THEMENSCHWERPUNKT
„FORSCHUNGSMETHODEN IN STUDIUM UND PROMOTION“

Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Erste Ergebnisse einer bundesweiten Studie[1]

Annette Stelter

Zur Vorbereitung auf eine theorie- und forschungsorientierte Bildungspraxis gehört auch die Methodenausbildung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, die in einer sich weitenden Forschungslandschaft, verschiedenen Forschungstraditionen folgt. Für die Befähigung zur Promotion sind vertiefende Einblicke in die sehr spezifischen Forschungsmethoden notwendig, die durch eine forschungsorientierte und forschungsbasierte Lehre gegeben werden können. Anhand einer standardisierten Online-Befragung von 63 Professorinnen und Professoren am Fachbereich Erziehungswissenschaft, die im Bereich der Methodenausbildung tätig sind, konnte gezeigt werden, dass Diskrepanzen zwischen den Methodenkenntnissen von Promovierenden und der Relevanz der jeweiligen Methode bestehen. Die vorgeschlagenen Verbesserungen der Befragten umfassen auch Hinweise auf eine breitere Anwendung der forschungsorientierten und forschungsbasierten Lehre.

Einleitung

Die Forderung nach einer Reform der Doktorandinnen- und Doktorandenausbildung wird bereits seit den 1980er Jahren erhoben und insbesondere eine Vernetzung von Promovierenden sowie Expertinnen und Experten in sozialen und wissenschaftlichen Netzwerken gefordert (Krüger/Fabel-Lamla 2005). Zusätzlich zeigte sich in den letzten Jahren, dass die Anzahl an Promotionen stetig gestiegen

1 Dieser Artikel basiert auf Ergebnissen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung im Bereich der Bildungsforschung“, das an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Leitung Prof. Dr. Ingrid Miethe) durchgeführt wird (Laufzeit 2016-2019).

 https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.02

ist und jede Professur in den Sozialwissenschaften im Mittel bis zu sechs Promovierende parallel betreut (Hähnel/Schmiedel 2016). Mit einer steigenden inhaltlichen und personellen Komplexität in der Betreuung von Promovierenden der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung (Fiedler/Schedel 2009) bedarf es bereits im Studium einer aktiven Einbeziehung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in die Forschung (Kossek 2009). Dies ist auch eine Voraussetzung für die Befähigung zur Promotion. Eine konsequent umgesetzte Teilhabe an einem wissenschaftlichen Forschungsprozess kann reflexive Kompetenzen (Koch-Priewe/Thiele 2009) und einen Diskurs über unterschiedliche Herangehensweisen befördern.

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie Nachwuchswissenschaftlern und will die aktuelle Lage der universitären und außeruniversitären Nachwuchsförderung erfassen. In dieser Arbeit wird der Fokus auf die universitäre Lehre gelegt und die Etablierung forschenden Lernens in der universitären Lehre betrachtet.

Methodenausbildung mit dem Anspruch des forschenden Lehrens und Lernens

Die Lehre variiert zwischen den verschiedenen universitären Standorten deutlich und dies trifft auch auf die Forschungsmethoden zu, wobei sie Teil eines Kerncurriculums der Erziehungswissenschaft (DGfE 2004) sind. An den meisten Universitäten werden grundlegende und einführende Lehrveranstaltungen angeboten (z. B. Wigger 2005). Auch die OECD (2002) fordert eine Verbesserung der Methodenausbildung innerhalb von Promotionsstudiengängen. Dies deutet auf eine Notwendigkeit des Erwerbs von forschungsmethodischen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt hin. Eine theorie- und forschungsorientierte Bildungspraxis erfordert eine kritische Haltung, die auf schlüssigen Argumenten basiert.

Die Förderung einer forschenden und verantwortlichen Grundhaltung ist Markenzeichen der universitären Bildung und unterscheidet diese damit von anderen Studiengängen (Brinckmann et al. 2002). Die Aufgaben einer modernen Universität in der Wissensgesellschaft umfassen nicht nur Vermittlung und Reproduktion von akademischem Wissen. Ziel der Hochschulen ist eben auch ihre Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler auf leitende und gestaltende Aufgaben der Gesellschaft vorzubereiten (Fiedler/Schedel 2009). Ein Studium soll folglich auch aktive Fähigkeiten zur Wissensgenerierung und Wissensanwendung ausbilden und die Exzerption und den Transfer von empirischen Erkenntnissen fördern. Eine kritische Haltung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern gegenüber den Anwendungspraktiken von Forschungsmethoden ist auch Ziel der universitären Methodenausbildung (Schulmeister 1983).

