

Forschungsberatung in der Lehrer*innenbildung

AG Forschungsberatung
im Verbund schulbezogener Praxisforschung:
Silvia Thünemann^{1,*}, Annette Bentler², Ingrid Kunze³,
Karl-Theodor Stiller⁴ & Thorsten Bührmann⁵

¹ Universität Bremen, ² Universität Paderborn, ³ Universität Osnabrück,

⁴ Universität Bielefeld, ⁵ Medical School Hamburg

* Kontakt: Universität Bremen,

Fachbereich 12 – Erziehungs- und Bildungswissenschaften,

Universitäts-Boulevard 11/13, 28359 Bremen

sithuene@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Forschungsberatung für Studierende wird mit der Zunahme des Forschenden Studierens bzw. Forschenden Lernens immer bedeutsamer. In diesem Beitrag werden nach der Klärung der Verständnisse von Forschendem Studieren und von Beratung die Kontexte und Anlässe für Forschungsberatung thematisiert. Diese detaillierte Betrachtung von Forschungsberatung soll als Reflexionsangebot ggf. auch für die Entwicklung eigener Beratungsformate dienen.

Schlagwörter: Forschungsberatung, Forschendes Studieren, Forschendes Lernen, Lehrer*innenbildung



1 Einleitung: Warum eine Handreichung zur Forschungsberatung im Rahmen der Lehrer*innenbildung? (Thünemann)

Mit der Ausweitung der schulpraktischen Studien in der Lehrer*innenbildung und der (bildungspolitischen) Forderung nach Formaten des Forschenden Lernens bzw. Studierens¹ im Studium gewinnt auch die Beratung studentischer Forschung immer mehr an Bedeutung. Seien es seminaregebundene Formen Forschenden Studierens, Praxisforschungsprojekte oder Forschungsaktivitäten im Praxissemester – all diese Formate sind für die Lehrenden mit einer intensiven Forschungsberatung verbunden und stellen im ohnehin schon komplexen Hochschulalltag eine große Herausforderung dar. Oftmals wird in den allgemeinen Sprechzeiten bzw. zwischen „Tür und Angel“ beraten. Dabei ist die Forschungsberatung ein anspruchsvolles Format, das eine spezielle Expertise und ein gesondertes Setting benötigt.

Der „Verbund schulbezogener Praxisforschung“² greift diese Leerstelle als Arbeitsauftrag auf und befasst sich auf den jährlichen Tagungen mit Konzeptionen, empirischen Befunden sowie Beratungsformaten von Praxisforschung. Nachdem zunächst die Akteur*innen des Verbundes im Rahmen eines Workshops „Ab in die Werkstatt“ für den Beratungsbegriff allgemein und die spezifische Rollenvielfalt von Forschungsberatern sensibilisiert worden waren, formierte sich eine Arbeitsgruppe „Forschungsberatung“³, um für den Verbund ein Arbeitspapier für die Forschungsberatung zu entwickeln. Ziel ist es, die Herausforderungen einer Forschungsberatung im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu thematisieren und für den Verbund ein praxisbezogenes Arbeitspapier zur Forschungsberatung zu erstellen. Dieses versteht sich als grundständige Einführung in die Thematik und nicht als normative Handlungsanweisung. Es ist eher ein Reflexionsangebot, mit dem die Akteur*innen des Verbunds standortspezifische Formate der Forschungsberatung entwickeln und im Kollegium ihre Herausforderungen und Grenzen hinterfragen können. Der Verbund will mit diesem Angebot ein Zeichen gegen den All-Anspruch des Forschenden Studierens und gegen die Willkür bzw. Beliebigkeit von Forschungsberatung setzen und stellt die notwendige Expertise von Beratenden in den Mittelpunkt.

Forschungsberatung berät studentische Forschungsaktivitäten, sei es im Rahmen forschenden Studierens, sei es im Rahmen von Praxisforschung oder von Projektbändern im Praktikum. Da der Verbund in seinen Tagungsbänden und einschlägigen Veröffentlichungen bereits zahlreiche Einblicke in Konzeptionen und theoretische Überlegungen zu Praxisforschungsprojekten und zum Forschenden Studieren gegeben hat,⁴ wird in der Handreichung auf eine grundständige Herleitung des Konzeptes des Forschenden Studierens und der Praxisforschung verzichtet (vgl. Feindt, Fichten, Klewin, Weyland & Winkel, 2020). Lediglich zu Beginn steht eine skizzierte Zusammenschau zu den Begrifflichkeiten, Zielen und Qualitätsansprüchen. Im Hauptteil orientiert sich die AG „Forschungsberatung“ an folgenden Fragestellungen:

¹ Die Benennung studentischer Forschungen ist sehr variantenreich (siehe Kap. 2); wir verwenden den Begriff des Forschenden Studierens, um zu kennzeichnen, dass Forschungsaktivitäten Studierender weder als Grundlagenforschung angesehen werden können noch als ausgekoppelte Aktivitäten neben dem Studium verstanden werden, sondern integraler Bestandteil der universitären Ausbildung sind.

