

Methodenberatung zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden beim Forschenden Lernen in der Masterarbeit

Thomas Bock^{1,*}, Norbert Graebel^{1,*} & Bernadette Gold^{1,*}

¹ *Universität Erfurt*

** Kontakt: Universität Erfurt,
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Nordhäuser Str. 63, Erfurt 99089
thomas.bock@uni-erfurt.de; norbert.graebel@uni-erfurt.de;
bernadette.gold@uni-erfurt.de*

Zusammenfassung: Mit der curricularen Implementation Forschenden Lernens in die Praxissemester der meisten Bundesländer ist die Erwartung verbunden, dass Lehramtsstudierende Forschungskompetenzen und eine forschende Grundhaltung entwickeln (Fichten & Weyland, 2018). Die Doppelaufgabe des Unterrichts und Forschens im Praxissemester wird jedoch von den Studierenden häufig als eine belastend wahrgenommene Antinomie beschrieben (Fichten & Weyland, 2018). Eine Möglichkeit des Forschenden Lernens außerhalb der Lehramtspraktika ist die Umsetzung von empirischen Projekten im Rahmen von Abschlussarbeiten (Kamm & Bieri, 2008; Vetter, Staub & Ingrisani, 2014). Die Masterarbeit bietet dabei die Möglichkeit, in einer zeitlich längeren Phase fokussiert einen distanzierten Blick auf Schule und Unterricht einzunehmen. Jedoch existiert auch bei dieser Form Forschenden Lernens die Herausforderung einer guten methodischen Betreuung, damit das Forschende Lernen als sinnvoll erachtet wird (Weyland, 2014). Es kann also zielführend sein, Lehramtsstudierende am Ende ihres Bachelor- oder Masterstudiums beim wissenschaftlichen Arbeiten sowie beim Erlernen forschungsmethodischer Kenntnisse zu unterstützen, um den Nutzen Forschenden Lernens für die spätere Berufspraxis zu verdeutlichen. Dieser Herausforderung begegnet das vom BMBF geförderte Qualitätsoffensive-Lehrerbildungsprojekt QUALITEACH mit dem Teilprojekt „Forschungslabor MasterMind“ mit einer individuellen Methodenberatung für Lehramtsstudierende in der Phase ihrer Abschlussarbeit. Im vorliegenden Beitrag wird die Methodenberatung zunächst erläutert, anschließend werden die thematischen Unterstützungsanliegen der Lehramtsstudierenden skizziert und erste Evaluationsdaten präsentiert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Forschungskompetenz, Masterarbeit, Beratung



1 Einleitung

Mit der Veröffentlichung der Bundesassistentenkonferenz im Jahr 1970 zum Thema *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (BAK, 1970) wurde Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept formuliert und ist in den letzten Jahren erneut sehr populär geworden (Rothland & Boecker, 2014). Dabei wird unter Forschendem Lernen ein offenes und problemorientiertes Lehr-Lernkonzept verstanden, bei dem Studierende die zentralen Phasen des Forschungsprozesses überwiegend selbstständig durchlaufen und reflektieren (Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2009). In Bezug auf die Lehramtsausbildung sollen Studierende konkret eine authentische und selbst gewählte Fragestellung aus dem Praxisfeld Schule finden und formulieren, diese theoretisch fundieren, ihre Erforschung methodisch planen, durchführen und reflektieren, erhobene Daten nach wissenschaftlichen Standards auswerten und interpretieren und die Ergebnisse abschließend dokumentieren, präsentieren und diskutieren (Schneider & Wildt, 2013). Ein breiteres Verständnis des Forschenden Lernens umfasst auch die separate Bearbeitung einzelner oder mehrerer ausgewählter Phasen des Forschungsprozesses (Elsner, 2017). In beiden Fällen stellt das Forschende Lernen hohe Ansprüche an die forschungsmethodischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, weshalb die Förderung dieser Kompetenzen als wichtige Aufgabe der Lehrkräfteausbildung gesehen wird (König, 2015; Stark, 2017).

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive-Lehrerbildungs-Projekts QUALITEACH hat sich das Teilprojekt „Forschungslabor MasterMind“ das Ziel gesetzt, forschungsmethodische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden systematisch zu fördern. Unter anderem soll diese Förderung in individuellen Methodenberatungen erfolgen, in denen Studierende zu verschiedenen forschungsmethodischen Themen in der Phase ihrer Masterarbeit beraten werden. Diese Beratung hat das zentrale Ziel, den eigenständigen Umgang von Studierenden mit Forschungsmethoden zu erleichtern und die Berufsrelevanz von Wissenschaft und Forschung für Lehrkräfte herauszustellen (Gess, Deicke & Wessels, 2017; Wessels, Rueß, Jenßen, Gess & Deicke, 2018). Im vorliegenden Beitrag sollen Teilnahmestatistiken und Evaluationsergebnisse zu den Beratungszielen dargestellt werden. Konkret wird der Frage nachgegangen, zu welchen Themen und in welchen Phasen der Abschlussarbeit Lehramtsstudierende diese Methodenberatungen wie intensiv in Anspruch nehmen. Weiterhin wird evaluiert, inwiefern die Methodenberatungen die oben genannten Ziele aus Sicht der Studierenden erreichen.

2 Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

2.1 Ziele und Prinzipien Forschenden Lernens

Zentrales Ziel Forschenden Lernens ist neben dem Erwerb inhaltlichen Fachwissens und von Forschungskompetenzen (Gess et al., 2017) in der Lehrkräfteausbildung insbesondere die Herausbildung einer selbstreflexiven, kritisch-forschenden Grundhaltung (Fichten & Meyer, 2014; Rothland & Boecker, 2014; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012). Fichten und Meyer (2014) definieren diese forschende Grundhaltung als „die volitionalen, kognitiven, sozialen und ethischen Grundlagen der selbstreflexiven Begleitung der eigenen Berufsarbeit“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 14) von Lehrkräften. In komplexen Domänen wie der des Lehrens und Lernens gibt es keine standardisierten Situationen, in denen rezeptartige Regeln angewendet werden können (Helsper, 2001). Aus diesem Grund benötigen Lehrkräfte eine „quasi-experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis“ (Weinert & Helmke, 1996, S. 232), die zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Handlungsmuster anregt. Forschendes Lernen soll dementsprechend die Möglichkeit bieten, angehende Lehrkräfte in einem eigenständig durchgeführten Forschungsprozess an eben solch eine systematische Reflexion ihres Berufsfeldes heranzuführen. Das grundlegende Ziel des Forschenden Lernens ist somit der individuelle Lerngewinn –

und nicht der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn wie bei Forschungsprojekten (van Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017; Wildt, 2009). Die Studierenden sollen lernen, komplexe Probleme aus dem Berufsalltag kritisch zu überdenken und – ähnlich den „Kategorien des Forschungshandelns“ (Wildt, 2009, S. 4), die von der Themenfindung bis hin zur Datenauswertung und der Vermittlung von Ergebnissen reichen – systematisch zu untersuchen und zu reflektieren. Ein Problem muss prägnant und präzise in eine Fragestellung übersetzt werden; subjektive (und ggf. naive) Theorien zur Lösung des Problems werden (mit empirischen Forschungsmethoden) kritisch hinterfragt und ggf. überprüft. Somit weisen professionelles Entscheiden sowie Handeln von Lehrkräften und Forschen „einander entsprechende Strukturmerkmale“ auf (Fichten, 2010, S. 11).