Die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern zum aktiven, engagierten und kritischen Lernen kann beispielsweise durch kooperative und problemorientierte Lernaktivitäten erfolgen, wie durch eine Integration der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in Forschungsaktivitäten (Allert et al. 2014; Brinckmann et al. 2002; Brew 2006). Ein didaktisches Konzept, das direkt an der Schnittstelle Lehre und Forschung ansetzt, ist das forschende Lernen und der Ansatz von Brinckmann et al. (2002), der eine Adaption für die Methodenlehre vorschlägt. Sie plädieren für eine Einbeziehung von Studierenden in die Forschung (beispielsweise in Forschungsprojekte), die das Studium umgreifen und zum forschenden Lernen befähigt. Für den Zweck einer Systematisierung der Ansätze der forschungsbasierten Lehre wird auf die Arbeit von Healey (2005) verwiesen. Dieser geht davon aus, dass sich Ansätze zur forschungsgeleiteten Lehre in Bezug auf zwei Kriterien charakterisieren lassen. Das erste Kriterium beschreibt die Rolle der Lernenden, die entweder als passiv rezipierend oder als aktiv produzierend in die Lehre einbezogen werden. Das zweite Kriterium veranschaulicht den Gegenstand forschender Lehre als Forschungsergebnisse und -inhalte oder als Forschungsprozesse und -probleme. Entlang dieser beiden Kriterien können vier unterschiedliche Konzepte forschungsgeleiteter Lehre formuliert werden:

(1) In der forschungsorientierten Lehre werden die Lernenden als passive Rezipienten der zu lernenden Forschungsmethode betrachtet. Hier steht der Prozess im Vordergrund und Lerninhalte werden von Vertretenden der gelehrten Forschungsmethoden vermittelt. Ziel ist es, eine forscherische Haltung zu vermitteln (Healey 2005).
(2) Eine aktivere und produzierende Rolle nehmen die Lernende in der forschungsbasierten Lehre ein, in welcher sie die Forschungsvorhaben der Lehrenden aktiv unterstützen und ausführen.
(3) In der forschungsvermittelnden Lehre werden aktuelle Forschungsinhalte und -ergebnisse rezipiert, aber keine eigenen Forschungsprozesse begleitet. Hier wird nicht mehr der Prozess betrachtet, sondern ein Fokus auf die Ergebnisse des Forschungsprozesses gelegt.
(4) In der forschungsbegleitenden Lehre führen die Lernenden selbstbestimmt und aktiv Forschungsprojekten durch und die Ergebnisse dieser Forschungsvorhaben werden in gemeinschaftlichen Diskussionen bearbeitet.

Für die Vermittlung empirischer Forschungsmethoden sind die ersten beiden Konzepte forschender Lehre (forschungsorientierte und forschungsbasierte Lehre) relevant, weil sie den Fokus auf den Forschungsprozess und die Forschungsmethoden legen.

In der Hochschullehre sind Forschungswerkstätten bereits ein etabliertes Konzept (Allert et al. 2014), die eine Konzeptualisierung der forschungsbasierten und forschungsbegleitenden Lehre darstellen und die Durchführung studentischer Forschungsprojekte durch eine Förderung von Interpretations- und Deu-

tungskompetenzen unterstützen. Den Forschungswerkstätten (teilweise auch Forschungsseminaren oder Innovationswerkstätten, siehe Lüders 1999) kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn sie einen Anteil der Methodenausbildung übernehmen, der curricular nicht anderweitig verankert ist (Fichten 2010).

Die Forderung nach forschendem Lernen in der Universität ist unmittelbar an die Frage nach der Auswahl der relevanten Inhalte gebunden. Diese orientieren sich jedoch an den aktuellen Forschungsvorhaben und Interessen der Lehrenden (vgl. Healey 2005). Die studiumsorganisatorischen Veränderungen der letzten Jahre führten zwar zu einer Standardisierung von Studienelementen, dennoch bestehen inhaltliche Differenzen zwischen den universitären Fachbereichen fort (Wigger 2005). Folglich orientiert sich die vertiefte Ausbildung von Forschungsmethoden an den Traditionen, die am jeweiligen Standort vertreten sind. Dies kann für eine Promotion schließlich auch bedeuten, dass die thematische Einbettung in einen größeren Forschungszusammenhang an eine umfassende Weiterbildung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gebunden ist und eine Nutzung von Netzwerken der Nachwuchsförderung erforderlich ist (Fiedler/Schedel 2009). Ziel dieses Artikels ist es die Schnittstelle zwischen Lehre und Forschung zu betrachten und Probleme von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in den Übergängen von Studium zur selbstständigen Forschung zu beschreiben.