² Der Verbund schulbezogener Praxisforschung wurde 1998 ursprünglich als „Nordverbund Schulbegleitforschung“ gegründet. Es handelt sich um ein Netzwerk verschiedener Hochschulen, Einrichtungen der Lehrer*innenfortbildung und Zentren für Lehrer*innenbildung, an denen schulbezogene Forschungsprojekte durchgeführt werden und Forschendes Lehren und Lernen in Kooperation von Schule und Universität realisiert wird. Zugriff am 26.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/verbund-schulbezogener-praxisforschung>.

³ Mitglieder der AG Forschungsberatung im Verbund schulbezogener Praxisforschung: Annette Bentler, Thorsten Bührmann (ehemals), Ingrid Kunze, Karl-Theodor Stiller, Silvia Thünemann.

⁴ Vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/verbund-schulbezogener-praxisforschung>; Zugriff am 26.08.2020.

- Welcher Beratungsbegriff liegt unserem Verständnis von Forschungsberatung zugrunde?
- Über welche Expertise sollten Beratende verfügen?
- Welche Kontexte und neuralgischen Stellen studentischer Forschung beeinflussen den Beratungsprozess?

2 Forschendes Studieren in der Lehrer*innenbildung – eine Zusammenschau (Kunze, Thünemann)

In den letzten beiden Dekaden sind auch in der Lehrer*innenbildung viele Bestrebungen sichtbar geworden, Lehre, Forschung und Praxiserfahrungen der Studierenden stärker miteinander zu verzahnen. Im Zuge der Neumodellierung von Studienstrukturen der Lehrer*innenbildung und der damit einhergehenden Ausweitung von Praxisphasen erfährt vielerorts das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Studierens wieder Aufwind, das seit den 1970er-Jahren für eine stärkere Partizipation Studierender an Forschung und Einbindung von Praktiker*innen steht und insbesondere in Praxisphasen ein fest implementierter hochschuldidaktischer Ansatz ist, so auch an den unterschiedlichen Standorten des Verbunds.

Das Konzept erfährt unterschiedliche Benennungen, die auch konzeptionell vielfältig konnotiert sind. Huber deklariert die Begriffslage als „zunehmend gedehnt und unscharf“ (Huber, 2014, S. 22). In seinem Ansinnen einer Systematisierung unterscheidet er drei Varianten: Er plädiert für eine eindeutige Trennung zwischen einem *forschungsbasierten* Lernen (Lehre basiert gemäß des universitären Anspruches auf Forschung), dem *forschungsorientierten* Lernen (Lehre ist auf Forschungsmethoden ausgerichtet und soll die Zielgruppe zur Forschung befähigen) und schließlich dem *forschenden Lernen*, wenn Studierende selbsttätig forschen und den gesamten Ablauf des Forschungsprozesses vollständig durchlaufen (vgl. Huber, 2014, S. 24ff.). Dieses Ansinnen hat sich nie durchgesetzt, es besteht weiterhin eine uneindeutige Benennungslage. Häufig wird Forschendes Lernen als „Containerbegriff“ für vielfältige Konzeptionen verwendet, oder es wird Forschendes Studieren genannt, wenn unter dem Aspekt der Professionalisierung die Forschungsaktivitäten der Studierenden als universitäre Bestandteile der Lehrer*innenbildung hervorgehoben werden (vgl. Thünemann & Freitag, 2015, S. 210).

So unterschiedlich die Bezüge auch sind, die Ziele sind im Rahmen der Lehrer*innenbildung gleich: Durch Forschungsaktivitäten können die Studierenden basale Forschungskompetenzen erlangen und werden im Aufbau einer forschenden Haltung sowie in der Entwicklung eines Reflexionsvermögens unterstützt (vgl. Kunze, 2012, S. 23). Professionstheoretisch argumentiert haben die Studierenden durch dieses didaktische Format die Chance, Professionswissen über das zukünftige Berufsfeld zu erlangen; gleichzeitig kann Reflexivität als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität angebahnt werden.

Zum spezifischen Format der Praxisforschung ist noch eine weitere Zielperspektive hinzuzufügen: Praxisforschung, ein Format, das sich aus der angloamerikanischen *action research* entwickelte, ist laut Altrichter und Feindt eine Forschungsart, „in der Praktiker zu Akteuren des Forschungsprozesses werden, in der Forschung und Entwicklung verbunden sind, professionelles Lernen in der Gemeinschaft angestrebt wird und die aufgrund ihres Zieles, Praxis zu verbessern, nicht wertneutral bleiben kann“ (Altrichter & Feindt, 2011, S. 215f.). Praxisforschung ist somit auch mit dem Ziel verbunden, ein Wissen zu generieren, das forschende Praktiker*innen, aufbereitet für das Handlungsfeld Schule, für Maßnahmen der Schulentwicklung nutzen können.

