2015, S. 70ff.).	Der bzw. die Dozierende lässt sich von der oder dem Studierenden den aktuellen Stand der Entwicklung des eigenen Forschungsdesigns erläutern. Welche Leitfragen hat z.B. der/die Studierende mit Blick auf das eigene Forschungsziel gesammelt? Welche Fragen sind dem/der Studierenden bei der Sammlung möglicher Leitfragen noch offen geblieben? Welchen theoretischen Hintergrund legt der/die Studierende zugrunde?
<i>Options</i>	In dieser Phase werden Lösungsmöglichkeiten für das in der ersten Phase festgelegte Ziel gesucht. Spätestens hier findet explizit Expert_innenberatung statt, bei der die beratende Person mit Fachexpertise unterstützt. Zunächst wird aber die ratsuchende Person ermutigt, (möglichst viele) eigene Ideen vorzuschlagen. Anschließend bringt der bzw. die Beratende weitere, eigene Vorschläge ein, um die Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten zu vergrößern und ggf. der Verpflichtung zur inhaltlichen Unterstützung nachzukommen. Erst nach der Sammlung werden die Optionen durch alle Beteiligte wertschätzend bewertet (Whitmore, 2015, S. 81ff.).	In dieser Phase werden von der bzw. dem Studierenden und dem Universitätsdozierenden weitere mögliche Leitfragen gesammelt. Nachdem die Sammlung abgeschlossen ist, können die Leitfragen bewertet und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden. Hierbei steht die Entscheidung der bzw. des Studierenden im Vordergrund. Der oder die Beratende kommentiert und nennt ggf. begründete Änderungsvorschläge.
<i>Will</i>	In der abschließenden Will-Phase wird ein möglichst konkreter Handlungsplan entwickelt und festgehalten. Das Gespräch wird dann mit einigen Absprachen über das weitere Vorgehen im Forschungsprozess und dessen Begleitung beendet (Whitmore, 2015, S. 86ff.).	Der Leitfaden für das zu führende Interview wird in letzter Fassung verabschiedet, und das konkrete weitere Vorgehen wird besprochen. Es kann vereinbart werden, dass der bzw. die Studierende ein Probeinterview auf Basis des vereinbarten Interviewleitfadens durchführt und sich bei Überarbeitungs- und Beratungsbedarf meldet. Für den Fall, dass das Probeinterview erfolgreich verläuft, verabreden sich Berater_in und Ratsuchende_r für die nächste Plenumsitzung im Begleit(forschungs)seminar.

Alle Akteur_innen könnten einen an die GROW-Struktur angelehnten Gesprächsleitfaden zur Verfügung gestellt bekommen, der sowohl der Durchführung als auch der Auswertung dieser Gespräche und damit der sukzessiven Weiterentwicklung von Beratungskompetenz bei allen Personengruppen dienlich ist.

Die verschiedenen Akteur_innengruppen können die Gesprächsstruktur zu den jeweiligen Beratungsanlässen nutzen.

Hochschuldozierende könnten versuchen, in den Seminaren und bei ihren Beratungen Gruppen von Studierenden, die z.B. ähnliche Fragen haben, gemeinsam zu beraten und die Gruppenmitglieder zur Peer-Beratung anzuregen. Kurze Beratungen bieten sich im Rahmen von offenen Lernsettings (z.B. Lernbüros oder Stationen-Arbeit) an, die gegebenenfalls zu weiteren, längeren Beratungen außerhalb des Seminars führen können.

Mentor_innen können innerhalb des ersten Orientierungsgesprächs auf die Verzahnung des Forschungsprojekts mit dem Ziel der Unterrichts- oder allgemein der Schulentwicklung achten und die Studierenden dementsprechend über vorhandene Forschungsbedarfe oder -gegenstände informieren. Gegebenenfalls bietet sich an dieser Stelle eine direkte oder indirekte Verzahnung der obligatorischen Erstgespräche, die durch die schulischen Mentor_innen sowieso geleistet werden müssen, an. Auch im weiteren Verlauf bietet sich die Nutzung der GROW-Phasen im Zusammenhang mit den regelmäßigen Unterrichtsbesprechungen an, um Forschung und Praxisbezug in der Praktikumsbegleitung erkennbar und für die Professionalisierung nutzbar zu verbinden. Dies sollte nur fakultativ sein, zeigt sich in der Praxis allerdings regelmäßig als gewinnbringend für alle Akteur_innengruppen. Schulen profitieren von den Forschungsergebnissen der Studierenden und die Studierenden werden durch das Eigeninteresse der Schulvertreter_innen stärker (organisatorisch) unterstützt.