Forschungshypothesen

Zur strukturierten Analyse der aktuellen universitären Lehre in der Erziehungswissenschaft werden im Folgenden fünf Hypothesen aufgestellt. In einem ersten Schritt wird die Forschungsorientierung in der Lehre in den Blick genommen und überprüft, ob die aktuell genutzten Forschungsmethoden in der Methodenausbildung repräsentiert werden. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf den Stand und die Weiterentwicklungen in der Methodenausbildung gelegt und der Einfluss von forschungsbasierter Lehre betrachtet.

Die Forschungsorientierung in der Lehre

(a) Die Methoden der Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft haben einen relevanten Anteil an der universitären Forschung und Bildung.

Die Frage nach den Inhalten forschungsorientierter Methodenlehre hängt in hohem Maß von der Relevanz dieser Forschungsmethoden an den jeweiligen Fachbereichen ab. Es wird folglich erwartet, dass verschiedene Methoden sich ebenfalls in Lehre und Forschung wiederfinden. Für die Methoden, die einen wesentlichen Teil der universitären Forschung ausmachen, sollte sich diese Relevanz auch durch eine entsprechende Einschätzung von Professorinnen und Professoren der Methodenausbildung zeigen.

(b) Promovierende haben eine forschungsmethodische Ausbildung während des Studiums erhalten und im Allgemeinen gute Kenntnisse relevanter Forschungsmethoden. Komplexere Forschungsmethoden können im Rahmen der forschungsbasierten Lehre vertieft werden, die Auswahl dieser Methoden hängt jedoch auch von den Schwerpunkten am Fachbereich ab.

Eine fundierte Methodenausbildung von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern sowie Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern dient der Vorbereitung auf eine theorie- und forschungsorientierte Bildungspraxis. Gleichzeitig ist eine hoch spezialisierte Forschungsmethodik (z. B. in der Promotion) zentral. Mit steigender Komplexität einer Forschungsmethode und deren Einsatzmöglichkeiten wird es weniger wahrscheinlich, vertiefte Kenntnisse in diesen Methoden zu erwerben. Welche Methoden vertiefend erlernt werden, sollte mit der jeweiligen Promotion und den Schwerpunkten im Forschungsumfeld zusammenhängen.

(c) Aufgrund der Pluralität der methodischen Verfahren und der Notwendigkeit, fachliche Schwerpunkte an den verschiedenen Fachbereichen zu errichten, werden Differenzen in der Methodenausbildung von Promovierenden und der Relevanz von Forschungsmethoden am Fachbereich bestehen.

Ob eine Forschungsmethode als relevant an einem Fachbereich angesehen wird, hängt insbesondere mit der methodischen Orientierung der Professorinnen, Professoren und den Traditionen am Fachbereich zusammen. Folglich sollte es Differenzen zwischen den Schwerpunkten der verschiedenen Universitäten geben. So können Diskrepanzen zwischen erworbenen Methodenkenntnissen, dem universitären Schwerpunkt in der Forschung und der Passung der Methode bestehen.

Angebotsformate und ein Weiterentwicklungsmöglichkeiten zur forschungsbasierten Lehre von Forschungsmethoden:

(a) Forschungsbegleitende Lehrangebote werden Promovierenden bereitgestellt.

Neben der individuellen Beratung durch ihre Betreuenden gibt es eine Vielzahl an Angebotsformaten, die Promovierende nutzen können. Aufgrund der Anforderung, selbstorganisiert ein Forschungsprojekt durchzuführen, lohnt es sich diese Angebote daraufhin zu betrachtet, ob sie forschungsbegleitend verwendet werden können.

(b) Vertiefende Kenntnisse einer Forschungsmethode und ihrer Anwendungsmöglichkeiten können durch Lerngelegenheiten gefördert werden, in denen die Lernenden aktiv und produzierend in einen Forschungsprozess eingebunden werden.

Bestehen individuelle Lücken in der Methodenausbildung, werden Weiterbildungen und vertiefende Übungen erforderlich. Im Sinne des forschenden Lernens wird eine mögliche Umsetzung auch auf die aktive Aneignung einer Methode fokussieren und Lernende werden auch als Produzierende in die Lehre einbezogen.