Die Frage, welchen *Qualitätskriterien Forschendes Studieren* genügen soll, wird kontrovers diskutiert. Prengel fokussiert das oben beschriebene Format der Praxisfor-

schung und unterscheidet generell wegen der unterschiedlichen Zielsetzungen, der Größendimension des Settings und auch der Reichweite der Erkenntnisse zwischen einer grundlagenorientierten Forschung und einer Praxisforschung (vgl. Prengel, 2010, S. 787). Verfechter*innen der Praxisforschung wie Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer betonen jedoch, dass Praxisforschung keine „Forschung ‚light‘“ sei (vgl. Fichten & Meyer, 2010, S. 16ff.) und den Standards der empirischen Forschung genügen müsse. Daher benennt Fichten drei Ebenen von Qualitätskriterien:

- Da Forschendes Studieren keine speziell für dieses Format gültigen Methoden verwendet, gelten für die Produkte studentischer Forschung die Gütekriterien der jeweiligen Forschungsparadigmen und der Bezug zu einer wissenschaftlichen Grundlegung des Forschungsgegenstandes (vgl. Fichten, 2010, S. 142).
- Soll Forschendes Studieren ein Element beginnender Professionalisierung sein, gelten auch Qualitätsansprüche, die sich auf den studentischen Lernprozess beziehen. Dazu zählen eine Anbahnung von Reflexivität bezüglich des eigenen Lernens, ein Lernzuwachs im Sinne eines erlangten Professionswissens, die Partizipation der Studierenden an der Entwicklung der Fragestellung und eine Beteiligung an der Untersuchung (Fichten, 2010, S. 133).
- Im Kontext von Praxisforschung sind auch Qualitätsansprüche, die durch die Beteiligung der Praxis entstehen, zu verstehen: Verwertbarkeit der Ergebnisse, Aufbereitung der Ergebnisse für die Handlungslogik von Schule und eine geeignete Rückmeldung an die Praxispartner*innen (Fichten, 2010, S. 144).

3 Klärung des Beratungsverständnisses (Bentler, Bührmann, Stiller)

Forschung ist – als Prozess – eine Abfolge von Entscheidungen; sie ist – als Gegenstand – in der „Dialektik von Authentizität und Strukturierung“ widersprüchlich und konflikthaft strukturiert (Flick, 1995, S. 148). Beide Merkmale sind starke Motive für eine Forschungsberatung, in der Forschende in der Entscheidungsfindung begleitet werden (vgl. Zech, 2010, S. 15). Forschungsberatung fokussiert, nutzt und thematisiert die eingeschriebenen Reflexionsanlässe des Forschungsprozesses selbst (vgl. Fichten, 2010, S. 142). Dieses erfordert auf Seiten der Dozent*innen sowohl fachliches Wissen als auch forschungsmethodische und beratende Kompetenzen und sicherlich aber auch eigene, kritisch reflektierte Forschungserfahrungen (vgl. Fichten, 2010, S. 147). Abgeschwächt formuliert Kahlert (2014, S. 16): „Eigene Erfahrungen durch entsprechende, möglichst vielgestaltige und sich auf verschiedene Organisationen erstreckende Berufstätigkeiten im Wissenschaftssystem sind hierbei ausgesprochen wertvoll und hilfreich“.

In Bezug auf Anlässe und Formate von Forschungsberatung in der universitären Lehre lässt sich sagen: Dozent*innen bieten Beratung als integralen Bestandteil universitärer Lehre und Ausbildung an, in vielen Formaten und für viele Anlässe, „[...] aber dergleichen vollzieht sich intern, häufig en passant“ (Allert, 2014, S. 8), also wenig formalisiert. Das Beratungsangebot ist nicht immer konturiert, das zugrundeliegende Beratungsverständnis nicht unbedingt herausgearbeitet. Dies ist leicht erklärbar, denn

„Lehrende an Hochschulen haben [...] in der Regel keine spezielle Beraterausbildung durchlaufen. Sie sind zwar Experten, was ihre Fachkenntnisse und das Wissenschaftliche angeht; sie verfügen aber zumeist nicht über beratungsspezifisches Wissen und beratungsspezifische Fähigkeiten. Lehrende an Hochschulen sind deshalb [...] als Beratende zumeist Autodidakten.“ (Macke, Hanke & Viehmann, 2012, S. 148f.)

Ebenso wird in Veröffentlichungen auf die Anforderungen des Beratens nur randständig und wenig ausführlich eingegangen – dies betrifft insbesondere Ausführungen zur theoretischen Fundierung der Beratungstätigkeit allgemein und auch der Forschungsberatung im Rahmen von Praxisforschungsprojekten. Fündig werden kann man allerdings u.a. bei

Stiller und Bührmann (2017), Pfäffli (2015), Macke et al. (2012) oder Waldherr und Walter (2009).

3.1 Beratung in Lehr-Lern-Prozessen

Forschungsberatung ist aus systemischer Sicht und vor dem Hintergrund des systemischen Kontextmodells von Schiersmann (2010, S. 35) als innerorganisationale Lernberatung zu verstehen. Lernberatung ist zunächst „intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe.“ (Schiersmann, 2005, S. 157)



Abbildung 1: Systemisches Kontextmodell zur Beratung nach Schiersmann (Schiersmann, 2010, S. 35)

Der organisationale Kontext beeinflusst und strukturiert diesen Prozess; er entscheidet darüber, welche Vorgaben und Aufträge im gemeinsamen Beratungssystem berücksichtigt werden und inwieweit die ratsuchenden Personen im Mittelpunkt stehen.