Parallel dazu stellt Peer-Beratung eine weitere Unterstützung der Studierenden im Praxissemester dar. *Studierende*, die im Rahmen des Praktikums im Tandem arbeiten, können dieses Verfahren gewinnbringend nutzen. Bei der Peer-Beratung ist es wichtig, dass die Studierenden darauf durch die Akteur_innen der Schule und/oder der Universität vorbereitet werden und ihnen die Möglichkeit zur Reflexion ihres Vorgehens (bspw. mithilfe der o.g. Protokollbögen) gegeben wird. Wenn die Studierenden durch eine einheitliche Strukturierung der Forschungsprojekte zu gleichen Zeiten gleiche Forschungsphasen durchlaufen, könnte die Peer-Beratung an neuralgischen Stellen des Forschungsprozesses erfolgen. So können sie ähnliche, im Zusammenhang mit der jeweiligen Forschungsphase auftretende Fragen oder Anliegen in einer Peer-Beratung diskutieren und klären. Erfolgt die Bearbeitung des Forschungsprojekts in Studierendengruppen, ist denkbar, innerhalb dieser Gruppen Peer-Beratungen durchzuführen. Diese Beratungsform wird an einzelnen universitären Standorten bereits durchgeführt (FU et al., 2018).

Für einen umfassenden Blick auf den gesamten Beratungsverlauf bietet es sich an, dass die Studierenden kontinuierlich ein Dokument ergänzen, in dem sie Termine, Akteur_innen und (kurz) Inhalte der Beratungen dokumentieren. Dies dient der Information aller Beteiligten, als Übersicht für die Studierenden und als Nachweis über (Pflicht-)Beratungen, z.B. innerhalb des Praktikumsportfolios. Es könnten innerhalb einzelner Programme eine bestimmte Häufigkeit oder Zeitpunkte für Beratungen mit ausgewählten Akteur_innen empfohlen oder vorgeschrieben werden. Diese Dokumentation darf jedoch nicht die Vertraulichkeit der einzelnen Gespräche gefährden. Der Inhalt muss dementsprechend entweder gemeinsam mit der bzw. dem Ratsuchenden festgelegt oder durch die Ratsuchenden selbst angefertigt werden.

4. Beratungshandeln

Das folgende Beispiel entstammt einer obligatorischen Beratung zwischen einer Hochschuldozentin und einem Studenten, der im Praktikum Beobachtungs- und Interviewdaten erhoben hatte und über sein Vorgehen beim Interviewen berichtet. Ursprünglich hatte der Student ein anderes Thema ausgewählt, welches er jedoch im Laufe seines Praktikums verwarf. Für das neu gewählte Thema der „Lehrendenpersönlichkeit“ hatte er eigenständig ein neues Design entwickelt. Die Beraterin bat ihn im Gespräch, über seinen Interviewleitfaden zu sprechen, woraufhin er diesen erläuterte:

Student: Ich habe erst gedacht, als kleinen Einstieg wollte ich sie einfach mal fragen, wie lange sie denn schon Lehrer sind ... Und dann haben sie halt dazu etwas gesagt und dann habe ich gesagt: „Ok, neben der Motivation – was sind denn noch für Sachen, wo Sie selber denken, was am wichtigsten dafür ist?“

Beraterin: Um lang gut unterrichten zu können oder um ein guter Lehrer ...

Student: Genau. Dann bin ich danach auf persönliche Beziehungen eingegangen: ob die wichtig sind, wie die aufgebaut werden und wie die stabil gehalten werden über Jahre. Dann habe ich gedacht, okay, das beeinflusst natürlich irgendwie das Lernklima und, hm, wie versuchen die Lehrer die Atmosphäre im Klassenraum halt angenehm zu halten? Und ich habe natürlich da bei manchen (...) Also ich habe es nicht immer alles nach dem Plan gemacht. Manchmal, wenn es sich halt eben irgendwie anders ergeben hat, dann musste ich ein bisschen umstrukturieren. Danach habe ich danach gefragt „Wie schaffen Sie es denn eine Balance zu schaffen zwischen guter persönlicher Beziehung und nicht zu sehr das Aufzeigen von Hierarchien, aber trotzdem den Respekt noch irgendwie zu wahren, den die Schüler Ihnen schulden?“ Dann habe ich danach gesagt, „Okay, jetzt vielleicht mal noch was Anderes.“ Da habe ich über Schwierigkeiten geredet und Misserfolg: „Verarbeiten Sie Misserfolg und was sind Schwierigkeiten, die Sie vielleicht nicht so viel erwartet hätten, als Sie angefangen haben, Lehrer zu sein oder als Sie das entschieden haben?“ Dann wollte ich noch fragen, ob sie sich jemals Feedback einholen, von dritten Parteien, egal ob es jetzt von Schülern ist oder Eltern, der Schulleitung oder Arbeitskollegen. Genau (...) Und dann habe ich noch gefragt, wie die Lehrer das schaffen, wenn sie eine Klasse von 30 Leuten haben, irgendwie zu versichern, dass alle so gut wie möglich eingebunden werden. Und ähm (...) Ja, ich glaube, das war (unv.) Ja genau, genau, das war's. (...) Ich habe nicht bei jedem Interview alle Fragen gestellt, weil ich entweder gedacht habe, dass das nicht hineingepasst hat oder es war schon relativ lang. Ich habe das ein bisschen nach Gefühl gemacht, was ich halt so dachte, was jetzt angemessen wäre.