Methoden

Zur Prüfung der Hypothesen wurde ein standardisierter Fragebogen digital an Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaft mit einem expliziten Schwerpunkt in der Methodenausbildung im Bereich Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung verschickt. Um relevante Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu identifizieren, wurden Recherchen über die Webseiten aller Universitäten der Bundesrepublik durchgeführt und eine Liste der Professorinnen sowie Professoren erstellt, die im Bereich der Methodenausbildung an einem Fachbereich der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung tätig sind. Auf diese Weise konnten 200 Adressen an 71 Universitäten recherchiert werden, an die die Aufforderung zur Teilnahme erging. Beantwortet wurde der Fragebogen von 63 Professorinnen und Professoren. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 32 Prozent und kann als angemessen für die Zielgruppe bewertet werden. Diese Professuren waren an 39 verschiedenen Universitäten angesiedelt, die sich über die gesamte Bundesrepublik verteilen. Die Erhebung fand im Zeitraum vom November bis Dezember 2016 statt. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden die Analysen auf einem deskriptiven Niveau erfolgen.

Ergebnisse

Die Forschungsorientierung in der Lehre

(a) Die forschungsmethodischen Inhalte in der Lehre

In Hinblick auf die Relevanz von Bildungsforschung an der Universität gab eine deutliche Mehrheit von 71 Prozent an, dass das Thema Bildungsforschung sehr relevant an ihrer Universität sei (siehe Tabelle 1). Eher relevant (19 Prozent) und teilweise relevant (10 Prozent) gab eine Minderheit an. Keine der Professorinnen und keiner der Professoren empfand das Thema Bildungsforschung als weniger oder nicht relevant. Ein weiterer Fokus lag auf den methodischen Schwerpunkten zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Sowohl qualitative (61 Prozent/21 Prozent) als auch quantitative (70 Prozent/22 Prozent) Methoden wurden als sehr relevant/eher relevant eingeschätzt.

Tabelle 1: Relevanz empirischer Forschungsmethoden der Bildungsforschung

	sehr relevant	eher relevant	teilweise relevant	eher nicht relevant	nicht relevant
Bildungsforschung (Allgemein)	71%	19%	10%	0	0
Qualitative Methoden	**61%**	**21%**	**9%**	**5%**	**4%**
Inhaltsanalyse	37%	30%	18%	7%	9%
Rekonstruktive und hermeneutische Forschungsmethoden	34%	22%	12%	19%	12%
Diskursanalyse	21%	30%	32%	7%	11%
Bild- und Videoanalyse	27%	17%	25%	19%	12%
Quantitative Methoden	**70%**	**22%**	**7%**	**2%**	**0**
Deskriptive Statistik	62%	31%	5%	2%	0
Korrelative Statistik	50%	35%	11%	4%	0
Inferenzstatistische Modellierungen	47%	26%	9%	11%	6%
Mixed Method	30%	33%	21%	11%	5%

Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf komplexere Methoden (z. B. hermeneutische Forschungsmethoden oder inferenzstatistische Modellierungen) zeigen sich deutlichere Unterschiede in den Antworten. Hier werden die Antwortformate „teilweise relevant", „eher nicht relevant" und „nicht relevant" auch häufiger bedient. Dies entspricht auch der Erwartung, wonach nicht jede komplexe Methode gleichermaßen gut an den verschiedenen Fachbereich vertreten sein kann.

(b) Forschungsmethoden im Bereich der Promotion

Insgesamt schätzt die Mehrheit der Befragten (15 Prozent/45 Prozent) die Methodenkenntnisse der Promovierenden als sehr/eher gut ein (siehe Tabelle 2). Es gibt kleinere Unterschiede zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden. Die Methodenkenntnisse im Bereich qualitativer Forschung werden etwas besser eingeschätzt (20 Prozent/39 Prozent) als im Bereich der quantitativen Bildungsforschung (25 Prozent/23 Prozent). Über die Hälfte der Befragten geben zu geringe Kenntnisse der von ihnen betreuten Pro-

movierenden in den quantitativen und etwas weniger als die Hälfte in den qualitativen Forschungsmethoden an.