Forschungsberatung im Kontext der Universität ist sowohl Prozess- als auch Fach- bzw. Expert*innenberatung (vgl. Schein, 2003, S. 23f.) im Rahmen des gemeinsamen Beratungssystems. Sie befindet sich also im Spannungsbogen zwischen einer Prozessberatung mit zurückhaltender Berater*innenposition und einer fachlichen Beratung bzw. Expert*innenberatung mit Instruktionen und thematischen Inputs bis hin zu Lösungsvorschlägen. Je nach dem Vorwissen der Forschenden und dem Zeithorizont kann das Setting variieren und eine spezifische Steuerung erfordern. Dafür benötigen Berater*innen „eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Interaktionsbasis – und erst wenn beides vorhanden ist und zusammenwirkt, kann man von professioneller Beratung sprechen.“ (Engel, 2003, S. 219) Zu den spezifischen Wissensbeständen in der Beratung Forschenden Studierens gehören die Wahrnehmung und der Umgang mit der Reflexivität erster und zweiter Ordnung, die sich nicht nur auf die vorgefundene Praxis und ihre Umstände, sondern auch auf die eigene „universitäre“ Praxis beziehen.

3.2 Beratung im Bewertungskontext

Forschungsberatung in der Lehrer*innenbildung ist durch Aspekte der Organisations- und Lernberatung und damit durch Bewertungsstrukturen gekennzeichnet, denn Beratende und Ratsuchende in der Lehrer*innenbildung werden durch die Institution Universität zusammengebracht, in aller Regel mit dem Ziel, Lernprozesse nicht nur zu begleiten und zu beraten, sondern auch zu bewerten (vgl. Stiller, 2015, S. 5). Leistungsbewertung und -beurteilung sind Teile eines selektiven Bildungs- und Ausbildungssystems (vgl. Bellenberg & Im Brahm, 2012, S. 184). In der universitären Lehramtsausbildung geht es, wie an der Hochschule allgemein, um eine „doppelte Selektion“, Benotung und Förderung (Großmaß & Püschel, 2010, S. 43). Dabei ist der Hinweis zu berücksichtigen, dass diese „Beurteilung von Leistung im Erwachsenenalter“ durchaus, wenn auch in unterschiedlichem Maße, „psychische Abhängigkeitserfahrungen“ (Koall & Wengelski-Strock, 2014, S. 22) aktualisieren kann.

Die institutionalisierte Leistungsbewertung ist kein integrales Moment von Beratung, selbst wenn sie als Rückmeldung, Feedback oder Ähnliches bezeichnet wird. Es müssen – gerade für selektiv relevante Beurteilungen – kontextspezifische Formen der Relationierung von Beratung und Bewertung gefunden werden, insbesondere wenn Beratung und Bewertung aufgrund organisationaler Entscheidungen nahe zueinander gestellt sind, sie also von denselben Personen verantwortet werden und gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander angeordnet sind. Diese Situation stellt sich sowohl für Studierende als auch für Dozent*innen als schwierig dar.

„Mit Rollenklarheit, einer transparenten und zielbezogenen Gestaltung der Beurteilungsprozesse und mit Zwischenbeurteilungen lässt sich die Situation entschärfen. Hilfreich ist das Bewusstsein aller Beteiligten darüber, dass Beraten Nähe schafft und Beurteilen Distanz erfordert [...].“ (Pfäffli, 2015, S. 265)

Falls Dozent*innen trotz aller Bemühungen den Eindruck gewinnen, in diesem Beurteilungsprozess ungerecht bzw. unfair zu werden, „beispielsweise aufgrund von Konflikten, empfiehlt es sich unbedingt, eine weitere Person beizuziehen“ (Pfäffli, 2015, S. 265).

4 Kontexte und Anlässe der Forschungsberatung (Bentler, Kunze, Thünemann)

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Ausweitung Forschenden Studierens ist es lohnenswert, die verschiedenen Beratungsanlässe von Forschungsberatung auszumachen. Strukturieren lässt sich dies zum einen nach Kontexten, in die Forschungsberatung eingebunden ist, zum anderen nach thematischen Beratungsanlässen, die sich als „neuralgische Stellen des Forschungsprozesses“ (Idel & Thünemann, 2014, S. 79) zeigen können.

4.1 Kontexte der studentischen Forschungsberatung

4.1.1 Beratung bei der Erstellung von Qualifikationsarbeiten

Stehen die studentischen Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit Qualifikationsarbeiten, ist eine individuelle Forschungsberatung unerlässlich. Denn gerade im Kontext einer Qualifikationsarbeit führen Studierende nicht in erster Linie akribisch ein verordnetes Forschungsverfahren durch. Vielmehr müssen sie mit Unterstützung der Beratenen forschungsmethodische Entscheidungen treffen und eigene Ergebnisse rückbezüglich zum Praxisfeld hinsichtlich ihrer Relevanz beleuchten. Auf diese Weise entsteht ein Professionswissen über das zukünftige Berufsfeld. Für die Forschungsberatung bedeutet dies, dass nicht nur forschungsmethodisches Wissen vermittelt wird, sondern es werden

auch Reflexionsanlässe erzeugt, mittels derer Studierende reflexives Wissen zweiter Ordnung erlangen können (vgl. Feindt, 2007, S. 271).