Neben dieser professionstheoretischen Begründungslinie für Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung werden bildungstheoretische, lerntheoretische und kompetenzbezogene Argumente genannt (Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012; Fichten, 2010; Fichten & Meyer, 2014): Das Absolvieren eines akademischen Universitätsstudiums impliziert unweigerlich die Beschäftigung mit wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnissen sowie mit fachspezifischen (Forschungs-)Methoden zur Generierung dieser Erkenntnisse („Bildung durch Wissenschaft“; Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2009; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012). Der hohe Anteil der Selbstständigkeit und Selbstregulation beim Forschenden Lernen soll die aktive und nachhaltige Konstruktion von Wissen unterstützen (Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2009). Daran anschließend wird dem Forschenden Lernen eine begünstigende Rolle bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (wie z.B. Problemlösekompetenz) zugesprochen (Huber, 2009; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012).

Beim Forschenden Lernen ist es also notwendig, dass angehende Lehrkräfte selbstständig eine für sie selbst bedeutsame und interessante schul- und/oder unterrichtsrelevante Fragestellung identifizieren können und diese mit ausreichend reflexiver Distanz zum eigenen späteren Berufsfeld empirisch untersuchen (Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2009). Fichten und Meyer (2014) fassen demnach als zentrale Elemente des Forschenden Lernens die *Authentizität* des zu untersuchenden Problems, die *Selbstständigkeit* der Lernenden, den zu erarbeitenden *Theoriebezug* der Forschungsfrage, die *Selbstreflexivität* hinsichtlich der Forschungsfrage und des Forschungsprozesses sowie die *ethische Fundierung* des Forschungsprozesses zusammen. Häufig werden darüber hinaus kooperative Elemente Forschenden Lernens betont, sowohl hinsichtlich der gemeinsamen Bearbeitung und Diskussion der Fragestellung als auch der Bewusstheit über die soziale Konstruktion von Wissen durch Wissenschaft und Forschung (Altrichter, 2002; Huber, 2009).

Häufig werden kleinere Forschungsvorhaben im Rahmen von Schulpraktika durchgeführt (z.B. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017). Dabei nehmen die Studierenden jedoch oftmals eine Doppelrolle als Akteur*in und Forscher*in ein (Fichten & Weyland, 2018). Dies kann insbesondere deshalb kritisch gesehen werden, weil in diesem Ausbildungsstadium noch keine Unterrichtsrouinen gewonnen werden konnten und diese Doppelrolle somit häufig als überfordernd wahrgenommen wird (Fichten & Weyland, 2018). Eine andere Möglichkeit zur Implementation Forschenden Lernens ist das Planen, Durchführen und Reflektieren einer eigenen Untersuchung im Rahmen der wissenschaftlichen Abschlussarbeit (Vetter, Staub & Ingrisani, 2014), wie etwa der Masterarbeit im Lehramtsstudium.

2.2 Herausforderungen beim Forschenden Lernen in der Masterarbeit an der Universität Erfurt

Beim Forschenden Lernen wird der Forschungsprozess möglichst vollständig von Lehramtsstudierenden durchlaufen (Schneider & Wildt, 2013). Somit sollen „viele theoretische und methodische Tätigkeiten“ (Wildt, 2009, S. 4) in ähnlicher Weise stattfinden, wie sie in Forschungsprojekten durchlaufen werden. Dazu zählen Gedanken zur Formulierung einer Fragestellung, zur Festlegung eines Untersuchungsdesigns und zur Datenerhebung bzw. -auswertung (van Ophuysen et al., 2017). Solch eine methodisch stark kontrollierte Vorgehensweise, aber auch an Aktionsforschung oder Design-based Research orientierte Masterarbeiten (Vetter et al., 2014) setzen somit forschungsmethodische Kenntnisse voraus (Fichten, 2010). Diese mit Forschendem Lernen verbundenen anspruchsvollen Zielsetzungen werden für die Lehrkräftebildung wiederholt kritisiert, da das forschungsmethodische Vorwissen von Lehramtsstudierenden aufgrund der geringen Berücksichtigung von Forschungsmethoden in den Curricula eher niedrig ist (Cammann, Darge, Kaspar & König, 2018; Humpert, Hauser, & Nagl, 2006; Stetler & Miethe, 2019; van Ophuysen et al., 2017; Zeuch, Förster & Souvignier, 2017). Gleichzeitig wird betont, dass der erfolgreiche Abschluss eines Forschungsvorhabens und das daraus resultierende Kompetenzerleben der Studierenden zentral für die wahrgenommene Relevanz und Sinnhaftigkeit des forschenden Vorgehens für die spätere Berufspraxis sind (Fichten, 2010). Der erfolgreiche Abschluss eines empirischen Masterarbeitsprojekts hängt also mit der Herausforderung zusammen, dass Lehramtsstudierende sich in der Regel selbstständig Methoden der empirischen Sozialforschung aneignen müssen und/oder bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Masterarbeitsprojekts Unterstützung benötigen. Dementsprechend zeigt eine aktuelle Studie von Beckmann und Ehmke (2020), dass Zieldimensionen Forschenden Lernens, wie etwa die selbsteingeschätzte Reflexionsfähigkeit und Forschungskompetenz, bedeutsam davon abhängen, ob die Studierenden im Lernprozess unterstützt wurden – etwa bei der Gestaltung eines Erhebungsinstruments. Dies verdeutlicht die Relevanz einer adäquaten und adressat*innengerechten Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion des empirischen Vorgehens sowohl beim Forschenden Lernen bei der Masterarbeit als auch beim Forschenden Lernen allgemein.