Tabelle 2: Allgemeine Kenntnisse der eigenen Promovierenden

	sehr gut	eher gut	teilweise gut	eher schlecht	sehr schlecht
Allgemeine Methodenkenntnisse	15%	45%	30%	5%	5%
Qualitative Forschungsmethoden	20%	39%	28%	10%	2%
Inhaltsanalyse	17%	40%	30%	11%	2%
Rekonstruktive und hermeneutische Forschungsmethoden	17%	24%	26%	20%	11%
Diskursanalyse	7%	27%	33%	20%	13%
Bild- und Videoanalyse	15%	13%	38%	23%	11%
Quantitative Forschungsmethoden	25%	23%	36%	16%	0
Deskriptive Statistik	35%	39%	16%	10%	0
Korrelative Statistik	34%	26%	24%	16%	0
Inferenzstatistische Modellierungen	17%	28%	21%	28%	6%
Mixed Method	8%	22%	33%	29%	8%

Quelle: eigene Darstellung

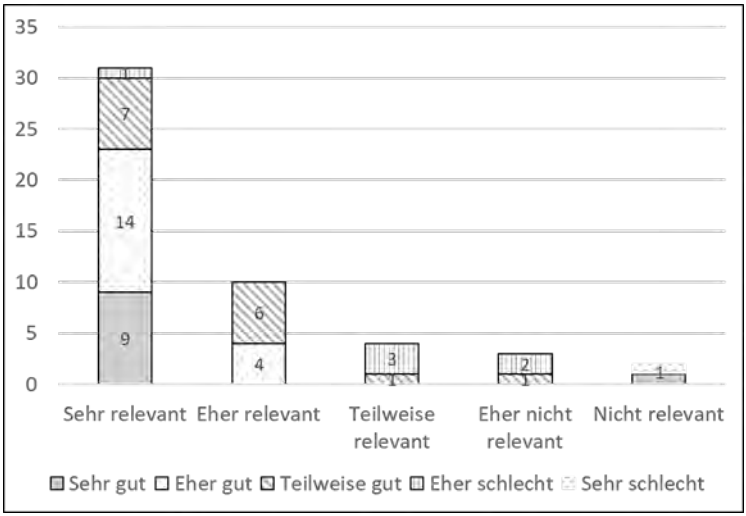
In Bezug auf komplexere Forschungsmethoden zeigt sich, sowohl für die qualitativen als auch die quantitativen Methoden, dass diese nach Meinung der befragten Professorinnen und Professoren von den Promovierenden weniger gut beherrscht würden. So werden die Kenntnisse im Bereich von Inhaltsanalyse (17 Prozent/40 Prozent) und deskriptiver Statistik (35 Prozent/39 Prozent) als sehr/eher gut beschrieben. Für komplexere Verfahren, wie z. B. rekonstruktive und hermeneutische Methoden (17 Prozent/24 Prozent) oder Diskursanalyse (7 Prozent/27 Prozent), werden die Kenntnisse deutlich seltener als sehr/eher gut beschrieben. Angaben, wonach komplexere Methoden seltener gut beherrscht werden, finden sich ebenfalls im Bereich der quantitativen Bildungsforschung. Hier wird angegeben, dass korrelative Statistik (34 Prozent/26 Prozent) noch eher/sehr gut beherrscht wird, jedoch bei den inferenzstatistischen Modellierungen (17 Prozent/28 Prozent) seltener (eher) gute Kenntnisse. Der Kenntnisstand

in den Mixed Method wird ebenfalls von weniger Professorinnen und Professoren (8 Prozent/22 Prozent) positiv beschrieben.

(c) Diskrepanzen in der Methodenausbildung

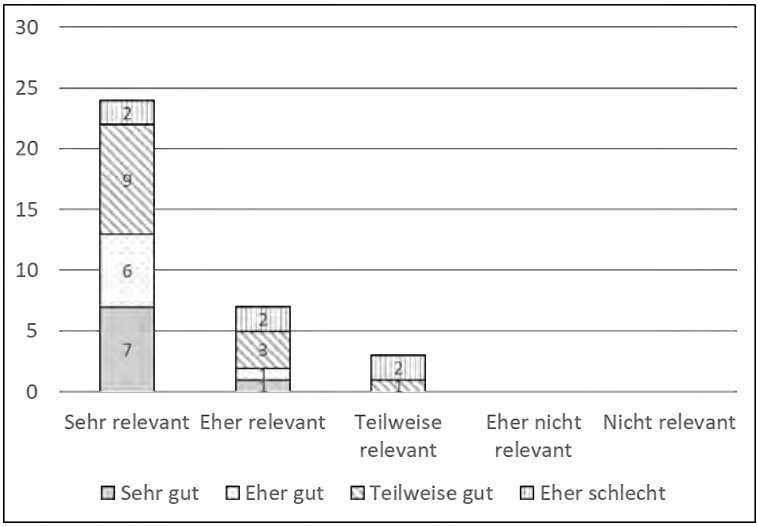
Vergleicht man die Angaben zur Relevanz allgemeiner Forschungsorientierungen und die von den Befragten angenommenen Kenntnisse der Promovierenden in diesen Forschungsmethoden, zeigen sich deutliche Diskrepanzen. Eine Forschungsmethode wird dann als relevant beschrieben, wenn sie in der aktuellen Forschung am Fachbereich eingesetzt wird. Die Professorinnen und Professoren gaben an, dass nur ein Teil der Promovierenden die als „sehr relevant" eingeschätzten Forschungsmethoden auch gut beherrsche (siehe Abbildungen 1 und 2). Bei den qualitativen Methoden wird von etwa einem Drittel der Befragten eingeschätzt, dass die Methodenkenntnisse nicht ausreichend seien, bei den quantitativen Methoden von der Hälfte der Befragten. Hier wird deutlich, dass die methodische Qualifikation der Promovierenden als keinesfalls ausreichend eingeschätzt wird. Die Kenntnisse in den weniger relevanten Methoden werden durchgängig als schlecht eingeschätzt.