4.1.2 Beratung im Kontext von Seminaren

Im Rahmen von Forschungsvorhaben, die in Seminarkontexte eingebunden sind, kann sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Beratung erfolgen. Dabei ist zu bedenken, dass die Formen der Zusammenarbeit (z.B. in Tandems oder Kleingruppen) in einem relativ überschaubaren Zeitraum (i.d.R. max. ein Semester oder kürzer) stattfinden. Neben den forschungsbezogenen Themen, die eine Expert*innenberatung erfordern, können zusätzliche Probleme und/oder Schwierigkeiten in den Konstellationen aufkommen, in denen mehrere Personen zusammenarbeiten müssen. Umschreibungen wie „es läuft nicht mehr so rund wie zu Beginn des Seminars“ oder „die anderen lassen mich hängen, wir müssten eigentlich schon weiter sein“ weisen in der Beratungssituation darauf hin. Manchmal werden solche Schwierigkeiten gar nicht verbalisiert, sondern sind durch Beobachtung erkennbar – z.B. wenn von einer Kleingruppe nur drei anstatt der fünf Studierende(n) zu der Besprechung erscheinen. Damit geraten andere Themen in den Fokus, wie beispielsweise die Gruppenbildung und -arbeit. Wenn Studierende Beratung hierbei einfordern, sollte diese eher im Sinne der Prozessberatung erfolgen und damit auch die Steuerung sozialer Prozesse (z.B. Einführung von Regeln der Zusammenarbeit) umfassen. Individuelle Entscheidungen der Gruppenmitglieder müssen immer auch hinsichtlich ihrer Konsequenzen für alle Beteiligten reflektiert und besprochen werden. Außerdem kann die forschungsberatende Person die eigenen Eindrücke zum Thema „Zusammenarbeit in der Gruppe“ zur Diskussion stellen. Hierbei ist es wichtig, der Gruppe nicht „das eigene Thema aufzuzwingen“, sondern zu akzeptieren, wenn das zum gegebenen Zeitpunkt kein Thema für die Studierenden sein sollte.

4.1.3 Beratung im Kontext von Praxisforschungsprojekten

In Praxisforschungsprojekten muss zusätzlich zu anderen Anlässen der Umgang mit den Akteur*innen des Praxisfeldes Gegenstand der Beratung sein. Die Studierenden müssen z.B. verstehen, welche Interessen die Akteur*innen einbringen, welches Verständnis von empirischer Forschung sie haben und was sie über Forschungsmethoden sowie den Aussagewert von Studien wissen. Die Beratung bezieht sich auch auf den Umgang mit sensiblen Daten und Ergebnissen, die nicht den Erwartungen der Praktiker*innen entsprechen, auf die Klärung von Zuständigkeiten und die Organisation des Vorhabens, das sich in die Gegebenheiten des Praxisfeldes einpassen muss (vgl. Fiegert & Kunze, 2017, S. 36ff.). Darüber hinaus fungieren die Beratenden auch als Vermittler*innen zwischen den hochschuleigenen Zielen und den Ansprüchen des Praxisfeldes. Sie müssen ggf. verbindliche Mitarbeit der Studierenden im Forschungsprozess sicherstellen und Konflikte in den Teams moderieren. Oftmals ist es auch notwendig, Studierende vor überhöhten Erwartungen der Praxis zu schützen und zu klären, welche Reichweite Ergebnisse studentischer Forschung haben können. Neben den forschungsbezogenen Themen, die eine Expertenberatung erfordern, können Probleme und Schwierigkeiten in den Arbeitsteams aufkommen, die moderiert werden müssen (s.o.). Strukturell gesehen bedarf Beratung in diesem Kontext genügender Zeitfenster für vertrauensbildende Maßnahmen.

4.2 Neuralgische Stellen im Forschungsprozess als Anlässe von Beratung

Die Themen der Beratung liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Sie können inhaltliche Aspekte des Felds „Forschung“ darstellen, Aspekte des individuellen oder teamorientierten Projektmanagements beinhalten oder die Einbindung in das Praxisfeld, in dem die Praxisforschung situiert ist, zum Gegenstand haben. Beratungsanlässe zeigen sich mitunter als „neuralgische Stellen“ (Idel & Thünemann, 2014, S. 79) des Forschungsprozesses, als sehr beratungsintensive Phasen der studentischen Forschung, in denen der

Prozess ins Stocken gerät, Studierende die Zirkularität von Forschung durchleben und die Beratenden wichtige forschungsstrategische Entscheidungen moderieren müssen. Wir möchten sie in forschungsbezogene, projekt- und teambezogene sowie praxisbezogene neuralgische Stellen unterteilen:

4.2.1 Forschung als Gegenstand der Beratung

Die *zirkuläre Entwicklung der Forschungsfrage* stellt immer eine beratungsintensive Phase dar (vgl. Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 152ff.). Studierende müssen den Unterschied zwischen einem ungefähren Themenfeld und einer differenzierten Forschungsfrage erkennen und sind aufgefordert, ein Forschungsanliegen im Rahmen von Feldhospitationen zu einer Forschungsfrage zu spezifizieren. Je nach Vorkenntnissen wird diese Herausforderung entweder sehr pragmatisch oder auch sehr zeitintensiv gestaltet, so dass sich unter Umständen der Forschungsprozess verzögern kann. Da an der Entwicklung der Forschungsfrage auch die Akteur*innen der Praxis beteiligt sind, kann dies ebenfalls den Arbeits- und Entscheidungsprozess beeinflussen. Dies stellt einen Aushandlungsprozess dar, in den oftmals auch die Lehrenden involviert sein werden – einerseits um die universitären Anforderungen deutlich zu machen, andererseits um den Aushandlungsprozess zwischen den beteiligten Akteur*innen beratend zu unterstützen (vgl. Koch & Stiller, 2012, S. 92). Gleichzeitig erzeugt dieses zirkuläre Vorgehen mit der Forschungsfrage, wie es im Rahmen der qualitativen Forschung (z.B. in der *Grounded Theory* nach Glaser & Strauss, 2008), aber auch in Beratungsprozessen üblich ist, durchaus Irritationen und Verunsicherung bei den Beteiligten. Dies wirkt sich insbesondere angesichts der klaren zeitlichen Rahmung von Qualifikationsarbeiten bei den Studierenden stark aus. Für Beratende bedeutet dies, eine Balance zwischen Vorgaben und Instruktionen im Verständnis einer Expert*innenberatung einerseits sowie vorsichtigen flankierenden Beratungen im Verständnis einer Prozessberatung andererseits zu finden (vgl. Meyer & Fichten, 2009, S. 82ff.).

Sehr zentrale beratungsintensive Momente, die eher auf ein Expert*innenwissen der Beratenden als auf reflexive Anlässe abzielen, stellen *die Erhebungs- und Auswertungsphasen sowie die Generierung von Ergebnissen* dar. Das bedeutet, diese Beratungsgespräche sind vorwiegend input- und wissensorientiert, können aber eine intensive Methodenschulung nicht ersetzen. Immer dann, wenn in seminargebundenen Forschungsprojekten für eine Methodenschulung nicht genügend Zeit investiert wird, werden die Beratungszeiten mit Fragen zur Erhebung und Auswertung überfrachtet. Studierende fragen sich, ob der erstellte Leitfaden im Feld umsetzbar ist, wie im Weiteren aus den Daten Kategorien entstehen können und wie man letztendlich die Ergebnisse miteinander in Beziehung setzt bzw. welche Darstellungsmodi empirischer Ergebnisse in Qualifikationsarbeiten sinnvoll erscheinen. Begleitende Methodenworkshops und Interpretationsforen im Duktus klassischer Forschungswerkstätten bündeln die methodenspezifischen Fragen und wirken somit entlastend für die Beratungszeiten.

Eine Aufgabe, die sich auch im Hinblick auf die eigene Professionalisierung durch alle Phasen des Forschungsvorhabens für die Studierenden zieht, ist die *Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Forscher*in* im Feld Schule. Zunächst sollte geklärt werden, was es bedeutet, diese forschende Rolle einzunehmen und auszugestalten (z.B.: Was muss ich forschungsmethodisch wissen und können? Wie finde ich Zugang zum Feld? Oder: Mit welcher Haltung agiere ich im Feld?). Es geht hierbei um die Entwicklung einer forschenden Haltung seitens der Studierenden. Dies stellt ebenfalls einen zirkulären Prozess dar, der Arbeit und Zeit kostet. Insbesondere das Einnehmen einer metaperspektivischen Ebene durch unterschiedliche Reflexionsphasen – eingebettet in Beratungs- und/oder Seminarkontexte – nimmt hierbei einen großen Stellenwert ein.

Gegenwärtig werden Studierende durch das Praxissemester eine weitere Herausforderung meistern müssen. Sie werden in der Schule zwei unterschiedliche Rollen einnehmen – einerseits als Unterrichtende und andererseits als Forschende (vgl. Koch & Stiller,

2012, S. 92). Das bedeutet für die Forschungsberatung, die Anforderungen und Erwartungen beider Rollen transparent zu machen, Hinweise insbesondere zur Ausgestaltung der Rolle als Forschende anzubieten sowie auftretende Probleme und Schwierigkeiten zu thematisieren. Die Entscheidungshoheit für die „passenden Lösungen“ liegt hierbei im Sinne der Prozessberatung allerdings immer auf Seiten der studentischen Arbeitsteams oder der Einzelperson.

4.2.2 Projekt- und Teammanagement als Gegenstand der Beratung

Forschungsprojekte erfordern allgemeine Fähigkeiten des Projektmanagements: Es geht darum, ein komplexes Vorhaben, das in seiner Struktur, seinem Verlauf und seinem Ergebnis nicht vollständig vorhersehbar ist, über einen längeren Zeitraum zu planen, zu gestalten und zu steuern. Auf der individuellen Ebene erfordert dieser Prozess die *eigenständige Planung von Arbeitsschritten und Zeiträumen*, deren Einhaltung und Überwachung und damit auch den Umgang mit Unsicherheit, unvorhersehbaren Problemen bzw. neuen Herausforderungen und Entwicklungen, aber auch mit Misserfolgen und Selbstzweifeln (z.B. wenn der Zugang zum Feld misslingt o.a.); daraus resultieren nicht selten Entscheidungen für „pragmatische“ Lösungen.