An der Universität Erfurt gibt es derzeit weder im Curriculum des Lehramts verankerte Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten oder zu empirischen Forschungsmethoden noch systematische Angebote zur Begleitung der Masterarbeit. In einer Befragung an der Universität Erfurt im Studienjahr 2015/2016 wurden insgesamt 103 Studierende des Master of Education (M.Ed.) (60 % der Gesamtkohorte) zu gewünschtem und gewährtem Unterstützungsbedarf bei der Anfertigung der Masterarbeit befragt (Bock & Hany, 2016). Dabei wurden die Bereiche Themenfindung, Standards und Anforderungen, Kooperationsmöglichkeiten, Lehrangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten, konkrete Anleitungen und Hinweise, Bewertung der Arbeit sowie Problemmanagement betrachtet und jeweils erfasst, welchen Nutzen die Studierenden dem dargelegten Unterstützungsangebot beimessen und ob dieses Angebot an der Universität bereits existiert bzw. den Studierenden bekannt ist. Insgesamt wurden von den befragten Studierenden drei Kategorien insgesamt als besonders nützlich beurteilt: Hilfen beim Finden einer Fragestellung, Informationen zu Standards und Anforderungen sowie Anlaufstellen für Problemmanagement. Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, Kolloquien oder Kooperationsmöglichkeiten mit Kommiliton*innen wurden hingegen als weniger nützlich beurteilt. Neben konkreteren Hinweisen und Checklisten wünschten sich die Studierenden insbesondere Anleitungen zur Datenauswertung (82 %) sowie individuelle Beratung bei der Datenauswertung (76 %), dem Gliederungsentwurf (67 %) oder bei Schreibblockaden (74 %). Gleichzeitig gaben die Studierenden an, dass es diese Angebote nicht gebe bzw. dass ihnen diese nicht bekannt seien (Zustimmung zum Vorhandensein des Angebots: Anleitungen zur Datenauswertung: 9 %; individuelle

Beratung bei der Datenauswertung: 17 %; Diskussion über den Gliederungsentwurf: 52 %; individuelle Beratung bei Schreibblockaden: 34 %). Eine Untersuchung von Körbs, Saunders und Wiethoff (2018) an der Humboldt-Universität zu Berlin ergab ebenfalls, dass sich Studierende vermehrt individuelle Hilfen und Beratung im Rahmen des Forschenden Lernens wünschten.

3 Unterstützung beim Forschenden Lernen in der Masterarbeit durch Methodenberatung

Ausgehend von den beschriebenen Potenzialen, Herausforderungen und standortspezifischen Gegebenheiten für das Forschende Lernen in der Masterarbeit wurden die oben beschriebenen Bedarfe mit dem Teilprojekt „Forschungslabor MasterMind“ aufgegriffen. Dieser Teil des BMBF-geförderten Qualitätsoffensive-Lehrerbildungs-Projekts QUALITEACH bietet unter anderem individuelle Methodenberatungen an, um Lehramtsstudierende in ihrer Masterarbeitsphase bei Fragen und Problemen in jeder Phase des Forschungsprozesses zu unterstützen. Nachfolgend wird zunächst das Teilprojekt „Forschungslabor MasterMind“ vorgestellt und anschließend das Angebot der Methodenberatungen erläutert.

3.1 „Forschungslabor MasterMind“

Mit dem Teilprojekt „Forschungslabor MasterMind“ wurden unterschiedliche Formate Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung an der Universität Erfurt entwickelt. Dabei waren die Förderung von forschungsmethodischen Grundlagenkenntnissen sowie die Vernetzung mit der schulischen Praxis zentrale Ziele des Projektes.

Zu den erwähnten Formaten gehören die Einrichtung einer Forschungswerkstatt, Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten, Kooperationen mit Schulen zur Generierung praxisrelevanter Masterarbeitsthemen, die Entwicklung unterschiedlicher Lehr-Lernformate sowie die individuelle Methodenberatung.

Die Forschungswerkstatt steht Lehramtsstudierenden zu festen Öffnungszeiten sowie nach individueller Absprache offen. Eine Auswahl an empirischen Masterarbeiten aus dem Lehramt der Universität Erfurt, die jährlich durch eine Jury als überdurchschnittlich gute Masterarbeiten ausgezeichnet werden, steht als Orientierungshilfe im Sinne von Good-Practice-Beispielen zur Ansicht. Neben selbstorganisierten Arbeitsformen werden in der Forschungswerkstatt auf Anfrage Methodenworkshops für Kleingruppen zu verschiedenen Themen veranstaltet.

Darüber hinaus arbeitet das Teilprojekt an der Konzipierung, Implementierung und Evaluation von Lehrveranstaltungsformaten, die dem Forschenden oder forschungsorientierten Lernen zuzuordnen sind und in unterschiedlichen Phasen des Lehramtsstudiums verortet werden. Um praxisrelevante Themen und Fragestellungen mit empirischen Masterarbeitsprojekten verbinden zu können, baut das Teilprojekt zudem Forschungs-Praxis-Kooperationen mit Schulen auf.

3.2 Grundsätze und Ziele der Methodenberatung

Beratung wird in der Fachliteratur unterschiedlich definiert und im Projekt als „situationsbezogene und spezifische Hilfestellung bei der Analyse und Lösung von Problemen oder bei auftauchenden komplexen Fragestellungen“ (Thomann & Pawelleck, 2013, S. 15) verstanden. Dabei beinhaltet Beratung „immer ein dialogisches und gemeinsames Denken und Handeln“ (Thomann & Pawelleck, 2013, S. 15). In universitären Kontexten sollte der Beratung von Studierenden in der Regel ein begründetes Handlungsmodell zu Grunde liegen, welches den typischen Beratungsverlauf, die Rolle der Beratenden und deren mögliche Handlungen zur Unterstützung näher beschreibt. Nach Schein (2010) gibt es in diesem Kontext drei Kategorien von Handlungsmodellen der Beratung: das

Expertenberatungsmodell, nach welchem Studierende konkrete Unterstützung anfordern und der bzw. die Beratende den Lösungsprozess verantwortet und die Lösung aktiv erarbeitet; das *Arzt-Patienten-Modell*, bei dem der bzw. die Beratende die Verantwortung für das Finden der Problemlage und die Lösungsstrategie übernimmt; und das *Prozessberatungsmodell*, nach dem Studierende in der Problemlösung unterstützt werden, indem der bzw. die Beratende ihnen helfen, ihre eigenen Kompetenzen und Ressourcen zu erkennen, und sie dazu befähigen, Probleme und Herausforderungen selbstständig zu lösen. Es ist auch in dieser letzteren Beratungsform möglich, dass die Beratenden spezifisches Fachwissen zum Lösungsprozess beitragen, die Entscheidung über den Lösungsweg und die Umsetzung liegen jedoch in der Verantwortung der Studierenden (Thomann & Pawelleck, 2013). Eine solche prozessorientierte Beratung basiert zumeist auf den Prinzipien der Teilnahmefreiwilligkeit, der Kurzfristigkeit, der Neutralität, einem konkreten Ziel und der Anwendung eines konkreten Handlungsmodells (Thomann & Pawelleck, 2013). Darüber hinaus sind Aneignungsautonomie, Entscheidungs- und Abbruchfreiheit von Seiten der Ratsuchenden grundlegend (Maier-Gutheil, 2016).