Der Student beschreibt die Inhalte seiner Interviewfragen, jedoch in wenig systematischer Weise. Ein „roter Faden“ fehlt in der Aufzählung, was die Vermutung nahelegt, dass auch bei der Erstellung der Interviewfragen keine bzw. wenig theoretische Fundierung bestand und die Fragen eher im Interview spontan entwickelt und gestellt wurden. Ein genereller Fokus auf das Thema „Lehrperson“ ist erkennbar, aber der Student spricht dabei viele Unterthemen an, wie z.B. die Beziehungsebene zwischen Schüler_innen und Lehrer_in, das Lernklima, Herausforderungen im Lehrberuf und Unterrichtsentwicklung. Es wird deutlich, dass er keinen systematisch erstellten Leitfaden nutzte und sein Thema bzw. die Forschungsfrage für den weiteren Forschungsprozess eingrenzen muss. Das vorab im Vorbereitungsseminar festgelegte Thema wurde im Praktikum nicht bearbeitet; der Student wählte aufgrund von Beobachtungen zur Interaktion von Lehrer_innen und Schüler_innen das neue Thema „Lehrendenpersönlichkeit“ aus.

Im Folgenden werden unterschiedliche Vorgehensweisen auf Prozess- und Expert_innenebene – wie sie auf die unterschiedlichen Beratungsakteur_innen zutreffen können – vorgeschlagen.

4.1 Prozessebene

Auf Prozessebene – mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe – können alle Akteur_innen im Beratungsgespräch mit dem Studenten ähnliche Frage- und Gesprächstechniken nutzen. Wenn der Inhalt eines Beratungsgesprächs das Vorgehen beim Interview thematisiert (vgl. z.B. Transkript), könnten das beispielsweise die folgenden Techniken aus dem Zusammenhang der systemischen Beratung sein:

Türöffner. Unter Türöffner wird ein offener, gesprächsanregender Impuls verstanden, der zu Beginn eines Gesprächs genutzt werden kann, um einen Einstieg in das Gespräch zu finden, der dem Gesprächspartner die Möglichkeit offenlässt, zu steuern, mit welchem Thema er bzw. sie beginnen möchte (Gordon, 2012). Die Dozentin könnte mit folgender Aufforderung das Gespräch einleiten: „Berichten Sie doch bitte, an

welcher Stelle Ihres Forschungsprozesses Sie sich befinden.“ Oder, sollte das Thema der Beratung bereits feststehen: „Wir sprechen heute über Ihren Interviewleitfaden, wie sieht dieser aktuell aus?“

Gehörtes strukturieren und widerspiegeln. Diese Technik dient zum einen der Strukturierung des Gesagten für den Gesprächspartner, zum anderen zeigt die beratende Person damit Aufmerksamkeit und Verständnis (König & Volmer, 2012). Für den Klärungsprozess des bzw. der Ratsuchenden kann diese Technik dazu führen, dass Zusammenhänge deutlicher werden. Zum Beispiel könnte die beratende Person zusammenfassen: „Habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie im Grunde vier Fragen stellen, nämlich welche Rolle persönliche Beziehungen spielen, wie das Lernklima gut gestaltet werden kann, wie mit Misserfolg umgegangen wird und ob sich die Lehrperson Feedback durch Dritte geben lässt?“ Diese Strukturierung könnte durch jeden der Akteur_innen im Gespräch vorgenommen werden (Peers, Hochschuldozierende, Mentor_innen, Fachseminarleiter_innen) und könnte gegebenenfalls den Studenten im Beispiel dazu bringen, über die wenig strukturierte und systematisierte Art der Interviewfragen zu reflektieren.