Erfolgt die Forschungsarbeit in einem Team, kommen *Prozesse des Teammanagements* hinzu, z.B. Klärung der Rollen, gemeinsame Abstimmung des Arbeitsprozesses, Aushandlung von Entscheidungen etc. Auf der Ebene der gemeinsamen Arbeit stellt sicherlich zu Beginn die Teambildung eine erste beratungsintensive Phase dar, in der nicht nur verlässliche Arbeitsstrukturen und eine hohe Zuverlässigkeit hergestellt werden müssen, sondern von den Beratenden auch ganz unterschiedliche Intentionen der Praxispartner*innen und forschenden Studierenden begleitet werden müssen. Diese Phase der Teambildung sollte zeitlich nicht zu knapp bemessen sein; insbesondere die Diskussion über gemeinsame Regeln und Aufgabenverteilungen im Team sowie das Miteinander-Vertrautwerden benötigen Zeit (vgl. Pfäffli, 2015, S. 255). Gerade zu Beginn des Projektes sollten diese Aspekte regelmäßig thematisiert und hinterfragt werden (z.B.: Sind die bisherigen Regelungen sinnvoll, passend oder sollten Änderungen vorgenommen werden? Wer kann was und wie viel einbringen? Wie lauten die Zielvorstellungen der Anderen?). Für das Gelingen des Forschungsvorhabens ist es elementar wichtig, dass zwischen den Praxispartner*innen und den Studierenden ein auf wechselseitiger Anerkennung basierendes tragfähiges Forschungsbündnis zustande kommt und sich alle Beteiligten auf die Offenheit des Forschungsprozesses und den Rahmen einer Qualifikationsarbeit einlassen. Die Erfahrung zeigt, dass nicht immer allen Studierenden die erforderliche Verbindlichkeit deutlich ist. Schriftliche Teamkontrakte, wie sie in der Oldenburgischen Teamforschung eingeführt wurden (vgl. Meyer & Fichten, 2009, S. 66), können die Verbindlichkeit deutlich erhöhen. Wichtig ist es in dieser Phase, die Teambildung mit Hinweisen zu unterstützen und ggf. auf Probleme bzw. Risiken hinzuweisen, dem Team im Verständnis der Prozessberatung jedoch die Entscheidungen über die Arbeitsstrukturen selbst zu überlassen.

4.2.3 Die Praxiseinbettung des Forschenden Studierens als Gegenstand der Beratung

In manchen Formaten Forschenden Studierens ist die Involviertheit von Akteur*innen aus der Praxis ein Kernmerkmal des Settings, z.B. in der Praxisforschung. Sei es, dass die zu beforschenden Fragen aus der Praxis kommen, Akteur*innen der Praxis die Rolle der Gatekeeper übernehmen oder sie sogar mitforschen: Hier ist die *bewusste Gestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis* als Beratungsanlass zu nehmen. Wissenschaft und Praxis lassen sich im Anschluss an Luhmann (1984) als zwei unterschiedliche soziale Systeme bestimmen, zwischen deren Ansprüchen und Funktionen die Begleitforschung vermitteln muss (vgl. Bührmann, 2012, S. 66f.). In Bezug auf

das Praxissystem bezeichnet Moser (2008, S. 10f.) diese Leitdifferenz als Brauchbarkeit. Zentrale Konstrukte im System sind Know-how, Nützlichkeit und Verwertbarkeit sowie Aktualität. Dementsprechend werden in einem Praxisforschungsprojekt von den Praxisakteur*innen häufig schnelle und eindeutige (d.h. in ihrer Komplexität reduzierte) Ergebnisse erwartet, aus denen sich praktikable, konkret umsetzbare Handlungsempfehlungen für die Weiterarbeit ableiten lassen. Das Wissenschaftssystem charakterisiert Moser (2008, S. 10f.) demgegenüber durch den Modus des Wahrheitsbegriffes. Angestrebt wird ein Erkenntnisgewinn, der den o.g. Nützlichkeitsabwägungen entzogen ist und stärker auf übergreifende und überdauernde Erkenntnisse abzielt: „Im Wissenschaftssystem geht es also nicht um ein ‚Know-how‘, sondern um ein ‚Know-what‘“ (Moser, 2008, S. 10). Gerade im Kontext von Praxisforschung sind die Beratenden aufgefordert, das Spannungsverhältnis unterschiedlicher Erwartungen zu kommunizieren und auszuloten.

Soll der Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung ins Feld gelingen, stellt die konkrete *Rückmeldung* einen Endpunkt der studentischen Forschung und gleichzeitig auch die letzte neuralgische Stelle des Forschungsprozesses dar. Die Beratenden haben die Aufgabe, die oben beschriebenen unterschiedlichen Logiken der Wissenschafts- und Praxissysteme zu verdeutlichen. Abstrahierte Ergebnisse müssen auf die eingangs gestellte Forschungsfrage rückbezogen und für die Praxis anschlussfähig formuliert werden. Auch der Umgang mit prekären Ergebnissen, die eine Herausforderung für die Praxis bedeuten, muss thematisiert werden.