Die im Teilprojekt „Forschungslabor MasterMind“ entwickelte *Methodenberatung* wird als eine solche *prozessorientierte Beratung* im Sinne der genannten Definitionskriterien und Prinzipien verstanden. Ziel des Angebotes ist die Unterstützung Lehramtsstudierender in der Entwicklung ihrer Forschungskompetenz. Dies impliziert einerseits das *Wissen* über Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (Gess et al., 2017; Wessels et al., 2018). Die Masterarbeitsthemenfindung, Strategien zur Recherche des aktuellen Forschungsstandes, die Entwicklung von Fragestellung und Hypothesen, Forschungsdesigns, Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden können dabei inhaltliche Gegenstände der Methodenberatung werden. Sie ergänzt damit die inhaltlich-fachliche Unterstützung durch die Betreuenden, da ausschließlich Fragen zu den Anwendungen von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens thematisiert werden.

Weiterhin zielt die Förderung von Forschungskompetenz auch auf *motivationale Prozesse* ab (Gess et al., 2017; Mandinach & Gummar, 2016; Wessels et al., 2018). Das kann konkret bedeuten, Frustration und Unsicherheit im Umgang mit Forschungsmethoden entgegenzuwirken, die Relevanz forschungsmethodischer Vorgehensweisen für den Lehrberuf zu verdeutlichen oder die Motivation zu fördern, diese anzuwenden.

Die Methodenberatung basiert auf den oben genannten Prinzipien der *Freiwilligkeit* und der *Kurzfristigkeit*. *Neutralität* wird gewährleistet, da das „Forschungslabor MasterMind“ als beratende, jedoch nicht als bewertende (im Sinne von benotender) Instanz auftritt. Im Rahmen der Begleitseminare im Praxissemester an anderen deutschen Hochschulen wird individuelle Beratung häufig durch Mentor*innen und Hochschuldozierende angeboten und als Forschungsberatung bezeichnet (Thünemann, 2018; Stiller & Bührmann, 2017). Die Beratungen sind dabei zum Teil obligatorisch und werden von Dozierenden durchgeführt, die somit als Beratende und Begutachtende eine Doppelrolle innehaben, die die Umsetzung der obengenannten Beratungsprinzipien unter Umständen einschränkt (Stiller & Bührmann, 2017).

Eine Besonderheit der Methodenberatung besteht in der institutionellen Bedingung, dass Masterarbeiten als Prüfungsleistung eine wichtige Funktion erfüllen. Der Fokus der Beratung liegt also vorrangig auf der Befähigung der Studierenden zum wissenschaftlich und empirisch korrekten Arbeiten, um die eigenen Masterarbeitsprojekte selbstständig umzusetzen. Die Beratenden stehen somit vor der Herausforderung, auf konkrete Fragen und Ziele der Studierenden so einzugehen, dass die Studierenden Wissen über Forschungsmethoden erwerben können, selbstständig die Lösung ihrer Probleme erarbeiten können und die *Eigenständigkeit* der Prüfungsleistung zu keinem Zeitpunkt in Frage zu stellen ist. Die Umsetzung aller voran genannten Prinzipien durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und unter Anwendung eines *prozessorientierten Handlungsmodells* kennzeichnet die Methodenberatung als professionelle Prozessberatung.

3.3 Ziel des Beitrags

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, vor dem Hintergrund der Herausforderungen Forschenden Lernens und der Anfertigung einer empirisch angelegten Masterarbeit im Lehramt, Hinweise darauf zu erhalten, in welchen Phasen des Forschungsprozesses Lehramtsstudierende vermehrt Schwierigkeiten haben. Dafür werden die Unterstützungsbedarfe bei der Bearbeitung der Masterarbeit im Rahmen einer Methodenberatung betrachtet. Anhand von systematischen Dokumentationen der Beratungsthemen wird zunächst aufgezeigt, zu welchen Themen und Phasen des Forschungsprozesses vermehrter Bedarf der Lehramtsstudierenden besteht. Weiterhin werden Ergebnisse einer Online-Evaluation zur Zufriedenheit mit der Methodenberatung und zur selbsteingeschätzten Erreichung der Beratungsziele vorgestellt.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Das Angebot der Methodenberatung richtet sich vorrangig an Lehramtsstudierende der Universität Erfurt im letzten Studienjahr, in dem die Masterarbeit verfasst werden muss. Die Studierenden können wählen, ob sie die Masterarbeit im dritten oder im vierten Semester ihres viersemestrigen Master of Education-Studiums (M.Ed.) schreiben. Darüber hinaus erreicht das Angebot auch einige Lehramtsstudierende, die sich noch in der Bachelorphase befinden und eine empirisch ausgerichtete Abschlussarbeit verfassen.

Die Angebote des Projekts wurden in verschiedenen größeren Veranstaltungen der M.Ed.-Studiengänge beworben und durch betreuende Dozierende disseminiert, denen das Angebot bekannt war.

In der Zeit von Juni 2017 bis Juli 2019 suchten insgesamt 121 Studierende (89 % weiblich) die Methodenberatung auf. Von diesen 121 beratenen Studierenden waren 87 Studierende im M.Ed.-Grundschule (71.9 %), sechs strebten das Regelschullehramt an (5.0 %), 17 studierten Förderpädagogik (14.1 %) und sechs Sonderpädagogik (5.0 %), also keinen Studiengang mit Lehramtsbezug. Von fünf Studierenden wurde keine Auskunft erteilt (4.1 %). Die Quoten der Studienrichtung und die Geschlechterverteilung wichen nur geringfügig von den entsprechenden Zulassungszahlen im laufenden Semester (Sommersemester 2020) ab, mit Ausnahme der Regelschule, die 15 Prozent der Zulassungen ausmachen, jedoch nur 5 Prozent der beratenen Studierenden (Universität Erfurt, 2020).¹

Zweiundneunzig Studierende (76 %) kamen in der Masterarbeitsphase (drittes und viertes Fachsemester im Masterstudiengang) zur Beratung, zwölf Studierende bereiteten sich frühzeitig im zweiten Semester auf ihr Projekt vor, acht Studierende (9.9 %) studierten bereits in einem höheren Fachsemester, eine Studentin wurde in Bezug auf ihre Bachelorarbeit beraten, und acht Studierende gaben keine Auskunft darüber, in welchem Semester sie sich befanden.