Verdeckte Informationen nachfragen und erklären lassen. Der oder die Berater_in erfragt Informationen, die im Erzählfluss des bzw. der Ratsuchenden verdeckt bleiben oder getilgt wurden (König & Volmer, 2012). Beispielsweise bleibt im o.g. Fall offen, inwiefern der Student vor Beginn des Interviews einen Leitfaden erstellt oder spontan im Interview Fragen gestellt hat. Auf die Ausführungen des Studenten („*Ich habe erst gedacht, als kleinen Einstieg wollte ich sie einfach mal fragen ... und dann habe ich gesagt*“) könnte im Gespräch nachgefragt werden: „Sie haben gesagt, dass Sie erst als Einstieg etwas fragen wollten und dann etwas Anderes gefragt haben, was heißt das genau?“ Oder: „Wie genau haben Sie den konkreten Leitfaden entwickelt?“

Zirkuläre Fragen. Mit zirkulären Fragen versucht die beratende Person, den bzw. die Ratsuchende_n anzuregen, die Perspektive Dritter einzunehmen und damit neue Sichtweisen und Möglichkeiten aufzudecken (Schlippe & Schweitzer, 2016). Der Student könnte beispielsweise gefragt werden: „Was würde Ihr Interviewpartner sagen, wie gut er Ihre Fragen beantworten konnte?“

Diese Techniken sind Beispiele für Möglichkeiten, den bzw. die Ratsuchende_n im Gespräch dabei zu unterstützen, selbst neue Perspektiven zu entwickeln, ohne diese überzustülpen. Alle Gesprächstechniken werden dabei so offen genutzt, dass sie jederzeit einen nicht-direktiven Charakter erlauben.

4.2 Expert_innenebene

Neben den nicht-direktiven Anteilen des Gesprächs (die sich auf Prozessebene bewegen) sollen Beratungsgespräche mit den verschiedenen Akteur_innen im Praxissemester auch die Bereitstellung von Fachexpertise beinhalten. Dabei kann jede_r Akteur_in auf die jeweilige Expertise zurückgreifen. Bezogen auf das o.g. Beispiel könnten die Akteur_innengruppen folgende Expertisen einbringen:

Die *Hochschuldozierenden* können mit ihrer Expertise im Bereich der Forschungsmethodologie und der theoretischen Verortung sowie in der Umsetzung eines Forschungsprojekts beraten. Zudem kann auch die genaue Kenntnis der Anforderungen an das Studienprojekt hilfreich sein (v.a. wenn das Studienprojekt abschließend benotet wird). Gerade zu den zentralen Meilensteinen des Projekts sollte hier eine Einschätzung und inhaltliche Unterstützung der Studierenden auf Fachebene erfolgen. Die Hochschuldozierenden könnten mit dem bzw. der Studierenden eruieren, wie ergiebig ihre Datenlage hinsichtlich unterschiedlicher Forschungsfragen ist und darüber hinaus ebenfalls alternative Methoden zur ergänzenden Datenerhebung aufzeigen.

Die *Mentor_innen* bzw. *Fachseminarleiter_innen* könnten dem bzw. der Studierenden eine hilfreiche Rückmeldung dazu geben, inwiefern die Durchführung und Auswertung von qualitativen Interviews von Seiten der Schulleitung für Fragen der Schul-

entwicklung eingeschätzt wird. Auch können sie beurteilen, welchen Wert die Erkenntnisse des Projekts für die Entwicklung des professionellen Selbst des bzw. der Studierenden besitzen. Vielleicht kennen sie Kolleg_innen, die z.B. besonders zum Thema „Gutes Lernklima“ Auskunft geben können. Sie könnten dem bzw. der Studierenden anbieten, den Kontakt zu diesen herzustellen. Die Mentor_innen bzw. Fachseminarleiter_innen könnten Expertise mit Blick auf die Anforderungen der Praxisphasen einbringen; gerade aber bei Forschungsprojekten, die sich mit fachdidaktischer Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht befassen, kann diese Akteur_innengruppe den Studierenden hilfreiche Hinweise geben. Mit Bezug auf das Transkript-Beispiel könnten die Mentor_innen bzw. Fachseminarleiter_innen dem oder der Studierenden nach dem Sichtbarwerden des Problems vorschlagen, sich zur Interviewauswertung genauer bei seinem Hochschuldozierenden zu informieren. Sie könnten gemeinsame Überlegungen anstellen, wo er weiterführende Literatur zur Interviewführung findet.

Peers könnten dem Studenten beispielsweise zurückmelden, wie sie die Angemessenheit der Interviewfragen aus der Rolle von Praxissemesterstudierenden heraus oder wie sie das forschungsmethodische Vorgehen des Kommilitonen einschätzen. Sie könnten ihn an gelernte Grundsätze der Interviewplanung und -durchführung erinnern.