Abbildung 1: Relevanz und Kenntnisse von allgemeinen qualitativen Forschungsmethoden



Quelle: eigene Darstellung

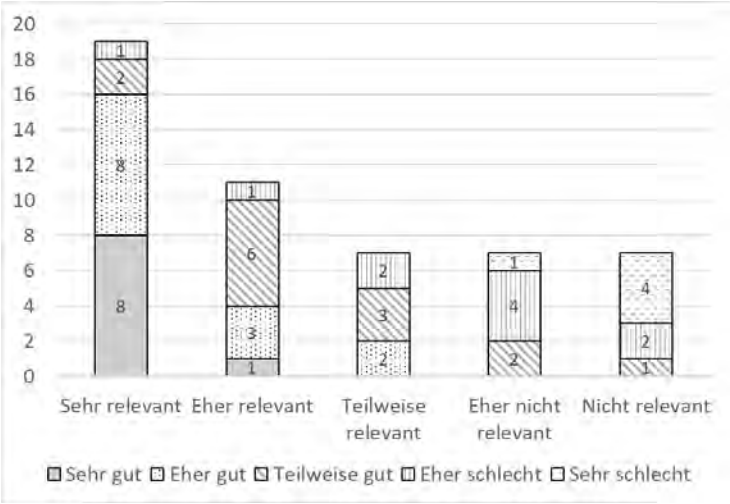
Abbildung 2: Relevanz und Kenntnisse von quantitativen Forschungsmethoden



Quelle: eigene Darstellung

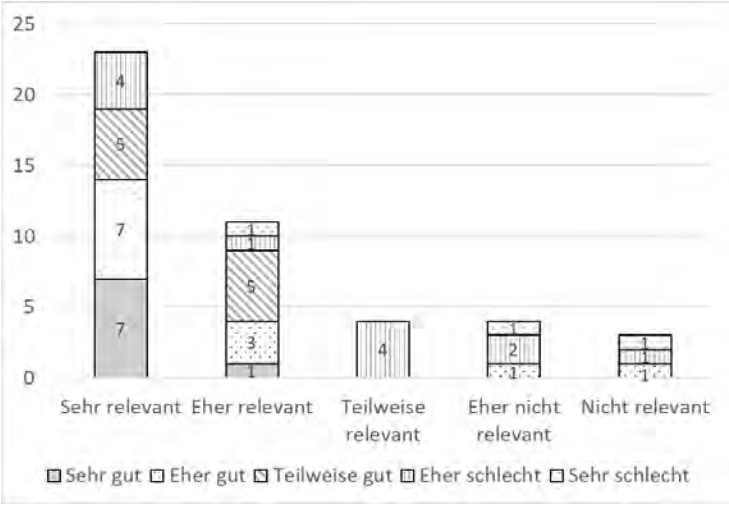
Vergleicht man nun wiederum die Angaben zur Relevanz weiterer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaften und der Bildungsforschung zeigt sich erneut, dass spezifischere Methoden häufiger als (eher) nicht relevant empfunden werden und folglich auch seltener von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern gut beherrscht würden (siehe Abbildungen 3 und 4). Abweichungen zwischen der Relevanz und der Methodenausbildung zeigen sich jedoch insbesondere beim Vergleich der Angaben zu den Kenntnissen der Promovierenden in sehr oder eher relevanter Forschungsmethoden. Diese stehen in einem deutlichen Missverhältnis zur Bedeutung der Forschungsmethode (hier exemplarisch rekonstruktive/hermeneutische Forschungsmethoden in der Abbildung 3 und inferenzstatistische Modellierungen in der Abbildung 4).