Zur Online-Evaluation wurden alle 121 Studierenden eingeladen, die an mindestens einer Beratungssitzung teilgenommen hatten. Auf diese Einladung hin nahmen 30 Studierende (24.8 %) an einem Fragebogen zur Evaluation der Beratung teil.

¹ An der Universität Erfurt kann nicht mit dem Ziel Gymnasiallehramt studiert werden.

4.2 Instrumente

4.2.1 Dokumentation der Teilnahme

Zur Erhebung einer Beratungsstatistik wurden das Datum und die Inhalte und Themen der Beratungssitzung dokumentiert. Die Beratungsthemen wurden entsprechend den Phasen im Forschungsprozess nach Fichten und Meyer (2014) kategorisiert. Abbildung 1 zeigt die Kategorien, denen die Beratungsinhalte zur Auswertung zugeordnet wurden, und prototypische Fragen, die Kern des jeweiligen Beratungsinhaltes sein können.

Kategorie	Prototypische Frage
Themenfindung und Theorie	Wie finde ich ein geeignetes Thema und wie formuliere ich es?
Literatur	Wie finde und erkenne ich passende Literatur?
Fragestellung / Hypothesen	Wie formuliere ich meine Fragestellung und welche Hypothesen lassen sich aus ihr ableiten?
Design	Wie viele Schüler*innen muss ich wann untersuchen?
Instrumente	Wie erstelle ich einen Fragebogen / einen Interviewleitfaden?
Datenauswertung	Wie werte ich meine Fragebogen- / Interviewdaten aus?
Sonstiges	Wie gehe ich am besten mit meiner Zeit um?

Abbildung 1: Kategorien der Beratungsthemen (eigene Darstellung)

Die Auszählung der Beratungsthemen erfolgte dabei unabhängig von der Anzahl der Beratungssitzungen. Beispielsweise können innerhalb einer Beratungssitzung Fragen nach dem Aufbau eines Untersuchungsdesigns grundlegende Fragen zur Auswahl oder Gestaltung eines Erhebungsinstruments nach sich ziehen.

4.2.2 Online-Evaluation

Die Studierenden wurden jeweils am Semesterende nach Abgabe der Masterarbeit eingeladen, an einer Online-Befragung zur Evaluation der Methodenberatung teilzunehmen. Dabei wurden sie auf der Reaktionsebene (Kirkpatrick, 1994) gefragt, wie zufrieden sie mit der Beratung allgemein waren, wie zufrieden sie mit der Klärung ihres spezifischen Anliegens waren und ob sie die Inanspruchnahme einer Beratungssitzung weiterempfehlen würden. Es handelt sich demnach eher um affektive Selbstausskünfte der Studierenden. Die Kategorien, in denen die Studierenden ihre Zufriedenheit angeben konnten, stimmten mit der ursprünglichen Dokumentation der Beratungsthemen überein (s.o.). Letztere wurden jedoch für die Auszählung der Beratungsstatistik aufgrund geringer Häufigkeiten und hoher inhaltlicher Überschneidungen zusammengefasst (z.B. wurden die Kategorien „Literaturmanagement“ und „Literaturrecherche“ zu der Kategorie „Literatur“ zusammengefasst).

Weiterhin wurde erfasst, inwiefern verschiedene Standards bzw. vom „Forschungslabor MasterMind“ definierte Ziele der Beratung (siehe Kap. 3.2) erfüllt wurden. Das kann konkret auch die von den Studierenden eingeschätzte Relevanz von Forschungsmethoden für die Unterrichtspraxis oder die Erleichterung der Beschäftigung mit ihnen betreffen (Gess et al., 2017; Wessels et al., 2018). Die Items aus dieser Befragung sind in Tabelle 2 auf der übernächsten Seite dargestellt. Die Studierenden konnten alle Items auf einer siebenstufigen Likert-Skala beantworten, bei der hohe Werte für eine hohe Zustimmung sprachen.

5 Ergebnisse

5.1 Beratungsstatistik

Beratungshäufigkeit. Durchschnittlich kamen die Studierenden zu 2.50 Sitzungen ($SD = 1.97$). Aufgrund der schiefen Verteilung ist der Median von $Med =$ zwei Sitzungen aussagekräftiger. Insgesamt wurden 349 Themen in 303 Beratungssitzungen dokumentiert. Ein Großteil der Studierenden ist demnach zu zwei Beratungssitzungen erschienen, und es wurde meistens ein Thema pro Sitzung besprochen.

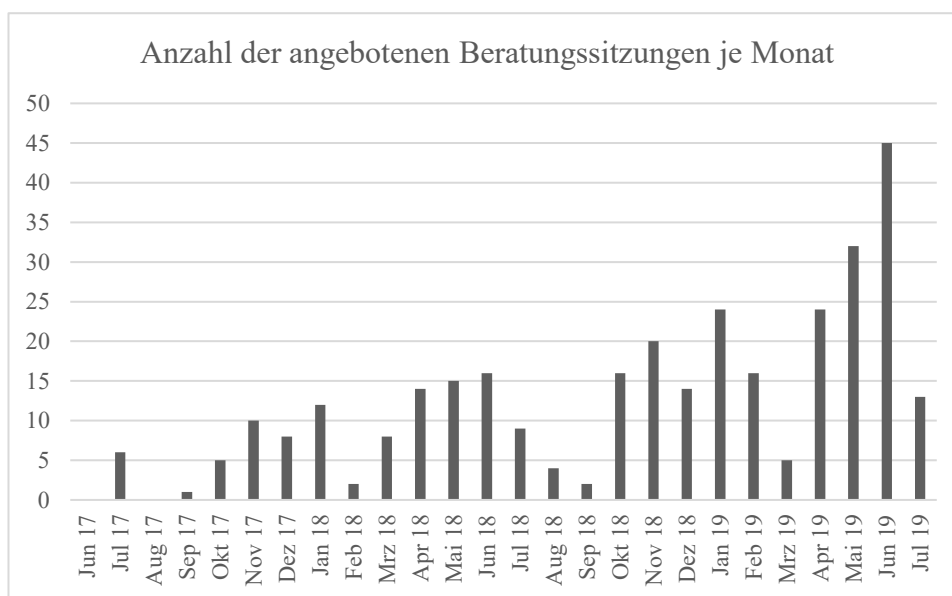


Abbildung 2: Anzahl der Beratungssitzungen Juni 2017 bis Juli 2019 (eigene Darstellung)

Häufigkeitsverteilung der Beratungsthemen. Insgesamt wurden die 121 Studierenden zu 349 Inhalten bzw. Themen beraten. Im Mittel wurde ein*e Studierende*r zu 2.88 Themen beraten. Tabelle 1 zeigt die Aufteilung der von den Studierenden eingebrachten Beratungsthemen nach den Kategorien, die sich an dem Forschungsprozess im Forschenden Lernen nach Fichten und Meyer (2014) orientieren.