Hier zeigt sich, dass Gespräche mit allen Akteur_innen – und nicht nur mit dem bzw. der Hochschuldozierenden – über das Forschungsprojekt hilfreich sein können. Voraussetzung dafür ist, dass alle Beteiligten informiert und in den (Forschungs-)Prozess strukturell eingebunden werden. Je nach Akteur_in und Zusammenhang, in dem ein Gespräch stattfindet, ist dann das entsprechende kontextabhängige Oszillieren von Expert_innen- und Prozessberatung gewinnbringend (vgl. Kap. 2.2).

4.3 Mehrwert der Beratungstätigkeit für alle Beteiligten

Das zentrale Ziel der Beratungsmaßnahmen ist es, den Studierenden dabei zu helfen, ihr Forschungsprojekt möglichst erfolgreich durchzuführen. Neben dieser primären Zielgruppe können auch die Beratenden von den Gesprächen in unterschiedlicher Weise profitieren und so u.a. ihre eigene Lehrpraxis weiterentwickeln.

Für die *Hochschuldozierenden* ergibt sich ein Mehrwert durch die Reflexion der eigenen Forschung und eine Weiterentwicklung der eigenen Forschungskompetenz. In Reaktion auf Fragen Studierender sind Dozierende herausgefordert, sich über einzelne Themenbereiche neu zu informieren und neue Informationsressourcen zu nutzen. So können sie die eigene Expertise zu fachlichen und forschungsmethodischen Themen weiterentwickeln. Außerdem bietet die durch Beratung begleitete Forschung in den Projekten die Gelegenheit, dass sich Studierende auf eine Masterarbeit vorbereiten, die von dem- bzw. derselben Dozierenden betreut wird. Im Idealfall entsteht eine arbeitsförderliche Beziehung und Kommunikation während der Zusammenarbeit, die eine gute Basis für die Abschlussarbeit bildet. Schließlich können Dozierende durch die Beratung Bedarfe der Studierenden identifizieren, auf die sie flexibel und zeitnah in ihrer Lehre reagieren können.

Werden die Forschungsprojekte von den Studierenden systematisch reflektiert, können *Mentor_innen* dies als Feedback zur Entwicklung ihrer Forschungskompetenz und Beratungskompetenz nutzen. Sie können außerdem ihrer Aufgabe, das Praktikum organisatorisch zu unterstützen, besser nachkommen, weil sie wissen, wo die Studierenden im Forschungsprozess stehen und welche aktuellen Aufgaben sich daraus für die Studierenden jeweils ergeben. Sie können zudem gegebenenfalls ihre eigene Unterrichtspraxis anhand der Forschungsergebnisse betrachten und lernen mehr über ihre Schüler_innen, Unterricht, Schule und Forschung. Aus schulischer Sicht ergeben sich hierzu, wie illustriert, vielfältige Synergien zur Personalentwicklung.

Die *Peers* profitieren von der Beratung, indem sie Coaching-Modelle unmittelbar kennenlernen und ausprobieren. Diese Fähigkeiten können sie in der Masterarbeitspha-

se mit anderen Studierenden oder später in der Schulpraxis mit Kolleg_innen nutzen. Die Beratungserfahrung legt eine Basis für ihre spätere Beratungskompetenz als Lehrperson. Hier ist jedoch zu erwähnen, dass es sich zunächst nur um eine subjektive Theorie von Beratung handelt, die die Studierenden aufbauen, die darüber hinaus aus der Perspektive des bzw. der Beratenden gebildet wird, und dass damit allenfalls die Wissens Ebene bearbeitet wird, nicht aber die des Könnens. Erst durch die eigene Beratungstätigkeit werden Beratungskompetenzen entwickelt.

Einen Mehrwert für *alle Akteur_innen* – im Vergleich v.a. zum Alltagsgespräch zwischen Studierenden oder zu informellen Gesprächen zwischen Studierenden und beispielsweise Universitätsdozierenden – stellt das zielorientiert-strukturierte und damit u.a. zeitökonomische Vorgehen im Beratungsgespräch dar. Auf den ersten Blick erscheinen solche, nach einem bestimmten Ablauf geplanten Gespräche zeitintensiver und damit aufwändiger als andere Formen der Begleitung. Unseres Erachtens können strukturierte, auf zuvor entwickelter Beratungskompetenz basierende Gespräche insgesamt effizient durchgeführt werden.