Abbildung 3: Relevanz von und Kenntnisse in der rekonstruktive/hermeneutische Forschungsmethoden



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4: Relevanz von und Kenntnisse in den inferenzstatistischen Modellierungen



Quelle: eigene Darstellung

Angebotsformate und Weiterentwicklungsmöglichkeiten zur forschungsbasierten Lehre von Forschungsmethoden

(a) Angebotsformate

Im Fragebogen wurde auch danach gefragt, welche Beratungen vonseiten der Professorinnen und Professoren zur Verfügung gestellt werden. Neben der individuellen Beratung konnte ein Großteil der befragten Professorinnen und Professoren weitere Unterstützung anbieten. Die Teilnahme an Promotionskolloquien und Forschungswerkstätten stellen hier die häufigsten vermittelten Formate dar und spiegeln wie oben dargestellt den Ansatz der forschungsbasierten und -begleitenden Lehre am ehesten wider (siehe Tabelle 3). Vergleichsweise seltener werden Formate angeboten, die mit gezielten Workshops die Methodenausbildung unterstützen (z. B. Angebote an Graduiertenkollegs, Angebote an Zentren für Lehrerbildung und Summer/Winter Schools).

Tabelle 3: Angebotsformate an den verschiedenen Universitäten

Promotionskolloquien	Angebote an Graduiertenkollegs	Angebote an Zentren für Lehrerbildung	Summer/Winter Schools	Forschungswerkstätten
55 (93%)	38 (73%)	27 (56%)	35 (65%)	42 (78%)

Quelle: eigene Darstellung

(b) Implikationen für die Weiterbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Auf die zuvor beschriebenen Angebotsformate aufbauend, sollten Perspektiven für künftige Angebote für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler analysiert werden. Die befragten Professorinnen und Professoren wurden in offenen Fragen gebeten, eine Einschätzung über die zukünftig notwendigen Entwicklungen in der Methodenausbildung zu geben, und benannten eine Vielzahl an Verbesserungsbedarfen. Hierbei zeigte sich, dass es einen deutlichen Wunsch nach „guten“ Methodenausbildung gab. So wurde neben der Methodenausbildung im Studium auch eine Weiterentwicklung der methodischen Weiterbildung genannt. Beispielsweise wird eine bessere Verzahnung von Inhalt und Forschungsmethoden sowie von Auswertungsmethoden und den daran gebundenen Interpretationsmöglichkeiten gefordert. Auch wurde eine Förderung des sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresses der Studierenden/Promovierenden gewünscht, die durch eine Forschungsorientierung in der Methodenausbildung gefördert werden könnte.

Neben diesen Forderungen nach vertiefenden Angeboten wurde ebenfalls Kritik an einem Mangel an Methodenausbildung im Lehramt geäußert. Hier gaben einige Teilnehmende an, dass das Lehramtsstudium zum Teil keine forschungsmethodische Ausbildung umfasst. Für die Professorinnen und Profes-

soren wäre eine Etablierung von forschungsmethodischen Inhalten ins Lehramtsstudium wünschenswert. Dies könnte durch gezielte Einführungskurse geschehen, aber auch durch eine projektbegleitende Teilnahme von Studierenden an erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Die befragten Professorinnen und Professoren forderten auch eine Förderung der Methodenexpertise von Lehrenden, die beispielsweise durch spezialisierte Workshops oder entsprechende Einstellungsvoraussetzungen realisiert werden kann. Hier solle eine Stärkung der methodischen und der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden zum Beispiel durch gezielte Weiterbildungen erfolgen. Genauere Angaben zu didaktischen Konzepten wurden nicht gemacht.

Das Studium soll grundlegende methodische Kenntnisse vermitteln und zur Promotion befähigen. Dennoch besteht die Notwendigkeit, vertiefende und spezialisierte Kenntnisse im Rahmen von Weiterbildungen zu erwerben.

Diskussion

Aufgrund der geringen Fallzahlen sind komplexere Analysen mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Dennoch stellt die Untersuchung eine wertvolle Ergänzung zum aktuellen Wissensstand dar, weil die Befragten an wichtigen Schnittstellen der Methodenausbildung positioniert sind.