Tabelle 1: Häufigkeit der Beratungsthemen (eigene Berechnung)

Kategorie	Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit
Themenfindung und Theorie	26	7.45 %
Literatur	20	5.73 %
Fragestellung / Hypothese	37	10.60 %
Design	55	15.76 %
Instrumente	73	20.92 %
Datenauswertung	120	34.38 %
Sonstiges	18	5.16 %
Summe	349	100.00 %

Die Häufigkeitsauszählungen zeigen einen deutlichen Schwerpunkt auf den Beratungsthemen der Datenauswertung, der Instrumente und des Untersuchungsdesigns (siehe Tab. 1). Deutlich seltener wurden Fragen zur Literaturrecherche oder zur Themenfindung thematisiert.

5.2 Ergebnisse der Online-Evaluation

Die Beratungssitzungen wurden einerseits in Bezug auf die wahrgenommene allgemeine Beratungsqualität, andererseits themenspezifisch hinsichtlich der oben dargestellten Kategorien der Beratungsinhalte evaluiert.

Die an der Befragung zur Einschätzung der Beratungsqualität teilnehmenden Studierenden schätzten auf einer siebenstufigen Antwortskala (1 = *stimme gar nicht zu*; 4 = *neutral*; 7 = *stimme vollkommen zu*) ein, inwiefern die Ziele der Beratungen (siehe Kap. 3.2) erreicht wurden. Da die eingesetzten Items kein übergeordnetes Konstrukt erfassen, wurden sie auf Item-Ebene ausgewertet. Die Antwortalternativen, die mit einer Fünf oder höher kodiert wurden, sprechen inhaltlich für eine Zustimmung der Studierenden. Die Vier äußert eine neutrale Haltung, und Werte von Drei und kleiner stehen für eine ablehnende Antwort. Entsprechend wurden Items mit einem Mittelwert größer fünf als zustimmend, Mittelwerte kleiner drei als ablehnend und Werte dazwischen als neutral interpretiert.

Es zeigten sich überwiegend hohe Itemmittelwerte (siehe Tab. 2). Lediglich die Aussage hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens von Forschung für die zukünftige Berufspraxis (Item 6) wurde vergleichsweise zurückhaltend beantwortet. Der Grad an Freiraum bzgl. eigener Ideen und die eingeschätzte Kompetenz des bzw. der Beratenden wurden besonders positiv bewertet.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse bzgl. der Beratungsziele (eigene Berechnung)

Nr.	Item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Bei der Planung der Untersuchung gab der bzw. die Beratende ausreichend Raum für meine eigenen Ideen und Vorschläge.	27	6.78	0.51
2	Die Beratung war gut strukturiert.	30	6.10	0.89
3	Der bzw. die Beratende konnte adäquat auf meine forschungsmethodischen Fragen antworten.	30	6.67	0.84
4	Die Beratung hat mir Unsicherheit in der Anwendung wissenschaftlicher Methoden genommen.	29	6.07	1.13
5	Die Beratung hat mir neues Wissen über wissenschaftliche Methoden gebracht.	28	6.04	1.32
6	Die Beratung hat mir neue Perspektiven auf den Prozess meiner Masterarbeit eröffnet.	29	5.66	1.29
7	Die Beratung hat mir neue Perspektiven auf den Nutzen von Forschung für meine zukünftige Berufspraxis als Lehrkraft eröffnet.	25	3.64	1.47
8	Die Beratung hat mich motiviert, an meiner Abschlussarbeit weiterzuarbeiten.	30	5.70	0.99

Anmerkung: Skala von 1 (stimme gar nicht zu) bis 7 (stimme vollkommen zu). *N* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Ein weiterer Evaluationsschwerpunkt war der eingeschätzte Unterstützungsgrad durch die Beratung mit konkretem Bezug zum Beratungsthema (siehe Tab. 3 auf der folgenden Seite). Da die Studierenden nicht zu allen Themen beraten wurden, ergaben sich für diese Evaluationen geringere Fallzahlen. Weil die Zustimmung durch dieselbe Skala (1 = *stimme gar nicht zu*; 4 = *neutral*; 7 = *stimme vollkommen zu*) erhoben wurde, wurden die Angaben gemäß den vorherigen Kriterien als zustimmend (Mittelwert größer 5), neutral (Mittelwert zwischen 3 und 5) bzw. ablehnend (Mittelwert kleiner 3) bewertet. Wie oben beschrieben, wichen die in der Online-Evaluation definierten Beratungsthemen in der konkreten Formulierung geringfügig von den in der Beratungsstatistik kategorisierten Themenformulierungen ab.

Die Fallzahlen ähnelten in ihrem Verhältnis denen der Themen, zu denen die Beratungen durchgeführt wurden. Im Bereich Literaturrecherche und Themenfindung war die Fallzahl eher gering, während sie bzgl. der Erarbeitung von Erhebungsinstrumenten oder der Datenauswertung deutlich höher ausfielen. Die Zustimmungswerte waren insgesamt hoch und lagen über bzw. glichen dem Skalenwert 6. Die Ausnahme stellt hier das Beratungsthema zum Zitieren und wissenschaftlichen Schreiben dar, das (von einer einzigen Person) mit einem Skalenwert von 4 eher neutral und damit vergleichsweise niedrig bewertet wurde.

Tabelle 3: Deskriptive Ergebnisse der Items zur themenspezifischen Evaluation (eigene Berechnung)

Thema	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Der bzw. die Beratende gab hilfreiche Anregungen bei der Themenfindung für die von mir durchgeführte Untersuchung.	3	7.00	0.00
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut bei der Formulierung einer Forschungsfrage und/oder von Hypothesen.	9	6.00	1.12
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut bei der Recherche nach Fachliteratur und/oder Erhebungsinstrumenten.	4	6.50	1.00
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut beim Literaturmanagement.	1	6.00	---
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut beim Zitieren und wissenschaftlichen Schreiben.	1	4.00	---
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut bei der Gestaltung des Forschungsdesigns meiner Arbeit.	13	6.23	0.73
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut bei der Anwendung von Erhebungsmethoden.	14	6.86	0.36
Der bzw. die Beratende unterstützte mich gut bei der Auswertung meiner Daten.	22	6.14	1.21
Der bzw. die Lehrende unterstützte mich gut bei der Interpretation meiner Ergebnisse.	10	6.30	0.82

Anmerkung: Skala von 1 (stimme gar nicht zu) bis 7 (stimme vollkommen zu). *N* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Weiterhin wurden die Studierenden gefragt, ob sie die Teilnahme an einer Beratungssitzung letztendlich weiterempfehlen würden. Alle 30 Studierenden (100 %) stimmten zu, die Methodenberatung weiterempfehlen zu können.