5. Fazit

Derzeit obliegt die Unterstützung der Studierenden für Forschungsprojekte in Praxisphasen hauptsächlich den Dozierenden der Universitäten. Die Mentor_innen sind lediglich für organisatorische Belange der Projekte zuständig. In einigen Bundesländern sind Konzepte leitend, bei denen auch die Mentor_innen der Praxisschulen bei strukturellen und inhaltlichen Fragen des Forschungsprozesses beraten (z.B. in Sachsen; vgl. Oettler, 2009). Eine Verzahnung von Hochschule und Schule würde durch eine Berücksichtigung des Forschungsprozesses im Rahmen des Mentorings im Praxissemester vorangetrieben, wobei den angehenden Mentor_innen in der Mentoringqualifizierung ein Austausch über Forschendes Lernen ermöglicht wird.

Durch die Beratungssituation knüpfen Mentor_innen an das Forschende Lernen an, was eine Innovation im Rahmen der Lehrkräftebildung darstellt. Oettler (2009) schlägt vor, das Forschende Lernen in die Mentoringqualifizierung aufzunehmen. Diesem Vorschlag liegen evidenzbasierte Untersuchungen zugrunde (Oettler, 2009), die die Funktion des Mentors bzw. der Mentorin sowie die positiven Auswirkungen des Mentorings auf die Studierenden hervorkehren (Körbs & Schaumburg, 2018). Für den Freistaat Sachsen wird eine fünftägige Mentoringqualifizierung vorgeschlagen, in der im Rahmen eines Moduls Forschungsmethoden vermittelt werden sollen, die die Studierenden in den schulpraktischen Studien hauptsächlich anwenden. So sollen die Mentor_innen Erfahrungen ausbauen, die sie bereits im Umgang mit Forschungsprojekten besitzen. In weiteren Modulen werden Beratungswissen einerseits und Betreuungsaufgaben sowie -ziele andererseits thematisiert. In einem abschließenden Modul wird die Rolle der Mentor_innen als Innovator_innen diskutiert. Es ist angedacht, dass die Mentor_innen die Ideen aus den studentischen Forschungsprojekten als Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse betrachten und aufnehmen (Oettler, 2009).

Die Berliner Mentoringqualifizierung thematisiert in ihren Modulen unter anderem Prinzipien ko-konstruktiver Gesprächsführung, die auf nicht-direktiven Beratungstechniken basieren (Körbs & Sternitzke, 2018). Jene nicht-direktiven Beratungstechniken ließen sich auch auf die Gesprächsführung zwischen Mentor_in und Mentee zum studentischen Forschungsprojekt ausweiten. Hier gilt es vor allem auf die Prozessebene zu fokussieren und eventuelle Vorbehalte abzubauen, die die Mentor_innen bisweilen noch hegen, wenn sie zu Forschungsprojekten beraten sollen. Zu den Unterrichtsversuchen, die die Studierenden im Berliner Praxissemester durchführen, sind Unterrichts-vor- und -nachbesprechungen verpflichtend vorgesehen. Es wäre denkbar, ein oder zwei dieser Besprechungen nicht für Unterrichtsplanung und -reflexion zu verwenden,

sondern für das Forschungsprojekt. Im obligatorischen Erstgespräch zwischen Mentor_innen und Studierenden könnte es ebenfalls zum Gesprächsgegenstand werden.

Im Berliner Praxissemester werden die Studierenden neben den Mentor_innen zusätzlich in einem ihrer Fächer von Fachberater_innen betreut. Dies sind Fachseminarleiter_innen aus dem Vorbereitungsdienst, welche ebenfalls (neben den Referendar_innen) Studierende betreuen. Jene Fachberatung sieht vor, dass die Fachberater_innen Studierende in das kollegiale Unterrichtscoaching nach Kreis & Staub (2017) einführen. Ziel soll sein, dass sich diese mit Hilfe dieser Techniken wechselseitig in Studierendentandems coachen können sowie gemeinsam Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Zusätzlich erfahren sie aus der Perspektive der Mentees, wie dieses Coachingmodell im Rahmen der Unterrichtsbesprechungen von ihren Mentor_innen angewendet wird.

Die Beratungskompetenzen und subjektiven Theorien zu Beratungszielen und -techniken stellen sich bei Hochschuldozierenden unterschiedlich dar. Aus hochschuldidaktischer Perspektive sollte in Weiterbildungen an bestehende Beratungskonzepte und -erfahrungen angeknüpft werden, und Unterschiede zwischen direkter und nicht-direktiver Beratung z.B. (Rogers, 1985) sollten beschrieben und diskutiert werden. In kollegialem Austausch oder mittels Supervision könnten diese Grundlagen weiter aufgegriffen werden. Fragen der Wirksamkeit dieser Beratungen sollten ebenfalls kollegial oder in hochschuldidaktische Schulungen eingebunden werden.