Ein praktikables Format der Rückmeldung stellt aus den Erfahrungen der breimischen Forschungswerkstatt der sogenannte „Marktplatz“ dar: Die Forschungsteams visualisieren entlang einer vorgegebenen Skizze ihre Ergebnisse, formulieren konkrete Handlungsempfehlungen für die Institution und positionieren sich – im Bild eines Marktplatzes gesprochen – an verschiedenen Marktständen in einem größeren Raum. Praxispartner*innen und interessierte Gäste flanieren zwischen diesen Ständen, suchen den Dialog mit den Forschenden und können sich auf diese Weise auch von Ergebnissen anderer Teams inspirieren lassen. Nicht selten entstehen gerade bei diesen Treffen Forschungsideen für weitere Projekte. Die beforschte Institution bekommt zusätzlich schriftlich fixierte Ergebnisse und Empfehlungen.

5 Fazit

Forschungsberatung ist ein vielschichtiges und sehr voraussetzungsreiches Format, welches nicht nur eine entsprechende Expertise benötigt, sondern auch Zeit. Da Hochschullehrende nicht selbstredend über diese Expertise verfügen, erscheinen uns weiterbildende Maßnahmen zur Forschungsberatung im universitären Kontext unerlässlich – sie sollten bei den bildungspolitischen Forderungen nach mehr Forschungsaktivitäten in der Lehre berücksichtigt werden.

Literatur und Internetquellen

- Allert, T. (2014). Der Handlungsraum Universität und die Praxis der Beratung. *Supervision. Mensch Arbeit Organisation*, 32 (3), 6–11.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster et al.: Waxmann.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2008). Forschende Entwicklung und Entwicklungsfor-schung – Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhau-ser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 75–99). Münster et al.: Waxmann.

- Bellenberg, G., & Im Brahm, G. (2012). Selektion. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3* (S. 183–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bührmann, T. (2012). Studentische Evaluationsforschung an Schule im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Lehrerbildung und Schulentwicklung vor Ort. In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung des Nordverbands Schulbegleitforschung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn* (S. 63–74). Münster: LIT.
- Engel, F. (2003). Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (4), 215–233.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen & Berlin: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U., & Winkel, J., für die Steuergruppe des Verbunds schulbezogener Praxisforschung (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W., & Meyer, H. (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Handout zum Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung, Hamburg.
- Fiegert, M., & Kunze, I. (2017). Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstatt als Prinzip: Möglichkeiten für Forschung und Lehre* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 147–173). Weinheim: Beltz.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2008). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick et al.: Aldine.
- Großmaß, R., & Püschel, E. (2010). *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen: dgvt.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Hochschulforschung*, (1+2), 22–29.
- Idel, T.-S., & Thünemann, S. (2014). „Hineinstolpern ins Feld“ – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation* (hrsg. von S. Hahn & G. Klewin), 9 (1: Transfer von Praxisforschungsergebnissen), 75–90.
- Kahlert, H. (2014). Beratung wissenschaftlichen Nachwuchses in Hochschule und Forschung: Bedingungen, Themen und Formate. *Supervision. Mensch Arbeit Organisation*, 32 (3), 12–17.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Koall, I., & Wengelski-Strock, S. (2014). „Und dann schrieb sich die Arbeit wie von selbst“. Die wissenschaftliche Qualifikation als professioneller Reflexionsprozess durch Gruppensupervision. *Supervision. Mensch Arbeit Organisation*, 32 (3), 18–26.
- Koch, B., & Stiller, K.-T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn* (S. 85–94). Münster: LIT.
- Kunze, I. (2012). Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung) (S. 23–34). Münster: LIT.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Macke, G., Hanke, U., & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten* (2. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Meyer, H., & Fichten, W. (2009). *Einführung in die schulische Aktionsforschung. Ziele, Verfahren und Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs*. Oldenburg: DiZ.
- Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (4., überarb. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Pfäffli, B.K. (2015). *Lehren an Hochschulen: eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (2. Aufl.). Bern et al.: Haupt utb.
- Prengel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785–803). Weinheim & München: Beltz.
- Schein, E.H. (2003). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft* (2., unveränd. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP.
- Schiersmann, C. (2005). Beratung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. *Pädagogische Rundschau*, 59 (2), 153–167.
- Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 26–36). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_45
- Stiller, K.-T. (2015). *Forschendes Lernen – systemisch beraten? Eine Skizze zur Beratung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung*. Zugriff am 16.06.2020. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2756706>.
- Stiller, K.-T., & Bührmann, T. (2017). Beratung Forschenden Lernens im Praxissemester am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thünemann, S., & Freitag, C. (2015). Brücken bauen in der Werkstatt: Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrer/innenbildung. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Tagungsband der 18. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung* (S. 210–220). Münster: MV.
- Waldherr, F., & Walter, C. (2009). *Didaktisch und praktisch: Ideen und Methoden für die Hochschullehre*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Zech, R. (2010). Organisation und Beratung. Funktionsgrammatiken, Selbstberatung, pädagogische Zugänge. In M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der Organisationspädagogik* (S. 13–25). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_1

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

AG Forschungsberatung im Verbund schulbezogener Praxisforschung: S. Thünemann, A. Bentler, I. Kunze, K.-T. Stiller & T. Bührmann (2020). Forschungsberatung in der Lehrer*innenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 97–109. <https://doi.org/10.4119/pflb-3556>

Online verfügbar: 26.08.2020

ISSN: 2629-5628



© 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>