6 Diskussion und Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es aufzuzeigen, bei welchen Tätigkeiten und Phasen im Forschungsprozess Lehramtsstudierende Unterstützungsbedarf haben und wie eine Methodenberatung diesem Beratungsbedarf begegnen kann. Dafür wurde anhand von Dokumentationen der Beratungssitzungen ausgewertet, zu welchen Themen und zu welchem Zeitpunkt die Studierenden Unterstützung in Anspruch genommen hatten. Anschließend wurden die beratenen Studierenden zu einer Online-Befragung eingeladen, um ihre Zufriedenheit und den selbsteingeschätzten Ertrag der Beratungssitzung in Bezug auf ihre Forschungskompetenz einzuschätzen.

Die Anzahl an Beratungen unterstützt aktuelle Forschungsbefunde, dass Lehramtsstudierende einen Bedarf an Lerngelegenheiten in Bezug auf Forschungsmethodik haben (König, 2015; Stark, 2017). Sie sind auch plausibel im Hinblick auf Befunde, die zeigen, dass Lehramtsstudierende mit der Komplexität von Forschendem Lernen nur bedingt

umgehen können (Fried, 2003) und ihre eigenen Kompetenzen zur Bewältigung der forschungsmethodischen Anforderungen beim Forschenden Lernen eher gering einschätzen (Cammann et al., 2018). Dabei spielt die Frage, ob die Studierenden Forschendes Lernen oder Forschung betreiben, eine untergeordnete Rolle, da die Methodenberatung vor allem die einzelnen Phasen im Forschungsprozess begleitet – unabhängig davon, ob der persönliche oder der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn im Vordergrund steht (van Ophuysen et al., 2017; Wildt, 2009).

Die steigende Anzahl der Beratungssitzungen und die Häufigkeitsverteilung zeigen, dass sich das Angebot sukzessive etabliert, dass die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit weniger an Beratungsterminen interessiert sind und dieses Interesse in den Monaten vor Abgabe der Masterarbeit am größten ist. Dabei stellen die Datenauswertung und die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten Schwerpunkte bei den Beratungssitzungen dar. Eine Einschränkung ist dabei, dass sich die Ergebnisse hauptsächlich auf die Bedarfe von Grundschullehramtsstudierenden beziehen.

Die Evaluationen der Beratung fielen weitgehend positiv aus, auch wenn die Aussagekraft aufgrund der geringen Rücklaufquote von 24 Prozent eingeschränkt ist. Fast alle Mittelwerte der siebenstufigen Antwortskala lagen im oberen Bereich. Einzig der eingeschätzte Nutzen von Forschung für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft lag lediglich im mittleren Skalenbereich. Dies legt nahe, dass die Studierenden die empirische Arbeit als etwas ansehen, von dem sie im weiteren Berufsverlauf nicht profitieren werden (Fried, 2003; Schneider, 2009a, 2009b). Dies deckt sich auch mit Forschungsergebnissen, die nahelegen, dass Lehramtsstudierende forschungsbasierte Studieninhalte weniger wertschätzen als praxisorientierte (Blömeke, Müller & Felbruch, 2006). Allerdings müssen die Rahmenbedingungen Forschenden Lernens bei der Masterarbeit vor dem Hintergrund der Gelingensbedingungen (und damit der Wirkung auf Kompetenzen und Einstellungen gegenüber dem Nutzen von Wissenschaft und Forschung für den Lehrberuf) betrachtet werden. Sowohl Altrichter (2002) als auch Huber (2009) heben kooperative Elemente beim Forschenden Lernen hervor. Die Bearbeitung der Masterarbeit erfolgt in der Regel allein und wenig kooperativ, sodass Diskussionen über Ergebnisse, ihre Implikationen und Grenzen nicht im sozialen Austausch erfolgen können. Des Weiteren zeigten Gresch, Konemann und Hammann (2016), dass Studierende im Rahmen des Praxissemesters das Studienprojekt und empirische Methoden als sinnvoller einschätzten, wenn der eigene Unterricht betrachtet wird. Auch dies wird in der Masterarbeit selten realisiert (Vetter et al., 2014). Insgesamt bleibt weiterhin das Forschungsdesiderat hinsichtlich der Gelingensbedingungen Forschenden Lernens bestehen – in Praxisphasen, in universitären Lehrveranstaltungen oder in der Masterarbeitsphase. Dabei sollten in Zukunft auch Dispositionen auf Seiten der Lehramtsstudierenden (z.B. Forschungskompetenz, Überzeugungen) stärker betrachtet werden (Schüssler, Keuffer, Günnewig & Scharlau, 2012).

Eine Limitation der Evaluationsdaten stellen die Selbsteinschätzungen zu nur einem Messzeitpunkt dar. Zunächst zielen sie im Sinne des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (1994) lediglich auf die Ebene der Reaktionen. Wirkungen auf Ebene des Wissens der Studierenden über forschungsmethodische Themen (Ebene 2) oder im Hinblick auf die erfolgreiche Anwendung der neu entwickelten Kompetenzen in der Masterarbeit (Ebene 3) sowie mögliche Auswirkungen auf die wissenschaftliche Qualität der Masterarbeit und ihre Bewertung (Ebene 4) werden somit nicht berücksichtigt. Weiterhin bezieht sich die vorliegende Analyse auf Studierende, die die Methodenberatung aktiv aufgesucht haben. Es bleibt zunächst offen, wie sich diese von Studierenden unterscheiden, die das Angebot nicht annehmen.

Ferner ist unbekannt, inwiefern eine empirisch angelegte Masterarbeit im Vergleich zu einer nicht empirischen Arbeit zu einer Veränderung der Einstellungen bezüglich des Nutzens von Wissenschaft und Forschung beitragen kann und inwiefern die Qualität der

Methodenberatung im Verlauf des Masterarbeitsprojekts mit der Einstellungsveränderung der Studierenden zusammenhängt, da davon ausgegangen wird, dass Forschendes Lernen bei guter Betreuung und Unterstützung als sinnvoller erlebt wird (Gresch et al., 2016; Weyland, 2014). Es bleibt also zu untersuchen, inwiefern sich ein erfolgreich durchlaufener Forschungszyklus konkret auf die Bereitschaft auswirkt, Praxis forschungsorientiert zu gestalten (Fichten & Meyer, 2014).