Generell nach dem Thema Bildungsforschung gefragt, gab ein Großteil der Professorinnen und Professoren dieses als relevant an ihrem Fachbereich an. Dennoch haben nicht alle Forschungstraditionen der Bildungsforschung Repräsentierende an den verschiedenen Universitäten. So zeigt sich auch, dass die Lehre von methodischen Grundlagen nach Einschätzung der Befragten zwar vergleichsweise gut ist, aber die komplexeren Methoden der Bildungsforschung in der Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern weniger breit aufgestellt sind. Bereits bei den qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden gibt nur die Hälfte der Befragten an, bei Promovierenden ausreichenden Kenntnisse vorzufinden. Berücksichtigen wir hier, dass Promovierende in der Lage sein sollten, eigenständige Forschungen durchzuführen, ergibt sich ein eklatantes Missverhältnis zwischen Anforderungen und Voraussetzungen.

Auffällig ist, dass die Befragten Methoden als sehr relevant eingeschätzten, aber zugleich angaben, dass Kenntnisse in diesen Methoden bei der Hälfte bis einem Drittel der Promovierenden nicht ausreichend vorhanden seien. Es bestehen Diskrepanzen – den Angaben der Professorinnen und Professoren folgend – zwischen der Bedeutung von Forschungsmethoden und den Kenntnissen die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Umgang damit haben. Dies deutet darauf hin, dass die aktuelle Forschung nur in einem unzureichenden Maß ihren Weg in die universitäre Lehre gefunden hat. Ein stär-

kerer Einbezug von Forschung in die Lehre im Sinne einer forschungsorientierten Nachwuchsförderung wäre aus Sicht der Befragten wünschenswert.

An verschiedenen Stellen in diesem Beitrag wurde ein hoher Weiterbildungsbedarf von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, insbesondere in der Promotionsphase hervorgehoben. Dies gehört selbstverständlich zu der Anlage der Promotion und wird an vielen Universitäten mit entsprechenden Angeboten gefördert. Dennoch wäre auch eine stärkere Einbeziehung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in die Forschung im Sinne einer forschungsbasierten Lehre ein Anliegen der befragten Professorinnen und Professoren. Eine Verbesserung der Methodenausbildung hängt für sie ebenfalls von der Rolle der Lernenden ab, die aktiv und produzierend in einen Forschungsprozess einbezogen werden oder diesen selbst durchführen.

Annette Stelter, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Systematisierung und Weiterentwicklung der Methodenausbildung und Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung“ an der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Literatur

Allert, Tilman/Dausien, Bettina/Mey, Günter/Reichertz, Jo/Riemann; Gerhard (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-316. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15.

Brew, Angela (2006): Research and Teaching. Beyond the Divide. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Brinckmann, Hans/Garcia, Omar/Gruschka, Andreas/Lenhardt, Gero/Zur Lippe, Rudolf (2002): Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität. Abschlussbericht der Sommerakademie im Zentrum für internationale Studien (Centro International de Ciencias – CIC) a.c. „Die Gegenwart und Zukunft der Universität in Schwellenländern“ Cuernavaca, vom 11. Sept. zum 12. Okt. 2001. Wetzlar: Büchse der Pandora.

DGfE (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Berlin: DGfE. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf [Zugriff: 21. März 2019].

Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6.

Fiedler, Werner/Schedel, Susanne (2009): Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion. Erfahrungen und Thesen. In: Erziehungswissenschaft 20, 39, S. 39-48.

Hähnel, Sascha/Schmiedel, Sven (2016): Promovierende in Deutschland. Wintersemester 2014/2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Healey, Mick (2005): Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: Barnett, R. (Hrsg.): Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. Maidenhead, New York: Open University Press, S. 67-78.

Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-292.

Kossek, Brigitte (2009): Survey: Die forschungsgeleitete Lehre in der internationalen Diskussion. Wien: Universität Wien: Center for Teaching and Learning/CTL.

Krüger, Heinz-Hermann/Fabel-Lamla, Melanie (2005): Promotionskollegs und Graduiertenzentren – Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In: Gogolon, I. et al. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-194. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_12.

Lüders, Christian (1999): Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. In: Fatke, R. et al. (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39). Weinheim: Beltz (1999) S. 203-219.

OECD. Centre for Educational Research and Innovation (2002): Educational research and development in England: Examiners' Report. Paris: OECD Publishing.

Schulmeister, Rolf (1983): Angst vor Statistik. Empirische Untersuchungen zum Problem des Statistik-Lehrens und -Lernens. Hamburg: AHD.

Wigger, Lothar (2005). Standardisierung des Studiums der Erziehungswissenschaft durch ein Kerncurriculum. In: Gogolon, I. et al. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-117. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_8.