Beratung zu Forschendem Lernen kann auch im Rahmen der Peer-Tandem-Ausbildung und der Peer-Arbeit in studentischen Forschungsseminaren stattfinden. Zusammengekommen können die bereits vermittelten Techniken des kollegialen und des fachspezifischen Coachings (Kreis & Staub, 2011; Whitmore, 2015) den Studierenden für ein Coaching von Nutzen sein, welches ihre studentischen Forschungsprojekte thematisiert. Jene Studierenden, die sich in Tandems wechselseitig zu ihren studentischen Forschungsprojekten coachen, sollten sich idealerweise bereits vor Beginn des Praxissemesters finden, z.B. im Rahmen der Vorbereitungs- oder Begleit(forschungs)-seminare. Auf jene Art können sich die Studierenden langfristig aufeinander abstimmen und einspielen und Beratungstechniken schon frühzeitig erlernen und üben.

Das vorgestellte prozessbegleitende Beratungsmodell ist das Resultat theoretischer Überlegungen und muss für individuelle, institutionelle Gegebenheiten geprüft und spezifiziert werden, da sich Akteur_innen und Struktur des Praxissemesters an den einzelnen Hochschulen unterscheiden. Prinzipiell ist es aber u.E. notwendig, dass die Beratung zu studentischer Forschung im Praxissemester und in anderen Praxisphasen ganzheitlich gedacht wird. Sie sollte unter Berücksichtigung der fachlichen Expertisen und gesprächstechnischen Fähigkeiten all derer stattfinden, die aus Sicht der Studierenden am Forschungsprozess beteiligt sind. Gleichzeitig gilt es, standortspezifisch Zielsetzungen des Forschenden Lernens in den jeweiligen Praxisphasen zu klären und den unterschiedlichen Akteur_innen Gelegenheiten zur Kommunikation darüber zu bieten. Nur wenn die Prinzipien der Verknüpfung von Forschung und Praxis zum Zweck der Professionalisierung geteilt werden, kann eine zielgerichtete Beratung auf allen Seiten erfolgen.

Auf Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses der Funktion des Forschens in Praxisphasen sollten dann auch Erfolgsfaktoren definiert werden, anhand derer die Wirksamkeit einzelner oder kombinierter Beratungstätigkeiten mit qualitativen und quantitativen Methoden evaluiert werden kann (z.B. McLeod, 2010, 2011). Hierbei gilt es kontext- bzw. institutionsspezifisch vorzugehen und Raum für individuelle Beratungsanliegen der Studierenden zuzulassen.

Derzeit sind viele Beratungspotenziale noch ungenutzt, die in den Schulen und Universitäten personell vorhanden sind. Zukünftig gilt es, diesen Akteur_innen und ihren Institutionen die Möglichkeit zu geben, sich mit der Frage beratender Betreuung auseinanderzusetzen und bestehende Kompetenzen für diese Aufgabe zu eruieren. Fort- und

Weiterbildung sollten dabei an bereits vorhandene Coaching- oder Beratungsausbildungen, wie sie teilweise in die Mentoringqualifizierung integriert sind, anschließen. So können beraterrelevante Fähigkeiten von Hochschuldozierenden, Mentor_innen, Fachseminarleiter_innen und Studierenden, die für andere Aufgaben im Praxissemester und weitere Lernkontexte bereits entwickelt wurden, zu bedeutsamen Ressourcen beim studentischen Forschen in der Schulpraxis werden und zum studentischen Forschungs-, Lern- und Studienerfolg beitragen.

Literatur und Internetquellen

- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view*. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017 (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 3) (S. 47–58). Münster: WTM.
- FU, HU, TU & UdK (Hrsg.). (2018). *Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin, Universität der Künste.
- Gehle, C., Rechel, S., & Wiethoff, C. (2016). Praxissemester in Paderborn gestartet – Umsetzung in den Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 11 (1), 113–124. doi:10.3217/zfhe-11-01/07
- Gordon, T. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Heyne.
- Graf, E.-M., Aksu, Y., Pick, I., & Rettinger, S. (2011). *Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt*. Wiesbaden: VS, Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-93341-2
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186. doi:10.1016/j.edurev.2008.01.001
- Idel, T.-S., & Thünemann, S. (2014). Hineinstolpern ins Feld der Praxisforschung – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. *TriOS*, 9 (1), 45–60.
- König, E., & Volmer, G. (2012). *Handbuch Systemisches Coaching* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Königswieser, R., Sonuç, E., Gebhardt, J., & Hillebrand, M. (2006). Haltung und Werte in der Komplementärberatung. In R. Königswieser, E. Sonuç, J. Gebhardt & M. Hillebrand (Hrsg.), *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how* (S. 103–106). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Körbs, C., & Schaumburg, H. (2018). Ergebnisse der Studierendenbefragung zum neuen Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung*. 10. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, 11). Bochum: Projekt Verlag.
- Körbs, C., & Sternitzke, A. (2018). Mentoring im Praxissemester der Lehramtsausbildung – Konzeption der Mentoringqualifizierung der Humboldt-Universität zu Berlin. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung*. 10. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, 11). Bochum: Projekt Verlag.

- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83. doi:10.1007/s11618-011-0170-y
- Kreis, A., & Staub, F.C. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching: Das Instrument zur praxissituiernten Unterrichtsentwicklung*. Kronach: Carl Link.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of Beginning Teachers in a School-based Mentoring Program in Sweden. *Educational Studies*, 31 (3), 251–263. doi:10.1080/03055690500236290
- Martens-Schmid, K. (2011). Wissensressourcen im Coachingdialog. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (2. Aufl.) (S. 63–73). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93039-8_4
- McLeod, J. (2010). *Doing Counselling Research* (2. Ausg.). Los Angeles, CA, et al.: SAGE. doi:10.1080/14733145.2010.485688
- McLeod, J. (2011). *Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy* (2. Ausg.). London: SAGE. doi:10.1080/14733145.2011.548162, doi:10.1080/14733145.2011.602928, doi:10.1080/14733145.2011.548164, doi:10.1080/14733145.2011.548954, doi:10.1080/14733145.2010.548161, doi:10.1080/14733145.2010.548158
- Migge, B. (2018): *Handbuch Coaching und Beratung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifizierungsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand.
- PLAZ (2017). *Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Allgemeiner Teil*. Paderborn: Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ).
- Rogers, C.R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schaumburg, H., & Saunders, C. (2017). Herausforderungen und Perspektiven – Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, U. Weyland & J. Gold (Hrsg.), *Im Praxissemester forschend Lernen – Umsetzung in Schule, Universität und Studiensseminar* (S. 119–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schein, E.H. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP.
- Schlippe, A. von, & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi:10.13109/9783666401855
- Schöning, A., Schwier, V., Weßel, H., & Wiegmann, K. (2017). In der Schule – Begleitung Forschenden Lernens durch MentorInnen. In U. Weyland, R. Schüssler, V. Schwier, S. Schicht, A. Schöning und J. Gold (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 215–224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R. (2017). Fortbildungsangebote zur Unterstützung Forschenden Lernens im Praxissemester. In U. Weyland, R. Schüssler, V. Schwier, S. Schicht, A. Schöning & J. Gold (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 225–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shanahan, J.O., Ackley-Holbrook, E., Hall, E., Stewart, K., & Walkington, H. (2015). Ten Salient Practices of Undergraduate Research Mentors: A Review of the Literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23 (5), 359–376. doi:10.1080/13611267.2015.1126162

- Stiller, K.-T. (2015). *Forschendes Lernen systemisch beraten. Bielefeld. Eine Skizze zur Beratung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung*. Zugriff am 02.10.2018. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2905720>.
- Stiller, K.-T., & Bührmann, T. (2017). Beratung Forschenden Lernens im Praxissemester am Beispiel Nordrhein-Westfalens. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, U. Weyland & J.M. Gold (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–250). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thünemann, S. (2018). Was tun wir, wenn wir beraten? Überlegungen zu einer voraussetzungsreichen begleitenden Maßnahme des Forschenden Studierens. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 3) (S. 459–462). Münster: WTM.
- Whitmore, J. (2015). *Coaching for Performance. Potenziale erkennen und Ziele erreichen*. Paderborn: Junfermann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Körbs, C., Saunders, S., & Wiethoff, C. (2018). Beratungsmodell zur Begleitung studentischer Forschung im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 164–180. doi:10.4119/UNIBI/hlz-65

Eingereicht: 30.04.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Mentoring Model for Research-based Learning in Teacher Training during School Practicums

Abstract: This article presents a process-based model for mentoring, focusing on research-based learning in teacher training during school practicums. The model responds to the individual learning process of the student and considers various mentors at school and university, taking into account their respective fields of expertise. The involvement of several mentors in the counselling process was adopted with the aim of encouraging students to continuously reflect on their research projects and research activities as well as to further develop their research competence. This paper examines ways of mentoring students during their research activities; different coaching techniques are presented and illustrated using an example from higher education practice.

Keywords: student research, school practicum, counselling, coaching, mentoring