Beide Entwicklungsfelder – sowohl der starke Unterstützungsbedarf bzgl. der Datenerhebung und -auswertung als auch der relativ niedrig eingeschätzte Nutzen von Wissenschaft und Forschung für die Berufspraxis – werden vom Projekt „Forschungslabor MasterMind“ zukünftig stärker berücksichtigt. Einerseits wird den Studierenden eine webbasierte Plattform zur Verfügung gestellt, die u.a. relevante Informationen zu Datenerhebungsinstrumenten und Hinweise und Anleitungen zur Datenauswertung beinhaltet. So wird der Versuch unternommen, dem hohen Unterstützungsbedarf in diesem Bereich bei gleichzeitig begrenzten personellen Ressourcen durch ein webbasiertes und zielgruppengerechtes Angebot entgegenzukommen. Zum anderen soll ein Begleitkurs im Praxissemester zur Vorbereitung der Masterarbeit angeboten werden, der die Lehramtsstudierenden bei der Planung der folgenden Masterarbeit begleiten soll und ihnen außerdem hilft, ein schul- bzw. unterrichtsrelevantes Thema in Kooperation mit der Praxissemesterschule zu finden. Somit werden zwei Gelingensbedingungen Forschenden Lernens adressiert: Einerseits soll die unmittelbare Relevanz des Forschenden Lernens in der Masterarbeit durch das kooperativ mit der Schule erarbeitete Thema deutlicher herausgestellt und andererseits die Unterstützung bei der methodischen Umsetzung gewährleistet werden.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2002). Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Auf dem Weg zu einer professionellen LehrerInnenbildung und Schulentwicklung* (S. 17–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5). Bonn: BAK.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum – Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (2), 112–123.
- Blömeke, S., Müller, C., & Felbruch, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 98 (2), 178–189.
- Bock, T., & Hany, E. (2016). *Gewährte und gewünschte Unterstützung bei der Masterarbeit im Lehramt. Ein Impulspapier aus dem Forschungslabor „MasterMind“*. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education, Projekt QUALITEACH.
- Cammann, F., Darge, K., Kaspar, K., & König, J. (2018). Anforderungen Forschenden Lernens im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 17–34. <https://doi.org/10.4119/hlz-2400>
- Elsner, D. (2017). Forschendes Lernen in der Hochschule. Kompetenzerwerb und didaktische Prinzipien. In M. Lemmens, P. Horváth & M. Seiter (Hrsg.), *Wissenschaftsmanagement. Handbuch und Kommentar* (S. 324–341). Bonn: Lemmens.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter

- (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- 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.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. *DDS – Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft (Professionalisierung der Lehrerbildung (S. 7–31). Weinheim: Juventa.
- Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–100). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gresch, H., Konnemann, C., & Hammann, M. (2016). Forschendes Lernen im Praxissemester Biologie. Erste Erfahrungen an der Universität Münster. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16 (4), 48–56.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 7–15.
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Humpert, W., Hauser, B., & Nagl, W. (2006). Was (zukünftige) Lehrpersonen über wissenschaftliche Methoden und Statistik wissen sollen und wollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24 (2), 231–244.
- Kamm, E., & Bieri, C. (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- König, J. (2015). Stand der Forschung zu wissenschaftsbezogenen Kompetenzen und weiterführende Fragen. Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 225–234.
- Körbs, C., Saunders, C., & Wiethoff, C. (2018). Beratungsmodell zur Begleitung studentischer Forschung im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester), 164–180. <https://doi.org/10.4119/hlz-2395>
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). What Does It Mean for Teachers to Be Data Literate: Laying out the Skills, Knowledge, and Dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–376. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schein, E.H. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP-Organisation.
- Schneider, R. (2009a). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“*. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Dortmund.
- Schneider, R. (2009b). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? *Journal für Hochschuldidaktik*, 20 (2), S. 33–37.

- Schneider, R., & Wildt, J. (2013). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 53–69). Bielefeld: UVW.
- Schüssler, R., Keuffer, J., Günnewig, K., & Scharlau, I. (2012). „Praxis nach Rezept?“ Praxisbezug und Professionalität in den subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 141–164). Immenhausen: Prolog.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J.M., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soukup-Altrichter, K., & Altrichter, H. (2012). Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 238–251.
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Stetler, A., & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 25–33. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.03>
- 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. 235–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomann, G., & Pawelleck, A. (2013). *Studierende beraten*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Thünemann, S. (2018). Was tun wir, wenn wir Forschung 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.
- Universität Erfurt (2020). *Studierenden- und Absolventenstatistik*. Zugriff am 14.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.uni-erfurt.de/studium/im-studium/studierende-nangelegenheiten/statistik>.
- Van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 276–305.
- Vetter, P., Staub, F.C., & Ingrisani, D. (2014). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 117–130). Münster: Waxmann.
- Weinert, F.E., & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 223–233.
- Wessels, I., Rueß, J., Jenßen, L., Gess, C., & Deicke, W. (2018). Beyond Cognition: Experts' Views on Affective-Motivational Research Dispositions in the Social Sciences. *Frontiers in Psychology*, 9:1300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01300>
- Weyland, U. (2014). *Schulische Praxisphasen im Studium. Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?* Zugriff am 17.12.2019. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Zeuch, N., Förster, N., & Souvignier, E. (2017). Assessing Teachers' Competencies to Read and Interpret Graphs from Learning Progress Assessment: Results from Tests

and Interviews. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (1), 61–70. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12126>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bock, T., Graebel, N., & Gold, B. (2020). Methodenberatung zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden beim Forschenden Lernen in der Masterarbeit. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 673–688. <https://doi.org/10.4119/hlz-3242>

Eingereicht: 01.01.2020 / Angenommen: 28.09.2020 / Online verfügbar: 28.10.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. 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: Methodological Consulting for the Support of Student Teachers in Research-based Learning in the Master Thesis

Abstract: The curricular implementation of research-based learning within the practical semesters of most Federal States is associated with the expectation that teaching students will develop research skills and a research-oriented attitude (Fichten & Weyland, 2018). However, the dual task of teaching and researching within the practical phase is often described as a stressfully perceived antinomy for most students (Fichten & Weyland, 2018). One possibility for research-based learning apart from obligatory (teaching) internships is the implementation of empirical projects within the final thesis (Kamm & Bieri, 2008; Vetter, Staub & Ingrisani, 2014). The process of a bachelor/master thesis enables students to achieve a broader view of teaching systems and school systems over a longer term. However, even with this form of research-based learning, there is a need for methodological support so that it is considered meaningful (Weyland, 2014). It may therefore be useful to support students at the end of their bachelor's or master's degree in scientific work and in learning research methods in order to demonstrate the benefits of research-based learning for later professional practice. The “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” project QUALITEACH funded by the BMBF has taken up this challenge and provides individual methodological advice for student teachers in their final thesis phase via the sub-project “Forschungslabor Master-Mind”. In this article, the process of the methodological consulting is explained, the students' issues are sketched out and initial evaluation data is presented.

Keywords: research-based learning, research competence, master thesis, consulting